

MÉTODOS FRONTEIRIÇOS:

corpo(s), espacialidade(s), outra(s) democracia(s)

Heloisa Helena Siqueira Correia (org.)



MÉTODOS FRONTEIRIÇOS:

corpo(s), espacialidade(s), outra(s) democracia(s)



MÉTODOS FRONTEIRIÇOS:

corpo(s), espacialidade(s), outra(s) democracia(s)

Heloisa Helena Siqueira Correia (org.)

2ª Edição

São Carlos / SP

Editora De Castro

2025

Copyright © 2025 dos autores.

Editora De Castro

Editor: Carlos Henrique C. Gonçalves

Conselho Editorial:

Profª Drª Adriana Garcia Gonçalves

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Profª Drª Aline Maira da Silva

Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD / PPGEduc

Prof. Dr Alonzo Bezerra de Carvalho

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Profª Drª Anabela Cruz-Santos

Instituto de Educação da Universidade do Minho – CIEC, Portugal

Prof. Dr Antenor Antonio Gonçalves Filho

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Profª Drª Bruna Pinotti Garcia Oliveira

Universidade Federal de Goiás – UFG

Profª Drª Camila Mugnai Vieira

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Profª Drª Célia Regina Delácio Fernandes

Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Profª Drª Cláudia Starling Bosco

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG / FaE

Prof. Dr Felipe Ferreira Vander Velden

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Prof. Dr Fernando de Brito Alves

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Prof. Dr. Flávio Leonel Abreu da Silveira

Universidade Federal do Pará – UFPA

Profª Drª Heloisa Helena Siqueira Correia

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof Dr Hugo Leonardo Pereira Rufino

Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus

Uberaba, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico

Profª Drª Jacylene Melo de Oliveira Araujo

Universidade Federal de Rio Grande do Norte - UFRN

Profª Drª Jáima Pinheiro de Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais,

Faculdade de Educação – UFMG / FAE

Profª Drª Jucelia Linhares Granemann

Universidade Federal de Mato Grosso do

Sul – Campus de Três Lagoas – UFMS

Profª Drª Layanna Giordana Bernardo Lima

Universidade Federal do Tocantins – UFT

Prof. Dr Lucas Farinelli Pantaleão

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profª Drª Luciana Salazar Sagado

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar / LABEPPE

Prof. Dr Luis Carlos Paschoarelli

Universidade Estadual Paulista – Unesp / Faec

Profª Drª Luzia Sigoli Fernandes Costa

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Profª Drª Marcia Machado de Lima

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr Marcio Augusto Tamashiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Tocantins – IFTO

Prof. Dr Marcus Vinícius Xavier de Oliveira

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr Mauro Machado Vieira

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr Osvaldo Copertino Duarte

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr. Ricardo Cuenca

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima, Peru)

e do Instituto de Estudos Peruanos (IEP)

Profª Drª Zulma Viviana Lenarduzzi

Facultad de Ciencias de la Educación – UNER,

Argentina

Projeto gráfico: Carlos Henrique C. Gonçalves

Arte capa: Ricardo Bagge

Capa: Carlos Henrique C. Gonçalves

Preparação e revisão de textos/normalizações (ABNT):

Editora De Castro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

M593	Métodos fronteiriços : corpo(s), espacialidade(s), outra(s) democracia(s) [recurso eletrônico] / organizadora Heloisa Helena Siqueira Correia. — 2. ed. — São Paulo : De Castro, 2025. Dados eletrônicos (pdf). Inclui bibliografia. ISBN 978-65-284-0257-1 1. Ciências sociais. 2. Povos originários - Condições sociais. 3. Antropologia social. 4. Geografia humana. 5. Relações interculturais. I. Correia, Heloisa Helena Siqueira. CDD23: 304
1-0212252	

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

Todos os direitos desta edição foram reservados aos autores. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998).

A Editora De Castro não se responsabiliza por plágios ou violações de direitos autorais. Os autores são integralmente responsáveis pela originalidade de seus textos e por eventuais disputas legais, isentando a editora de quaisquer reclamações.

Editora De Castro

contato@editoradecastro.com.br

editoradecastro.com.br



AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO E LITERATURA: FORÇAS MÚTUAS EM DIREÇÃO À DEMOCRACIA

- Heloisa Helena Siqueira Correia
- Ana Beatriz Aleixo Batista
- Anderson Ricardo Nunes da Silva 9

ORALIDADES 19

COMPORTAMENTOS PÓS-COLONIAIS DA PERSONAGEM DORA NO ROMANCE *A ESPERA DO NUNCA MAIS*: HUMANIZANDO A PARTIR DO NUNCA MAIS

- Luiz Eduardo Correia de Souza 21

O NHEENGATU E A EXPANSÃO DO IMAGINÁRIO JUDAICO-CRISTÃO NA AMAZÔNIA

- Adel Malek Hanna 33

ALMANAQUE DIDÁTICO: APRENDENDO SOBRE ANÁLISE ORIENTADA A OBJETOS COM FORMIGAS

- Camila Carolina Salgueiro Serrão e Daniela Tissuya Silva Toda 47

A SUSTENTABILIDADE DA COLÔNIA DE PESCADORES E AQUICULTORES Z-6 DE CANDEIAS DO JAMARI: UM ESTUDO DE CASO

- Diêgo Alexandre Duarte e Angelina Maria De Oliveira Licório 59

PENSAR POR ESCRITO

- Lou-Ann Kleppa 71

"NARRATIVAS MENORES" 83

INFÂNCIAS INDÍGENAS NA PERSPECTIVA DE ROQUETTE-PINTO

- Josélia Gomes Neves, Ednéia Maria Azevedo Machado e Luciana Castro de Paula 85

RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

- Maria José Ambrósio dos Reis Peters e Márcia Machado de Lima 99

LIMIARES DEMOCRÁTICOS 109

A INFLUÊNCIA DO OUTRO NA LITERATURA: A AUTENTICIDADE EM FACE À ATEMPORALIDADE DAS VIVÊNCIAS SOCIAIS

- Monique Santos Pereira e Laíssa Pereira de Almeida 111

NARRADORES RIBEIRINHOS NORDESTINOS E AMAZÔNICOS: PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL

- Léa Evangelista Persicano 121

ENFRENTANDO A CULTURA DO SILÊNCIO POR MEIO DA CENTRAL DE ATENDIMENTO À MULHER EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA: LIGUE 180

- Josélia Gomes Neves e Jaine Teixeira da Fraga 135

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: DO ANIMISMO À PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE E TOTALIDADE

- Cleonice Marçal 147

RACISMO, GÊNERO E CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DOS SOLDADOS DA POLÍCIA MILITAR DE RONDÔNIA

- Tarciso Pereira da Silva Júnior, Michelly da Silva Mendes e Juracy Machado Pacifico 161

UM VÍRUS, DUAS LUTAS: A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ DURANTE A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS

- Nádia Cristina Rodrigues da Conceição de Toledo e Jaine Teixeira da Fraga 175

CAMINHOS A JI-PARANÁ, RO, E A TEMÁTICA INDÍGENA NO PANORAMA DA LEI N.º 11.645/2008

- Armelinda Borges da Silva 189

O BIOPODER SATIRIZADO EM *CARTAS DE UM SEDUTOR*, DE HILDA HILST

- Carlos Alexandre da Silva Rocha 203

SURDOS: POR UMA LITERATURA BILÍNGUE

- Helen Cristine Alves Rocha 211

EDUCACIÓN POPULAR EN LA POSPANDEMIA: SITUACIONES LÍMITE Y NUEVOS
DESAFÍOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL INÉDITO VIABLE. LOS CUERPOS,
LAS DISTANCIAS, LOS ACERCAMIENTOS Y LAS TECNOLOGÍAS

- Daniel Carceglia - Noviembre de 2020 225

EDUCAÇÃO E CORPOS POLÍTICOS 237

PENSAR E DIZER PAULO FREIRE EM TEMPOS VIRULENTOS

- Josélia Gomes Neves 239

PUTAFEMINISMO: A PROSTITUTA NA LITERATURA, UM CORPO POLÍTICO

- Julia Luiza Bento Pereira 253

EDUCAÇÃO E LITERATURA: FORÇAS MÚTUAS EM DIREÇÃO À DEMOCRACIA

Heloisa Helena Siqueira Correia
Ana Beatriz Aleixo Batista
Anderson Ricardo Nunes da Silva

O III Congresso *Métodos Fronteiriços: corpo(s), espacialidade(s), outra(s) democracia(s)*, ocorrido em 2020, no âmbito da Universidade Federal de Rondônia, proporcionou que os focos de observação, reflexão e análise que fazem uso do distanciamento para a realização da crítica pudessem se encontrar com as forças diversas que movem as Amazônia(s), oriundas dos protagonistas indígenas, ribeirinhos, descendentes de quilombolas e outros grupos que habitam longe do centro de hegemonia do capital e da cultura de nosso país. A partir desse encontro, o mundo acadêmico é motivado pelas forças dos fazedores de sua própria história, que se autodeterminam e seguem caminho. Muitos são arrolados em processos violentos, de colonização de seus corpos e mentes, e simultaneamente enfrentam a violência de modos insuspeitados, resistindo, portanto, em contraposição às expectativas da lógica da dizimação.

O encontro caracterizou-se pelo teor acadêmico amalgamado às densidades vividas que só a experiência pode tornar possível, o que se viu foi uma miríade de caminhos bifurcantes que virtualmente se encontraram, trazendo palavras de longe, da mata, dos rios, dos ramais, das comunidades, de universidades, e com várias línguas - inclusive menores - e ensinamentos que transitaram na voz de narradores, militantes, professores, pesquisadores, discentes e tantos outros atores sociais que se fizeram presentes. Não existiram ventríloquos e bonecos no território virtual que se desenhou, cada um com sua voz e com seu corpo falou, ouviu, experimentou, individual e coletivamente.

Foi o momento de reavivar o nome de Paulo Freire e a Educação popular, achincalhados por anos a fio em nossa sociedade, por marionetes coordenadas por algoritmos da extrema direita. O pensamento freireano tão repetido: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, é algo com que se pode topar concretamente, vivo, pulsante. Pudemos vê-lo em vozes que não desafinaram nesses tempos em que os educadores foram vilipendiados por *fake news* que proliferavam. O manancial de escritos da esperança assinados por Paulo Freire, indiscutivelmente, exerce, de fato, entusiasmo especial nos leitores, reaviva vontades de transformação e justiça social.

Ao se pensar criticamente sobre as várias, verdadeiras e falsas democracias durante o congresso, isso se fez com vontade de transformação social, motivada pelo fato histórico de termos nos tornado testemunhas, nem sempre ativas, de um período de sombras e mentiras, em que a opinião quis usurpar o conceito científico nas salas de aula, em que se tentou achatar o planeta, em que vimos nossas caras instituições democráticas serem alvo dos que odeiam a equidade e não veem sentido em que todos tenham os mesmos direitos, de viver, aprender, trabalhar, experimentar, morar, estudar, divertir-se. As democracias foram puxadas ao centro do debate de algumas mesas-redondas, simultaneamente ao luto que se vivia por tantas perdas sociais.

O ano de nosso encontro, 2020, foi um dos piores já vividos, a democracia brasileira, por um fio, vacilava frente à necessidade premente de vacinas e balões de oxigênio. Sem esperança em muitos momentos, sem perspectiva de cura e, portanto, de futuro.

Durante o congresso, as literaturas afortunadamente foram hospedadas pelos educadores, e assim, juntos, puderam e podem seguir adiante. Nas palavras escolhidas para educar, com vagar, delicadeza, argúcia, inteligência, criticismo e desejo, novos mundos de aprendizados podem se formar. Quando a arte se encontra com mediadores experientes, todos, educadores e educandos, ganham e muito. Vimos várias irradiações desses encontros dentro do encontro, quando vozes e textos literários, amazônicos ou não, se tornaram os interlocutores de um diálogo em exercício desde o início dos tempos: entre literatura e educação.

Na coletânea de textos que se segue, produzidos nas dobras do evento, o leitor poderá experimentar muitos encontros. O leitor terá motivos para questionar a si mesmo e ao mundo social, consciente do que ainda é urgente em nossa sociedade e em cada indivíduo.

Em “Comportamentos pós-coloniais da personagem Dora no romance *A Espera do nunca mais*: humanizando a partir do nunca mais”, Luiz Eduardo Correia de Souza contrapõe Estefano e Dora, duas personagens do romance *A espera do nunca mais - Uma saga amazônica* de Nicodemos Sena, provando o bom sabor que há em uma leitura política do texto literário. O autor parte da consideração daquilo que Márcio Souza refere como manipulação midiática e campanhas promocionais, dispositivos de esterilização dos conflitos e neutralização das vozes da região amazônica. Seu objetivo foi rastrear, no romance, a crítica ao discurso e às ações coloniais que ainda hoje pretendem manter classificações inferiorizantes dos povos amazônicos, tomando-os como aqueles a quem faltam civilização e cultura.

Adel Malek Hanna, no texto “O nheengatu e a expansão do imaginário judaico-cristão na Amazônia”, explica ao leitor como o nheengatu, ou Língua Geral, se tornou um instrumento do projeto colonizador português na Amazônia entre os séculos XVII e XIX, levando a efeito o desaparecimento

de outras línguas da região. Tornada um instrumento para a disseminação e imposição do imaginário cristão e judaico-cristão, a língua geral atendeu aos interesses de civilizar e humanizar os povos nativos por meio da cristianização. Além da reprodução e tradução de textos, os jesuítas também realizaram adaptações e acréscimos de termos da língua portuguesa à língua local usada, com direto prejuízo dos sentidos culturais de termos como Deus, pecado e salvação. As perdas culturais, percebe o leitor, são incalculáveis.

Em “Almanaque didático: aprendendo sobre análise orientada a objetos com formigas”, das autoras Camila Carolina Salgueiro Serrão e Daniela Tissuya Silva Toda, as autoras apresentam as possibilidades do HQ - forma artística que já desempenha papel educacional- proporcionar a realização de um projeto de elaboração de almanaque didático para o ensino de análise orientada a objetos, de modo coletivo e colaborativo. Com uma equipe do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), que contou com duas docentes de informática, um aluno do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e três alunos do curso superior de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS), incluindo-se aí uma arquiteta e uma bióloga, que colaboraram com conhecimentos específicos dessas áreas do saber. O HQ, que aborda os hábitos das formigas Atta, mobilizou muitas habilidades e competências durante seu processo de produção, como elaboração de desenhos e edição de imagens por meio de softwares; a escrita de diálogos entre as personagens formigas; a análise das possibilidades do conteúdo didático; a indicação de exemplos práticos e a elaboração de atividades. Uma série diversa de ações possibilitou a existência efetiva do HQ como copartícipe nos processos educativos.

Já o texto “A sustentabilidade da colônia de pescadores e aquicultores Z-6 de Candeias do Jamari: um estudo de caso”, de Diêgo Alexandre Duarte e Angelina Maria de Oliveira Licório, parte da exposição analítica das relações que fluem entre os processos humanos administrativos e as práticas sustentáveis da gestão da Colônia de Pescadores e Aquicultores Z-6 de Candeias do Jamari, fundada em 1993. A Colônia conta com uma base familiar e relações cooperativas de pescadores com pescadores e de pescadores com a comunidade, agregadores das relações entre pescadores e a população do município. Os autores enfatizaram a necessidade de melhorias a partir da potencialização do modelo de gestão corporativa e sustentável, de modo a efetivar-se como um “negócio ambiental”, dando mostras da urgência em adotarmos modos coletivos de produção de vida.

Em “Pensar por escrito”, por sua vez, a autora Lou-Ann Kleppa reflete inicialmente sobre as reverberações do lema “pensar por escrito”, da Editora da Universidade Federal de Rondônia (EDUFRO), a partir da variação de pontuações que o lema recebe: Pensar por escrito. / Pensar: por escrito / “Pensar por escrito” / Pensar por escrito! / Pensar (por escrito) / Pensar por escrito?

Para isso baseia-se no pensamento do filósofo Vilém Flusser que, segundo a autora, defende que quem escreve, não escreve diretamente a seu leitor, um mediador interpõe-se na relação: o editor. O texto explica que no caso de uma editora universitária é, ainda, preciso acrescentar possíveis interferências sugeridas por outros leitores que não o editor: os pareceristas *ad hoc* e os membros do Conselho Editorial. Daí a autora pensar que “o texto publicado é um compromisso entre o texto submetido e as expectativas de seus primeiros leitores.” Trata-se de uma operação já delicada e engenhosa que mais se complexifica, já que os leitores poderão propor alterações ao autor, de quem se espera que acate, ao menos parcialmente, as sugestões, para só, então, o texto passar a ser publicado. A autora ainda explica detalhadamente a importância de uma editora universitária como a EDUFRO definir seu foco de publicação e encerra seu texto com ênfase exatamente nessa necessidade inescapável.

O texto “Infâncias indígenas na perspectiva de Roquette-Pinto”, de Josélia Gomes Neves, Ednéia Maria Azevedo Machado e Luciana Castro de Paula, aborda o modo de compreensão do etnólogo Roquete-Pinto acerca das crianças Pareci/Ariti e Nambikwara, a partir do estudo da obra *Rondônia*, de 1912. Além do termo “crianças”, as autoras expõem que o etnólogo as chamava de “meninos”, “meninas”, “pequenos”, “menores” e “petizes”. E para referir-se às crianças que ainda mamavam, o termo “infantes”. Segundo as autoras, não é possível ao leitor da obra *Rondônia* (1912), saber os nomes das crianças presentes na obra, o etnólogo a elas se refere coletivamente e em ações infantis, como brincar, chorar e mamar. E em contextos das práticas sociais adultas, como limpeza da roça por exemplo, em que as crianças participam ativamente. As autoras enfatizam a necessidade de desconstrução de uma concepção universal de infância que, ao fim e ao cabo, é apenas uma concepção ocidental que não compreende a diversidade de infâncias existentes, se se leva em consideração povos não ocidentais.

Maria José Ambrósio dos Reis Peters e Márcia Machado de Lima relatam em “Relações étnico raciais no contexto da educação física”, as várias situações de preconceito racial vivenciadas por alunos haitianos matriculados em uma escola de Porto Velho, de 2013 a 2019, no contexto das aulas de Educação Física para turmas de alunos de 1º ao 5º ano. As autoras dedicam-se a pensar a questão das relações étnico-raciais em conjunto com Vera Maria Ferrão Candau e Walsh, pesquisadoras que têm na resistência um valor a ser enfatizado, desde a colonização, isto é, a partir da modernidade/colonialidade. Algumas vivências dos alunos são relatadas pelas autoras para dar visibilidade ao que ocorre já entre as crianças que, dado o racismo estrutural em nossa sociedade, acabam por reproduzir práticas etnocêntricas no interior da escola.

Em “A influência do outro na literatura: a autenticidade em face à atemporalidade das vivências sociais”, duas autoras, Monique Santos Pereira

e Laíssa Pereira de Almeida, adotam como ponto de partida de sua leitura as relações dinâmicas e dialéticas entre literatura e sociedade, para analisarem o poema “Sentimento do mundo” (1940) de Carlos Drummond de Andrade e o poema “São novos ciclos e tudo faz parte da mudança” (2019) da poeta contemporânea Anna Suav, participante do movimento denominado *Slam* – nascido na década de 1980 nos EUA, e que se manifesta no Brasil em 2008. Em seguida, resgatando o conceito de “angústia da influência”, do crítico Harold Bloom, as autoras consideram que a poeta contemporânea não experimenta tal angústia ao dialogar com os versos de Drummond. Portanto o “talento individual” da poeta, conceito caro ao crítico e poeta T. S. Eliot, não desaparece em seu diálogo com a tradição. E as semelhanças que se pode encontrar nos poemas não apaga a individualidade de cada autor, antes demonstra a leitura, realizada por Suav, de ressignificação dos aspectos sociais presentes no poema de Drummond, guardadas as diferenças de contextos.

O texto intitulado “Narradores ribeirinhos nordestinos e amazônicos: patrimônio histórico-cultural”, de Léa Evangelista Persicano, traz ao leitor, por sua vez, a valorização da figura do narrador/sábio enquanto patrimônio histórico-cultural, ao propor um estreitamento do diálogo das histórias contadas por narradores ribeirinhos nordestinos – reunidas no filme *Narradores de Javé* (2003)– e as histórias dos narradores ribeirinhos da região amazônica, que o leitor pode encontrar no *compact disk* (CD) que acompanha a obra *Contadores de histórias da Amazônia ribeirinha*, da professora e pesquisadora Suzi Frankil Sperber. O texto faz o que propõe por meio da elaboração de um possível diálogo do mito Indalécio (e Mariadina), do Nordeste, e o mito do boto, legado dos narradores amazônicos. Saberes, memórias, sofrimentos, medos, contentamento, frustrações e resistências são encontrados em ambas as narrativas, a nordestina e a amazônica. No relato nordestino de Indalécio (e Mariadina), a autora percebe “a tentativa de apresentar os valores que os heróis narrados possuem e temas existenciais como mortalidade, imortalidade, conhecimento, ignorância, amor, traição, vingança, maternidade, paternidade, dentre outros” (2025, p. 114). Em relação à narrativa amazônica que conta a história do boto, por sua vez, a autora, antes de demorar-se nela, chama atenção para uma explicação dada pelo escritor e artista plástico Jaider Esbell acerca do mito: que, para os indígenas, o mundo mitológico e o mundo prático são um só mundo. Os relatos sobre o boto contêm referências ao encantamento, processo pelo qual o boto se torna humano, homem ou mulher, ao poder de sedução do boto, à cidade em que reside - embaixo d’água -, ao namoro do boto com mulheres com quem dança e se diverte e ao fato de que os botos levam as pessoas consigo, algumas retornam, outras não. Em todas as narrativas, segundo a autora, é possível perceber a posse da experiência pelo narrador, conceito tão caro ao filósofo Walter Benjamin.

Em “Enfrentando a cultura do silêncio por meio da central de atendimento à mulher em situação de violência: ligue 180”, as professoras Josélia Gomes Neves e Jaine Teixeira da Fraga, diante da permanência de práticas de violência históricas sobre as mulheres amparadas nos mais variados dispositivos de controle, dominação e punição social, enfatizam a importância da educação crítica, pois entendem, junto com Paulo Freire, que o conhecimento crítico guarda a força para a emancipação do sujeito. Some-se a isso, que o conhecimento crítico pode emponderar as mulheres, outra faceta imprescindível quando o assunto é a violência contra a mulher. Quando há o empoderamento feminino, a mulher se torna autônoma, decide sobre sua própria sexualidade, seu corpo, destino, sonhos etc... o que desestabiliza sobremaneira os mecanismos de controle patriarcais. Os mais variados estudos feministas em tantas regiões do planeta vêm desenhando, segundo as autoras, uma epistemologia feminista, premissa em que se apoiam para apresentar ao leitor os resultados dos estudos ligados ao Projeto de Pesquisa “Ligue 180: educação e políticas públicas no combate à violência doméstica no município de Ji-Paraná”. Trata-se de assunto urgente a que as autoras convidam o leitor.

No texto “Reflexões sobre o processo de formação do conhecimento científico e desenvolvimento humano: do animismo à perspectiva da interdisciplinaridade e totalidade”, de Cleonice Marçal, o leitor encontra uma análise do processo histórico de construção do conhecimento humano e as possíveis relações interdisciplinares e que dizem respeito à totalidade. Para levar a efeito tal análise, a autora inicia pela observação dos modos pelos quais as condições materiais de existência produzem o conhecimento ao longo da história da humanidade, e conclui com a discussão sobre a importância da interdisciplinaridade como meio para a superação do conhecimento científico compartimentado e fragmentado, único caminho para a renovação da vida humana em sua totalidade.

Em “Racismo, gênero e currículo na formação dos soldados da polícia militar de Rondônia”, os autores Tarciso Pereira da Silva Júnior, Michelly da Silva Mendes e Juracy Machado Pacífico debruçaram-se sobre as temáticas do racismo, do gênero e da diversidade sexual no currículo do Curso de Formação de Soldado da PMRO do 2018/2019 para investigar se foram abordadas e problematizadas de modo suficiente. Para tanto procederam à análise do “Plano de Ensino do Curso de Formação de Soldado da Polícia Militar do Estado de Rondônia (CFSD/PMRO) 2018/2019” e suas relações com a “Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública”. Os resultados do trabalho foram: a revisão do Plano de Ensino do Curso de Formação, para que as questões de racismo, gênero e diversidade sexual sejam trabalhadas efetivamente – de acordo com uma concepção de currículo como processo - de modo expressivo e atualizado,

isto é, em sintonia com as discussões mais recentes realizadas por teóricos representativos, e a adoção da disciplina Diversidade Étnico Sociocultural, consoante as orientações da Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública. Os autores consideram que tais resultados poder vir a garantir a elevação do nível de formação dos soldados, notadamente o amadurecimento de uma perspectiva crítica dos discentes em direção às relações sociais e de poder, que determinam o racismo estrutural, a binaridade sexual e o preconceito de gênero.

No texto “Um vírus, duas lutas: a violência doméstica contra mulher no município de Ji-Paraná durante pandemia do novo coronavírus”, as pesquisadoras Nádia Cristina Rodrigues da Conceição de Toledo e Jaine Teixeira da Fraga, dedicam-se à análise das reportagens midiáticas e o levantamento de dados relativos à violência doméstica praticada contra a mulher na cidade de Ji-Paraná, no período em que a pandemia do coronavírus se instalou nessa que é a segunda maior cidade do estado de Rondônia. Como resultado, as autoras apontam a urgência de debates sobre a problemática e a efetiva cobrança social dos setores responsáveis para realização de ações eficientes para mudança da situação, como a criação e fiscalização de novas políticas públicas voltadas à punição e coibição dos atos de violência contra a mulher que, desafortunadamente, desembocam em feminicídio.

A autora Armelinda Borges da Silva, de “Caminhos a Ji-Paraná, RO e a temática indígena no panorama da Lei n.º 11.645/2008”, através de entrevistas semiestruturadas e uma roda de conversa com docentes de duas escolas de Ji-Paraná, estudou, de fevereiro a maio de 2017, as práticas pedagógicas de educadores dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal e em uma escola estadual, tendo por base o que preconiza a lei n.º 11.645/2008 sobre história e cultura dos povos indígenas. Os resultados atestam o desconhecimento da lei n.º 1.645/2008 e de seus pormenores, simultâneo à ausência de trabalho nas escolas com a temática indígena, em uma cidade fundada sobre terra indígena e em que se convive com indígenas cotidianamente. Ficou claro, portanto, que o trabalho docente com as crianças de modo mais abrangente e de modo a contemplar os processos de ensino aprendizagem das várias séries do ensino fundamental, depende de novas políticas educacionais e formação continuada dos professores voltada especificamente à questão indígena, entre outros meios, sobretudo para desconstruir as concepções acerca dos povos originários, assim como o preconceito estrutural e histórico que perdura em nossa sociedade.

O trabalho “O biopoder satirizado em cartas de um sedutor, de Hilda Hilst”, de Carlos Alexandre da Silva Rocha, tem como proposta analisar como a escrita de Hilst procede por agenciamentos com o intuito de criação de uma máquina de guerra (literária) contra a biopolítica - a confissão. Para tanto o pesquisador dialoga com os filósofos Foucault, Deleuze e

Guattari. A autora, segundo o autor, ao apresentar momentos confessionais como absurdos, acaba por satirizar as confissões, desestabilizando, com isso, o biopoder e suas normas. O autor ainda explica que o tipo de exagero escolhido por Hilst é a hipérbole, com ela, a autora exagera os comportamentos das personagens até alcançar o humor. Ela lança mão da hipérbole para tratar os filósofos, o sagrado, a arte, a pobreza e a riqueza, e também as práticas sexuais provocadas por certo moralismo dissimulado, que predomina em nossa sociedade, satirizando e escarnecendo, desse modo, dos mecanismos do biopoder confessional, que exerce opressão na contemporaneidade. É assim que a obra pode ser, então, considerada uma máquina de guerra, conceito deleuziano, voltada contra o capital que se faz representar em obras literárias confessionais.

No texto “Surdos: por uma literatura bilíngue”, a pesquisadora Helen Cristine Alves Rocha parte da constatação do aumento da inclusão de pessoas com surdez em escolas bilíngues e no sistema educacional formal de nossa sociedade. Entretanto, ressalta que apesar do aumento de matrículas no ensino fundamental, ainda há muitas dificuldades para que a formação do aluno com surdez seja levada a efeito. A autora menciona dificuldades variadas, como as arquitetônicas, informacionais e comunicacionais, que impedem o avanço nas várias séries e níveis da Educação Básica, daí a evasão de alunos com surdez ser facilmente constatada, bem como a ausência de infraestrutura e acessibilidades adequadas. Importa ao trabalho, tatear a realidade do surdo brasileiro em relação à disciplina de literatura, uma vez que se costuma focar no ensino da língua portuguesa, e não no desenvolvimento de habilidades de leitura, incluindo-se a ausência de trabalho para compreensão da escrita nessa língua. Por isso, a autora pensa em um trabalho inclusivo desses alunos com a contação de histórias no contexto da educação literária bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), uma forma de mudar a realidade do processo educacional abalado por rupturas, o que, acrescenta-se, demonstra a importância do papel do intérprete e tradutor de Libras/Português, mediadores dos atos comunicacionais entre surdos e não surdos. Rocha fez uma pesquisa em fontes como bibliotecas, bancos de dados, periódicos científicos disponibilizados de forma online e impressos, além de obras de estudiosos da questão educacional do aluno surdo em geral e no âmbito da literatura.

O professor Daniel Carceglia, em “Educación popular en la pospandemia: situaciones límite y nuevos desafíos para la construcción del inédito viable. Los cuerpos, las distancias, los acercamientos y las tecnologías”, parte de constatações relativas às relações de poder entre o centro e as margens sociais em contexto do COVID 19, desenhando a situação-limite trazida pela pandemia, que requer o que Paulo Freire denomina ato limite, modo de responder à situação limite construindo o inédito-viável -denominação freireana que se refere ao futuro possível, à possibilidade de

superação da situação-limite pela práxis. O autor defende que o “popular”, enquanto categoria, precisa ser revalorizado e revisado com base em processos contemporâneos que tornam híbridas as relações de classe, como quando a margem se instala no centro participando do consumo e da produção global; quando ocorrem as produções culturais mistas; e a presença da tecnologia em vários extratos sociais. Desse modo, será possível repensar a configuração de uma contra hegemonia, tendo em vista a globalização alternativa. O texto é crítico da aparente democratização supostamente trazida pelo avanço tecnológico: explica que os produtos tecnológicos, como o celular, ainda quando acessíveis aos habitantes das margens, requerem conexão com a web, do contrário não será possível seu uso em muitas situações. Além disso, se a conexão é possível, por outro lado há inúmeros produtos - redes educativas - que só se tornam acessíveis mediante pagamento. A disparidade quanto ao consumo de tecnologia e aos acessos à rede, de membros de classes diversas, aprofunda as relações antidemocráticas. E faz crescer a diferença entre classes, regiões, gêneros e níveis de cidadania, tornando vulnerável a representatividade política das margens. Segundo Carceglia, o inédito-viável nesse cenário, será justamente a superação da desigualdade do acesso tecnológico “para llenar las redes de creencias, sueños, deseos, miedos, ansiedades, saberes, fragilidades y grandezas humanas de las comunidades, de los pueblos” (p. 214). Essa será a superação da situação-limite em que vivemos, a mesma intensificada durante a pandemia pelo SARS-COV em 2020. Nela estão implicadas a criação de novas organizações sociais que tenham como tarefa assumir as tecnologias no sentido de uma apropriação alternativa dessas tecnologias de modo a abrir lugares novos de reivindicação popular. O contexto pandêmico trouxe desafios para o encontros comunitários e os processos de ensino-aprendizagem, afastando educandos e educadores, então um projeto de educação popular precisa levar em conta as relações entre as práticas e o contexto tecnológico, isto é, trabalhar para aproximar as práticas educativas, do uso popular diário da tecnologia pela população, unindo-o a outras plataformas, para desenhar novos usos e modificações de um e da outra e inserir contradições nesses espaços, a favor das comunidades, dos povos e territórios.

O texto “Pensar e dizer Paulo Freire em tempos virulentos” é ocasião para que Josélia Gomes Neves recorra ao pensamento de Paulo Freire para se debruçar sobre uma sobreposição de contextos, um marcado pela pandemia e o outro pelo governo Bolsonaro. O texto refere-se, primeiramente, ao ataque sofrido pelo pensamento freireano a partir de 2013 no Brasil, que desembocou absurdamente na retirada do nome do mestre da plataforma online da CAPES, o que foi motivo de manifestações de grupos direitistas, artigos em jornais e entrevistas. Em sincronia, tais grupos ainda levavam à frente o projeto “Escola sem partido” e o que chamavam “Ideologia de gê-

nero”, em nome de uma suposta neutralidade em Educação, que nada mais era do que o estabelecimento de uma ideologia única e ultraconservadora nas escolas. O resultado foi a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, com supressão de termos como orientação sexual e gênero. Longe de compreender o pensamento de Paulo Freire a partir do binômio simplista opressor-oprimido, a autora enfatiza a complexidade do pensamento freireano ao problematizar essa relação dual e acompanhar os deslocamentos das identidades, provando que Freire alargou seu espectro conceitual, para além das classes sociais, e voltou-se criticamente também para a opressão dos negros, indígenas e das mulheres.

Em “Putafeminismo: a prostituta na literatura, um corpo político”, de Julia Luiza Bento Pereira, encontra-se uma abordagem analítica de *Filha, mãe, avó e puta*, de Gabriela Leite (2009), *O prazer é todo nosso*, de Lola Benvenuti (2014) e *E se eu fosse puta*, de Amara Moira (2016), obras literárias autoficcionais e autobiográficas. Tais obras colocam a prostituição no centro do enredo, contado em primeira pessoa por meio do relato de experiências pessoais, e a análise baseia-se no arcabouço crítico encontrado em *Corpos que importam*, de Judith Butler (2019) e *Putafeminista*, de Monique Prada (2018). A autora procura identificar como as personagens femininas dirigem suas relações com os clientes e como as protagonistas surgem como corpos políticos, de acordo com uma perspectiva que toma as narrativas autobiográficas como fortalecedoras do pensamento putafeminista, ainda em processo de luta por direitos e legitimação. De acordo com Rago, a atividade de teatralização (de gestos e posturas) pela prostituta serve à satisfação da idealização e dos desejos dos clientes, e é equivalente à performance artística. Pereira demonstra, recorrendo a estudos etnográficos e às declarações constantes nos relatos, que a trabalhadora sexual dissocia corpo-afeto e corpo-mercadoria, é consciente dos vários papéis e sabe como deter o poder sobre seu próprio corpo, assim como, em detrimento de chavões pejorativos em torno da profissão, continua inteira após a transação comercial.

Em contato com tantos instigantes trabalhos, os leitores, por certo, se encontrarão em sintonia com as problemáticas, os temas, as discussões e os trânsitos entre educação e literatura nas Amazônias e em todo o país, e se tornarão, eles mesmos, vozes ressoantes frente as ameaças à democracia e aos direitos individuais e coletivos, conquistados historicamente ao preço inesquecível de muita luta e coragem.

Oralidades



COMPORTAMENTOS PÓS-COLONIAIS DA PERSONAGEM DORA NO ROMANCE *A ESPERA DO NUNCA MAIS*: HUMANIZANDO A PARTIR DO NUNCA MAIS

Luiz Eduardo Correia de Souza¹

Introdução

O romance, *A espera do nunca mais - Uma saga amazônica*, lançado no ano de 1999, autoria de Nicodemos Sena, é um caleidoscópio da opressão na Amazônia. Permite ao leitor vislumbrar os inúmeros matizes deixados e ainda preservados na atualidade pelo colonialismo na vida de povos amazônicos, o que possibilita uma fecunda abertura para as investigações pós-coloniais. Algumas de suas personagens exprimem atitudes que subvertem a ordem colonizadora instaurada na diegese narrativa representada pela exploração de um grupo de tapuios por mecanismos racistas e colonizadores.

O romance desenvolve sua narrativa a partir de um conflito ficcional configurado pela entrada do grande capital na Amazônia em meados dos anos 60, na vigência do regime militar no Brasil. Na narrativa, tudo se inicia com o aparecimento de um descendente de português, Estefano. Ele decide descer os rios amazônicos para implantar um perverso sistema econômico que afetará a vida de povos que viviam suas culturas de subsistência em total harmonia com a natureza e suas tradições.

Amparados na teoria pós-colonial e considerando os estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade (1990) que tem como base o conceito colonialidade de Aníbal Quijano, o presente artigo analisa a representação da matriz de poder opressora na figura do personagem Estefano. Este movimento será realizado em contraponto ao conceito de Decolonialidade aplicado aos comportamentos da personagem Dora, filha de Estefano. Queremos comprovar se as atitudes de Dora, em romper com o sistema colonial imposto por seu pai aos povos do rio Maró e Nambu e a tentativa

¹ Mestrando em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: edu-ardocorreia8@yahoo.com.br

de resgatar as culturas de um novo grupo de tapuios que estão na iminência de ter fim, podem ser classificadas como Decoloniais.

As literaturas Amazônicas reagem aos processos de exploração e apagamentos culturais que ainda não foram abolidos da vida real. As obras lembram que estes processos necessitam ser combatidos dentro de um engajamento artístico autêntico, que tenha um olhar crítico que parta de dentro. Trata-se, portanto, de uma leitura política do texto literário. Seguindo o que afirma Márcio de Souza:

Afastando-se os entulhos promocionais, as falácias da publicidade e a manipulação dos noticiários de acordo com os interesses econômicos, nota-se que a Amazônia vem sendo quase sempre vítima, repetidamente abatida pelas simplificações, pela esterilização de suas lutas e pela neutralização das vozes regionais (2019, p. 335).

Por se tratar de uma obra ainda pouco explorada pelo viés de interpretação pós-colonial, o que se intenta é desvelar na tessitura do romance a crítica à continuidade da vigência do discurso e ações coloniais que ainda persistem em concepções racistas e preconceituosas que são usadas para classificar os povos da Amazônia como inferiores e carentes de civilização.

O Decolonial

Os estudos pós-coloniais e Decoloniais possuem grande variedade de abordagens em diversas áreas do conhecimento que buscam trazer luz sobre os fatos de opressão praticados contra as populações das colônias pelas grandes potências europeias. Esses fatos aparecem obscurecidos sob o rótulo de missão civilizadora e escondem as marcas deixadas pelos grandes impérios nas culturas desses povos.

A compreensão dessas marcas deixadas permite compreender de que forma a colonização sujeitou determinadas culturas, línguas e costumes e impôs a esses povos a assimilação de sua cosmovisão branca, cristã e heterossexual como armas de enfraquecimento das culturas tidas como inferiores. As vozes que foram silenciadas por esses processos colonizadores aparecem nas análises pós-coloniais para darem as suas versões dos fatos. Como bem afirma Edward Said, um dos fundadores da corrente pós-colonial,

O que há de marcante nesses discursos são as figuras retóricas que encontramos constantemente em suas descrições do “Oriente misterioso”, os estereótipos sobre “o espírito africano” [...] as ideias de levar a civilização a povos bárbaros e primitivos, a noção incomodamente familiar de que se fazia necessário o açoitamento, a morte ou um longo castigo quando “eles” se comportavam

mal ou se rebelavam, porque em geral o que “eles” melhor entendiam era a força e a violência (1996, p. 10).

Além dessa compreensão geral, a teoria pós-colonial sofreu algumas ampliações e mudanças no decorrer de sua atuação. Na América Latina surge, nos anos de 1990, o grupo Modernidade/Colonialidade que busca tornar mais local as análises, até então executadas pela corrente pós-colonial, de origem americana que não levavam em conta as colonizações portuguesas e espanholas que causaram tantos danos na América Latina considerando apenas as colonizações Franco-britânicas.

A partir desses grupos surgem os conceitos de Colonialidade do poder, do saber e do ser e o de Decolonialidade que tentam explicar a continuidade das relações coloniais que operam nas malhas do poder e as possíveis estratégias de superar essa matriz de poder. Alguns autores desse grupo, entre eles Aníbal Quijano, define a colonialidade como

[...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América Latina (Quijano, 2005, p. 73).

Essa formulação de colonialidade será utilizada nesse artigo para entender alguns discursos e ações do personagem Estefano que age a partir dessa matriz racista de poder, operando em vários planos da vida dos tapuios por ele explorados, os levando a uma total desumanização. O que fica claro do conceito de colonialidade é que a exploração econômica é precedida desse padrão racista de poder que define quem deve servir e quem pode mandar.

Outra noção muito importante trazida por esse grupo e que se utilizará como foco na análise da personagem referida é o de Decolonialidade, que escrito em diferenciação à descolonização, sem o s, quer referir-se ao processo de luta constante em várias áreas em que opera o poder da colonialidade para combater a opressão operada por esses padrões de dominação, e não mais descolonização no sentido de pôr fim ao colonialismo de um país sobre um território. Esse conceito trabalha em paralelo com o de colonialidade. Nelson Maldonado Torres, um estudioso da decolonialidade, a define como:

[...] um conceito que oferece dois lembretes-chave: primeiro, mantém-se a colonização em suas várias dimensões claras no horizonte de luta; segundo, serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização for-

mal e da conquista da independência econômica e política. É por isso que o conceito de decolonialidade desempenha um importante papel em várias formas de trabalho intelectual, ativista e artístico atualmente (Torres, 2020, p. 28).

A análise sobre as ações da personagem Dora terá como base essa formulação de que as lógicas coloniais estão presentes nas ações de seu pai em diversas dimensões e que mesmo já tendo passado o período de colonização da Amazônia ainda persistem traços que a reafirmam o colonialismo. Suas ações serão analisadas a partir desse pressuposto teórico e intenta-se é comprovar o caráter descolonizador do romance *A espera do Nunca Mais - Uma Saga Amazônica* (Sena, 2020).

Outro ponto teórico importante que se coloca como fundamental é a tentativa de humanização que se objetiva extrair das ações da personagem. Dentro dessa motivação de aceitar o empreendimento decolonial, assumindo uma posição crítica em relação à chamada modernidade, fica claro na história das colonizações que houve um processo de desumanização dos povos primitivos que habitavam as regiões “descobertas”, pois eram tidos como inferiores, aqueles que por não possuírem a razão como forma de conhecimento, eram jogados para fora da zona do ser. Como bem sentenciava Frantz Fanon, um dos maiores críticos do colonialismo,

Há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer. A maioria dos negros não desfruta do benefício de realizar esta descida aos verdadeiros Infernos. O homem não é apenas possibilidade de recomeço, de negação (2013, p. 26).

Essa forma de exclusão ontológica descrita por Fanon será levada em conta na análise da vida dos tapuios explorados por Estefano. O novo humanismo promovido pela descolonização na visão de Fanon (2013) será usado no reconhecimento das ações da personagem Dora quando a mesma propõe um rompimento com a lógica de desumanização operada por seu pai no decorrer do romance.

Os comportamentos de Dora

Segundo Antônio Candido (2011), o enredo e os personagens expressam os objetivos, os valores e os significados do romance. Esses valores se configuram em ideias que são expressas de forma sintética por meio dos personagens que garantem a adesão do leitor ao projetar conflitos e abrir possibilidade de identificação daquele com o personagem, fazendo com que o leitor aceite como verdade aquilo que a personagem expressa.

Levando em conta o que diz Candido (2011), a personagem Dora oferece uma psicologia aberta, ao longo do romance o narrador faz diversas revelações sobre os pensamentos de Dora e os seus profundos anseios, o que propicia a interpretação dos significados e ideias trazidos por essa personagem no campo de análise decolonial adotado aqui.

Dora é uma personagem que passa por inesperadas mudanças em relação ao padrão que assume no início do romance. Sendo filha de Estefano, um descendente de português, morador de Santa Irene, cidade mais próxima dos rios Maró e Nambu, onde se passa a maior parte do enredo do romance. O pai de Dora após liquidar uma herança familiar se vê compelido a descer os rios da Amazônia para vender mercadorias da cidade em troca dos produtos naturais extraídos da floresta pelos tapuios moradores das margens desses rios. Como se pode perceber do excerto do romance que narra a presença de Estefano na vida dos tapuios.

O forasteiro, vindo sabe-se lá de onde, passou a ser, de forma sutil e insidiosa, o senhor dos seus destinos. Sugava-lhes as energias, explorava-os, arrebatava o fruto do penoso trabalho. Mas, reconheça-se, nunca os forçou ao trabalho, nem os aprisionou, pois que não era preciso. Os Caboclos submetiam-se a uma servidão voluntária, emaranhados que estavam numa rede de malhas invisíveis e presos numa cela cuja a parede não era outra senão a própria selva bruta (Sena, 2020, p. 56).

A partir desse excerto percebe-se que há uma lógica colonial implantada por Estefano na vida dos tapuios percebida na exploração do trabalho e na negação de sua humanidade, fruto da colonialidade do poder que através de uma classificação racial em relação aos povos que habitam as regiões da Amazônia perpetua um pensamento que inferioriza povos do terceiro mundo e lhes impõe a necessidade de civilização e desenvolvimento por parte de povos considerados superiores. Como relata Torres sobre os efeitos da colonialidade:

Não somente terras e recursos são tomados, mas as mentes também são dominadas por formas de pensamento que promovem a colonização e a autocolonização. Os corpos também são explorados pelo trabalho de maneira que os mantêm em um status inferior ao da maioria do proletariado metropolitano (2020, p. 41).

Na narrativa o objetivo principal do comerciante Estefano é o lucro. Ele passa a valorar o trabalho e os produtos dos mestiços de acordo com o valor superfaturado de suas mercadorias vindas da cidade, iniciando um ciclo de explorações e apagamentos culturais na forma de viver desse povo.

Todo esse processo culminará em um conflito violento e a abertura para o futuro ainda incerto para esses povos.

O personagem Estefano poderia partir pra qualquer lugar do país para reaver suas perdas econômicas, mas, se põe rio abaixo em busca dos moradores daquele lugar por julgar que os mesmos seriam pessoas ignorantes, inferiores, quase animais que, desprovidos de qualquer tipo de conhecimento, seriam a sua grande oportunidade de ganhar dinheiro e ainda ajudar no “desenvolvimento” e progresso de suas vidas. Esse sentimento racista de Estefano e sua atitude de controlar o trabalho e os produtos produzidos pelos tapuios reproduzem essa matriz de poder instalada na sociedade, o que confirma a colonialidade do poder no contexto do romance. A passagem a seguir do romance ilustra esse sentimento de Estefano

Quem daria atenção a um desses desgraçados caboclos de origem obscura, sem história nem monumentos, cujo passado insignificante não contempla nenhum grande feito? Quem seria capaz de sacudi-los desse torpor que lhes parece tolher a alma ser a fatídica sina? (Sena, 2020, p. 57).

Por sua família possuir no passado uma significativa participação na exploração de negros e índios na região Amazônica, esse sentimento lhe foi assimilado e faz parte da personalidade cruel e preconceituosa de Estefano, que vê os índios como seres ignaros e sem cultura, sem civilização, sem humanidade, o que lhe dá permissão para explorá-los como animais e desconsiderar o humano que há neles. Fica evidente nessas passagens a colonialidade instaurada por Estefano na vida dos tapuios que será rompida pela personagem Dora em algumas passagens do romance.

Dora, sendo filha de Estefano, foi criada em um modelo patriarcal e tradicional de família. Ela foi educada sob a égide de uma cultura racista em relação ao Outro, seu pai modelo de machismo e preconceito imprimiu em sua consciência psicológica e social uma aversão aos povos não brancos, descendentes de indígenas e negros.

Dora demonstra em algumas passagens da primeira parte do romance que realmente assimilou todo o comportamento de seu pai. Pode-se sentir esse comportamento quando de sua visita ao rio Maró onde ela demonstra seu sentimento em relação aos tapuios que ali residem, especialmente a Gedeão por quem mesmo sem admitir nesse primeiro momento foi tomada por uma indesejada admiração, como podemos perceber no excerto.

Irritada consigo mesma por ter visto graça e beleza em Gedeão, Dora procurou esconder o seu pasmo. Para sentir-se segura agarrou-se aos preconceitos que lhe inocularam desde tenra idade e pensou que Gedeão não passava de um reles ca-

boclo, rude e analfabeto, um Bicho-do-mato ainda meio selvagem como seus antepassados, um matuto como qualquer um, daqueles que nascem e morrem na beira de um igarapé qualquer sem nunca verem as luzes da cidade, um bronco que o pai poderia manipular em seus negócios. Enfim apenas uma coisa e nada mais (Sena, 2020, p. 290-291).

Como se pode perceber, Dora possui uma postura colonizadora e racista no início do romance quando vai conhecer a “colônia” que o pai tinha construído com a exploração dos tapuios, expondo todo o repertório que recebeu do pai durante a sua criação. Mantendo-se na postura de sujeito pertencente a uma classe superior que observa um objeto exótico e inferior, Dora reafirma as narrativas confirmadas pela colonialidade do saber que outorgam a sua superioridade ontológica. Como bem define Torres:

E, sendo, assim, há caminhos outros múltiplos nos quais os conceitos de civilização de modernidade têm sido definidos por meio de dicotomias e definições essencialistas. É, portanto, necessário refletir criticamente sobre o enredamento de marcadores de civilização com ideias que postulam outros povos como primitivos ou selvagens, e sobre as formas nas quais a modernidade ocidental sempre pressupõe definições e distinções coloniais dessa natureza (2020, p. 30).

A personagem até esse momento se mantém em uma posição colonizadora em relação à realidade em que vive os tapuios, porém, um possível sentimento que ela nutre por Gedeão sugere uma possibilidade de ruptura e proximidade com o grupo de mestiços, o que permitirá a ela perceber a partir de dentro a vida dos homens e mulheres colonizados por seu pai. Considera-se no presente estudo que Dora começa sua descolonização pessoal a partir do momento em que seu pai Estefano decide mandá-la para estudar na capital, Belém. Como se pode ver nesse trecho do romance.

Dora chegara a capital nos tempos mais difíceis. Na primeira semana de aula, viu-se arremessada num turbilhão de acontecimentos incompreensíveis. Tratava-se de uma luta encarniçada, de vida ou morte-isso ela percebia, mas não entendia a causa (Sena, 2020, p. 340).

Logo ao chegar à cidade, Dora se depara na universidade com os movimentos estudantis que se opõem à ditadura instaurada no Brasil em meados dos anos 60. Dentro desses movimentos de protestos de caráter comunista, Dora se apaixona por um rapaz integrante do movimento, é Julião. Por ele Dora passa a estudar todos os pensadores comunistas, além de participar efetivamente do movimento. Constata-se a partir daí uma mudança na visão

de Dora em relação aos negócios de seu pai e à própria vida. O que confirma o trecho do romance em que Dora depois de atuar como espiã do movimento estudantil começa a se interrogar sobre a lógica do sistema instalado no país.

O que a sociedade fazia para acabar com a miséria do povo, a porcaria dos manguês, as doenças que se alastravam nas palafitas [...] tempos depois, quando a vida da moça se enredaria em experiências dramáticas e inexoráveis, quando ela se punha a rememorar esses tempos, concluiria que seu envolvimento começara naquele dia, não pelo caminho da razão, mas pelo sentimento de solidariedade humana, porta para o amizade e o amor entre as pessoas (Sena, 2020, p. 371).

A partir desse contato com esses movimentos e tendo buscado aplicar seus aprendizados à sua realidade, pode-se afirmar que a personagem promove uma descolonização em sua própria vida, já que agora pode olhar a humanidade das pessoas, pode sentir a necessidade de vencer a opressão imposta pelos sistemas de governo que promovem a desigualdade nas cidades. Dora passa a ver que aquele mesmo sistema que oprimia as pessoas da cidade à pobreza era o mesmo sistema que seu pai usava para desumanizar os tapuios do rio Maró e Nambu.

Como pudera viver tanto tempo alheia à humanidade que existe em tudo, até mesmo nos instintos das feras? Como poderia viver sem consciência da dignidade de ser pessoa humana? Vivera, só agora percebia, em estado de inocência típica dos animais irracionais, uma inocência cega, que tanto pode fazer dos homens santos, como monstros (Sena, 2020, p. 377).

Diante dessa epifania de consciência, há uma mudança de atitude e Dora abandona sua posição colonialista e percebe-se preparada para ajudar a resgatar a humanização dos tapuios que perderam sua humanidade para Estefano. Convém salientar que as ideias comunistas ajudaram Dora a se libertar de seus condicionamentos coloniais, mas a sua atitude decolonial vai além dessa luta pela troca de um poder capitalista por outro comunista, o que há em Dora é um sentimento profundo de humanidade e compreensão, um questionamento da realidade opressora, que foge as dicotomias mais essencialistas. Como afirma Torres:

A teoria decolonial reflete sobre nosso senso comum e sobre pressuposições científicas referentes a tempo, espaço, conhecimento, subjetividade, entre outras áreas-chaves da experiência humana, permitindo-nos identificar e explicar os modelos pelos quais sujeitos colonizados experienciam a colonização,

ao mesmo tempo fornece ferramentas conceituais para avançar a descolonização (2020, p. 29).

Diante desse entendimento de Dora, sua atenção se voltará para os habitantes do rio Nambu, onde já se encontram reunidos todos os tapuios. É necessário deixar claro que o recorte do presente texto foi feito sobre a trajetória de Dora, porém, no decurso desses acontecimentos, os povos dos rios Maró e Nambu continuam cada vez mais explorados e escravizados; e o grau maior desses conflitos ocorre a partir do fato de que Estefano, que agora está trabalhando para um estrangeiro, o americano Mr. Robin Kollie, com a pretensão de construir uma usina hidrelétrica no rio Maró, conseguirá um falso documento que lhe dará a posse definitiva de todas as terras pertencentes aos tapuios daquelas regiões.

Nesse episódio, Dora se colocará a favor dos tapuios e seguindo um plano de um padre da comunidade que propõe a ela que passe a morar na comunidade do Nambu para tentar impedir os ataques do seu pai que quer a todo custo expulsar os tapuios de suas terras. Essa atitude de Dora comprova a sua intenção de subverter a ordem colonial e romper com o sistema de Estefano.

Pode-se classificar esse comportamento como uma atitude decolonial, pois vai contra a lógica imposta pela modernidade europeia que desconsidera outras modernidades. No argumento da tomada de terra de Estefano está a impossibilidade de os tapuios produzirem desenvolvimento. Como bem afirma Ramon Grosfoguel: “A modernidade tem construído e privilegiado a ‘sociedade’ sobre a ‘comunidade’, praticando o destrutivo ‘comunitaricídio’ para encaixar todos nas “sociedades” ficcionalmente chamadas ‘nacionais’” (2020, p. 56).

Mesmo sem conseguir impedir que Estefano invadisse com seus homens a comunidade e matasse a maioria dos tapuios, ainda assim, Dora não cedeu aos apelos de seu marido (que adotou o papel de traidor no caso da invasão do Nambu), assumindo mais uma atitude fundamental no seu projeto decolonial, de resistir e não ceder à opressão.

Seguindo os fatos do romance, Dora, tendo perdido a batalha contra as forças de Estefano, se separa do marido e vai morar em uma fazenda onde inicia o projeto de construir uma escola para os tapuios que habitam ali. A personagem intenta fazer com que os mestiços não deixem que a destruição trazida pelo “desenvolvimento” apague das suas consciências a sua cultura e tradições e o próprio instinto de preservar a natureza. Como fica bem claro no último parágrafo do romance.

Os brancos vieram e roubaram o futuro dos índios. Ela faria diferente; daria algo que ninguém ia poder tomar. Ensinaría as crianças tapuias a lerem e escreverem, a se defenderem no mundo hostil que estava por vir, mas também contaria histó-

rias antigas que os velhos gostariam de esquecer, plantando, assim, na mente das crianças, as sementes dos sonhos, para que elas, ao crescerem, não ficassem como seus pais: “À ESPERA DO NUNCA MAIS” (Sena, 2020, p. 1053).

O que se depreende da atitude de Dora é que a mesma pretende evitar que os tapuios caíam novamente num novo processo de apagamento e desumanização. A personagem quer resgatar a cultura por eles esquecida e a forma como se relacionavam com a natureza que foram brutalmente desfeitas com a ideia de progresso e desenvolvimento trazida pelo homem branco. Como bem esclarece Enrique Dussel (1993), é necessário incluir a alteridade negada, devolver à dignidade as culturas do Outro que foi *en-coberto* pela modernidade europeia.

Considerações finais

Fica entendido que a personagem Dora age decolonialmente ao se colocar como oposição ao poder colonial imposto por seu pai aos tapuios que habitavam o rio Maró. As suas atitudes ainda que partam de um comportamento colonial no início do romance espelham através do romance a possibilidade de mudança inerente a qualquer ser humano a partir de uma busca crítica por conhecimento. Dora passa a ouvir as vozes dos colonizados e dá sua voz por eles, por isso, age decolonialmente.

A personagem Dora dá ao romance o tom de escrita descolonizadora que responde através da vida do colonizado, representado no romance por um grupo de tapuios. Essas vozes passam a ter vez e a verdadeira face da colonialidade do poder instalada na concepção racista de Estefano e na exploração dos tapuios é escancarada. A lógica colonial vai ficando mais clara na visão do leitor que passa a questionar a história única que conta as desventuras de "um povo inferior civilizado" por seres "superiores mais humanos e inteligentes". Sem dúvida, o romance *A espera do Nunca Mais - Uma Saga Amazônica* é uma obra questionadora que subverte o grande cânone universal que desconsidera o local.

Referências

- CÂNDIDO, Antônio. *A personagem de Ficção*. São Paulo: Perspectiva S.A., 2011.
- DUSSEL, Enrique. *1492: o Encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Juiz de Fora: UFJF, 2013.
- QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- SAID, Edward. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SENA, Nicodemos. *A Espera do Nunca Mais: uma saga amazônica*. 3. ed. Kotter Editorial: Curitiba, 2020.

SOUZA, Márcio. *História da Amazônia*. Record. São Paulo, 2019.

TORRES, Nelson Maldonado. *Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas*. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. São Paulo: Autêntica, 2020.

O NHEENGATU E A EXPANSÃO DO IMAGINÁRIO JUDAICO-CRISTÃO NA AMAZÔNIA

Adel Malek Hanna¹

Introdução

O presente trabalho visa um estudo que possa compreender como os colonizadores portugueses utilizaram a Língua Geral Amazônica (LGA) ou Nheengatu, como base para a expansão do imaginário judaico-cristão na Amazônia. Esse estudo contribuirá na promoção de um novo olhar quanto à presença dos colonizadores na região Amazônica e de que forma o Nheengatu deixou de ser a boa língua para tornar-se uma das ferramentas de indução e imposição dentro do processo de colonização.

Durante o período de ocupação portuguesa, a língua tornou-se um dos elementos de apoio à expansão e do modo de vida dos portugueses em solo Sul-Americano. Ela, durante o período colonial (séc. XVII a XIX), exerceu papel de normatização linguística, a qual era utilizada por várias tribos para se comunicarem, passando a denominar-se de Língua Geral. Na região da Amazônia, os portugueses fizeram uso do Nheengatu ou Língua Geral Amazônica (LGA), durante os séculos XVII e XIX, contribuindo para o apagamento, parcial ou total, de algumas línguas daquela região.

A normatização da língua, na América Lusitana, contou com a intervenção dos missionários, em especial dos jesuítas que elaboraram gramáticas e expandiram-na para vários locais. Foi, então, por meio dela que os jesuítas inseriram, gradualmente, elementos ligados ao imaginário cristão e judaico-cristão, alterando, inserindo, ressignificando a cultura e crença dos índios.

Portanto, esse texto propõe fazer uma abordagem sobre a presença das línguas na América portuguesa, dando um enfoque à Amazônia, revisitando alguns estudiosos, em especial Bessa Freire (2003/2004) que elaborou um estu-

¹ Doutorando em Letras: Linguagem e Identidade, pela Universidade Federal do Acre-UFAC; Mestre em Letras: Linguagem e Identidade, pela Universidade Federal do Acre-UFAC. Graduado em Letras, pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR. E-mail: adel.amh@me.com

do historiográfico referente a “história das línguas na Amazônia”, trazendo algumas perspectivas ligadas ao Nheengatu ou Língua Geral Amazônica (LGA).

Com relação à presença dos missionários, os estudos de Bessa Freire (2003/2004) se farão presentes, mas o autor-base deste estudo, sobre a expansão do imaginário judaico-cristão, será Alfredo Bosi (1992), que trabalhou a *Dialética da Colonização*, a qual será utilizada no Capítulo 2. Este, se refere a “Anchieta ou As Flechas Opostas do Sagrado”, trazendo para o texto uma contribuição para entendermos como se deu o processo gradual da inserção do imaginário cristão, por meio da LGA, na Amazônia.

O estudo foi dividido em três seções: na primeira, faz-se um levantamento quanto ao percurso das línguas nativas na América Portuguesa e de que forma surgiu o Nheengatu como Língua Geral entre as tribos indígenas; Na segunda, apresenta-se o método científico utilizado para o levantamento, seleção e explicação dos dados bibliográficos; e, na sequência, a terceira seção discorre sobre o papel dos missionários na inserção do imaginário judaico-cristão na Amazônia, através do Nheengatu.

As línguas e seus percursos na américa portuguesa

A ocupação e exploração do território brasileiro² ocasionou uma série de embates e intervenções socioculturais que contribuíram para o processo de transformações socioculturais dos povos autóctones e, consequentemente, dos povos invasores. O processo apresentado, a partir de agora, pode ser visto como uma das principais razões quanto à disseminação da cultura cristã, assim como do apagamento cultural e linguístico de várias comunidades indígenas da região amazônica, como também, em outras regiões brasileiras.

A presença de europeus e, notadamente portugueses, resultou na exploração e colonização da região Centro-Sul do território Sul-Americano, cujo objetivo inicial era extrair as riquezas naturais do Novo Mundo. Posteriormente, a colonização foi um evento inevitável, pois para que os portugueses pudessem viabilizar o sistema de produção de produtos primários, como a cana-de-açúcar e, em seguida, escoá-los para a Europa, precisou-se instituir, na terra recém-conquistada, uma estrutura necessária que desse conta do estoque e do envio das mercadorias. É notório que a colonização assumiu, também, outros papéis na colônia e um deles foi a de defender o território, impedindo que outros países a invadissem, assegurando a sua integridade.

O processo de conquista e ocupação, promovido pelos portugueses durante os séculos XVII ao XIX, contribuiu para disseminar o modo de vi-

2 Segundo Winitzer (1966), de Ilha de Vera Cruz, seguido de Terra de Santa Cruz e, posteriormente, Terra do Brasil, ou simplesmente Brasil

ver dos portugueses sobre os autóctones e, inevitavelmente, o inverso também ocorreu, já que não há uma ação sem que haja uma reação. Segundo Teixeira (2000), a reação dos nativos a esta expansão territorial e cultural estrangeira resultou em grande resistência contra a presença dos estrangeiros que traziam consigo o desejo de ocupar o território. Portanto, é por meio dos missionários que surge uma iniciativa sociocultural, através da catequização dos índios pelos mandamentos do cristianismo, o que de fato ocorreu entre os povos autóctones, após várias resistências e confrontos entre eles e os portugueses. Vale lembrar que o processo de catequização dos nativos não ocorreu de uma hora para outra, pois havia uma grande variedade de línguas nas terras recém-descobertas, identificadas por Teixeira (2000, p. 20) como sendo:

Tupi-guarani: Tupinambás, Tupiniquins, Timbiras, Tamoios, Caetés, Potiguares, Carijós, Guaicurus, Tapes, ..., os povos vistos como superiores do litoral, e Tapuia: Goitacás, Guaianás, Caia-pós, Aimorés, Cariris, ..., as tribos dos sertões, tidas como inferiores e em geral dominadas (tapuia = servo, escravo) pelas do litoral.

Percebe-se que a grande variedade de línguas, apresentadas pelo autor, seria um obstáculo não só para a intervenção jesuítica no território português, mas também, para a comunicação entre as tribos indígenas, referente às atividades de produção.

Segundo os estudos históricos feito por Bessa Freire (2011), este constatou que, durante o séc. XVI, havia na parte norte do Brasil, cerca de 700 línguas indígenas. Esta aproximação trata-se de uma perspectiva, até porque estas “700 línguas” são pesquisas feitas em textos que continham informações ligadas as línguas da região. Dentre eles, destaca-se as crônicas de viagem, relatos etc., textos que não fornecem com precisão a quantidade de línguas faladas antes e durante a ocupação do europeu em solo Sul-Americano. Segundo Smith (1990), antes da ocupação portuguesa na parte norte do continente Sul-Americano, os espanhóis já haviam transitado por aquelas terras, navegando, inclusive, toda a extensão do Rio Amazonas. Foram produzidos relatos e crônicas sobre os povos que lá habitavam e suas línguas, ocasionando, então, a catalogação, não muito precisa, das línguas daquela região. Mas, é durante a ocupação portuguesa, segundo Bessa Freire (2011) que se evidencia a presença de uma língua interétnica utilizada por várias tribos indígenas, na parte norte do Brasil, para se comunicarem, chamada Nheengatu (a língua boa) ou a Língua Geral Amazônica (LGA).

De acordo com Bessa Freire (2011, p. 59-60), não se sabe, ao certo, o porquê da existência daquela língua. O que há sobre ela são suposições sobre a sua consolidação:

[As] Razões linguísticas que expliquem porque a LGA se consolidou na Amazônia não foram ainda determinadas, cabendo aos especialistas o estudo da questão. Talvez a sua expansão e consolidação tenham sido facilitadas, em grande medida, pelo fato de que era de filiação tupi grande parte dos povos que habitavam, no momento da conquista, as vias fluviais de mais fácil acesso.

De acordo com o excerto acima, o autor procura expor uma possível razão para a expansão e consolidação da LGA, sem se aprofundar, deixando uma abertura para que outros façam uma análise linguística sobre a questão. Entretanto, ele constata é que, uma das possibilidades se deu por conta da familiaridade de vários povos com a “filiação” tupi e sua língua e pela facilidade de acesso fluvial entre eles. No entanto, há outros fatores que também contribuíram para a consolidação da LGA, pois, segundo Aquino (2000), as tribos indígenas produziam apenas o necessário para a sobrevivência delas e o que excedesse era trocado por mercadorias com outras tribos. Esta troca exigia um mínimo de comunicação entre eles. Nesta perspectiva a presença da LGA, ou Nheengatu, na região Amazônica, possuía um cunho utilitário, não se fixando apenas na simples interação entre os grupos étnico-tribais.

Deste modo, a língua assumiu funções importantes entre as tribos e, com a chegada dos portugueses, no século XVII, ocupando a região Amazônica, não foi diverso da LGA, quando se impõe à Língua Portuguesa. Segundo Bessa Freire (2011), durante os séculos XVII a XIX, a LGA prevaleceu como língua majoritária, enquanto a Língua Portuguesa ficou restrita apenas à emissão de documentos oficiais para Portugal. Este acontecimento fez dos colonizadores da região, pessoas bilíngues. Eles possuíam sua língua materna, a portuguesa, e precisaram aprender a língua dos nativos para se comunicarem, reforçando a importância do Nheengatu, à época.

No entanto, chamo a atenção para o fato de que a língua não é algo que surge do nada, o que houve, na verdade, foi um processo de expansão por meio da interferência humana, externa a língua, por conta da necessidade de interação entre portugueses, missionários e índios. Por conta dessa necessidade, o primeiro contato entre portugueses e índios, no século XVI, acendeu o estopim para movimentar a funcionalidade linguística na região, em relação à presença europeia. O impulso à aquisição desta nova língua se apresenta na carta destinada ao rei de Portugal, D. Manuel, escrita por Pero Vaz de Caminha, na qual relata como a língua seria apreendida para depois ser usada a favor da catequização e dos interesses da coroa portuguesa:

E portanto, se os degredados, que aqui hão-de ficar, aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se hão-se fazer cristãos

e crer em nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho que lhes quiserem dar. E pois Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa (Caminha, 1997, p. 44).

De acordo com a passagem retirada da carta de Caminha, os dois degredados foram deixados para aprender a língua nativa e, assim, entendê-los. Este passo foi significativo para o processo histórico das línguas na Amazônia, “a meu ver”, pois possui um valor substancial, mesmo que não haja praticamente nenhum relato sobre a presença dos degredados. Entretanto, na segunda vinda dos portugueses, apresenta-se um interesse em adquirir a língua e, com isso, iniciar o processo comunicativo de maneira mais aberta.

Bessa Freire (2011, p. 53) relata, em seus estudos, que vários europeus navegaram por terras amazônicas: espanhóis, portugueses, franceses, ingleses etc., todos tiveram a mesma percepção de que se tornava necessário “estabelecer um nível básico de comunicação”, o que proporcionaria uma troca de informação e ensinamentos com os nativos. Ao adquirirem a língua, os missionários passaram a normatizá-la e abafar as demais línguas, ficando a LGA como língua de comunicação.

Vê-se, portanto, que o processo de consolidação da língua Nheengatu ou LGA, na região Amazônica, perpassou por um processo de apagamento das demais línguas indígenas até chegar a estabilização do uso do Nheengatu, como parte da formação e necessidade da colônia no norte do Brasil. Sendo assim, a Língua Geral Amazônica teve papel de grande importância para os que ali habitavam, e passaram a habitar, caracterizando-se como a língua em que os habitantes, índios, mestiços, negros e portugueses passaram a se comunicar e a trocar experiências e práticas do cotidiano, quais sejam: “práticas sociais, trabalhando, narrando, cantando, rezando, amando, sonhando, sofrendo, reclamando, rindo e se divertindo nessa língua indígena, que se firmou como língua supra-étnica, difundida amplamente pelos missionários, através da catequese” (Bessa Freire, 2011, p. 17).

A expansão da LGA feita pelos missionários não tinha por objetivo, aparentemente, difundir-la, mas, sim, usá-la como meio de civilizar os nativos do Novo Mundo, pois a visão negativa fundada no preconceito, no desconhecimento, enfim, numa visão eurocêntrica, tornava necessário a humanização dos ameríndios por meio da cristianização.

No decorrer da catequização dos nativos, os missionários passaram a traduzir textos para a língua local, a LGA, e a partir daí, ensiná-los na própria língua. Todavia, foi durante o século XVIII que ocorre uma reviravolta na política das línguas. De acordo com Bessa Freire (2003), por razões de

interesses geopolíticos, o discurso direcionado a hegemonia do território português, por meio da língua, seguiu os seguintes pressupostos: todos os povoados pertencentes a coroa portuguesa devem introduzir a Língua Portuguesa como língua oficial; na sequência, a “revogação do regimento das Missões, a expulsão dos jesuítas e a abolição legal da escravidão indígena” (Bessa Freire, 2003, p. 107). A partir deste momento, a LGA deixaria de ser falada, cedendo espaço à língua Portuguesa.

Viu-se, então, que a necessidade de se homogeneizar o território português, na América do Sul, era por conta de outras nacionalidades que estavam na região Sul-Americana, em especial, os espanhóis. Deste modo, fazendo com que os habitantes passassem a falar o português, garantiria toda a extensão territorial para Portugal. Contudo, criar lei é fácil, o difícil é cumpri-la, ou seja, fazer com que todos falassem a língua portuguesa. Isso é um fato que a Língua Portuguesa só começa a se despontar como língua oficial, em vias de uso, a partir do século XIX, quando ocorre grandes fluxos de pessoas indo para a região do Grão-Pará (Bessa Freire, 2003).

Durante seus estudos, principalmente na tese, *Rio Babel, da Língua Geral ao Português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia* (apresentada em 2003), e no livro, *Rio Babel: a história das Línguas na Amazônia*, o citado autor averigou algumas das trajetórias destas línguas, em especial, o Nheengatu ou a Língua Geral Amazônica, durante o período colonial, indo do século XVI até o século XIX, quando a Língua Portuguesa passou a adquirir o *status* “real” de Língua Oficial da Colônia Portuguesa na América do Sul, especificamente, no Brasil.

Ele teve, como objetivo primário, fazer uma pesquisa sob o ponto de vista histórico sobre a “história das línguas na Amazônia”, abordando também, questões ligadas à relação inter e supra-étnica, empréstimos e apagamentos linguísticos. Para tanto, é impossível pensar na Amazônia sem levar em consideração os itens citados que sucederam ao longo dos séculos, nos permitindo imaginar como foi a Amazônia antes da chegada do europeu e durante a ocupação do território, já que as informações históricas chegadas até nós vêm dos relatos de viagens, crônicas, documentos relacionados ao assunto, cujo o ponto de vista destes textos é europeu. O autor traz, ainda, informações ligadas ao fato de que a língua é o resultado da disputa e do conflito entre as diferentes sociedades e/ou tribos étnicas.

Nesse processo tensivo da formação das línguas, averigua-se que a Língua Geral Amazônica, em uma escala mais ampla pelos missionários, tornou-se uma espécie de apagamento linguístico das diferenças, reduzindo as possibilidades de algumas culturas e línguas ao longo de sua existência, haja vista que o uso dela, pelos missionários e portugueses, tendia à homogeneização dos falares locais, como se fosse a ordenação de uma unidade social. Por fim, ele deixa claro que é preciso fazer um estudo lin-

guístico sobre as línguas, pois não dá conta deste viés em seus estudos, focando apenas em priorizar os estudos históricos.

Metodologia adotada

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se o método científico hipotético-dedutivo, usando a técnica de pesquisa bibliográfica e documental. Inicialmente, propôs-se um levantamento exploratório a fim de compreender melhor a temática, além da coleta de materiais apropriados ao estudo. Na sequência, fez-se uma análise descritiva sobre o material levantado, com o intuito de coletar dados teóricos relevantes ao estudo em questão e, por fim, a pesquisa explicativa, apresentando o percurso das línguas da Amazônia afunilado no Nheengatu, como base de expansão do imaginário judaico-cristão.

Os missionários e a inserção do imaginário judaico-cristão³ entre os autóctones

Historicamente, os missionários foram coadjuvantes no processo de expansão colonial português e espanhol, elaborando relatórios e crônicas sobre as viagens das novas terras recém-conquistadas. No caso do Novo Mundo que ficou conhecido, a princípio, como Ilha de Santa Cruz, passando, posteriormente, a chamar-se Terra de Vera Cruz, um dos primeiros relatos a respeito da chegada dos portugueses aqui, foi do cronista e navegante Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal D. Manuel, em meados do século XVI. A carta evidencia uma visão eurocêntrica e o estranhamento frente a imagens propiciadas no Novo Mundo. Contudo, a colonização das terras sul-americanas teve a presença missionária como um dos elementos fundantes.

Segundo Aquino (2000), a presença da Igreja durante o ciclo marítimo da Europa, tinha o intuito, além do papel de abençoar os navegantes e as novas terras, de catequizar os povos recém-conquistados, levando o cristianismo para muito além das fronteiras europeias. A vinda dos missionários foi determinante, dos século XVI ao XIX, no processo de expansão dos domínios europeus e, conseqüentemente, fundamental para a expansão da fé cristã entre os povos, até então, considerados sem religião.

Em solo amazônico, dos séculos XVII ao XIX, os jesuítas passaram a catequizar os nativos utilizando a língua local, ou seja, a LGA como a melhor forma de ensiná-los. Adotando a língua local como meio de interação para a ação missionária, os textos bíblicos passaram a ser traduzidos e trabalhados na LGA, cujo intuito estava em “civilizá-los” (Bessa Freire, 2011). Bessa Freire ainda chama a atenção para a necessidade dos catequistas

3 O termo judaico-cristão refere-se, de modo geral, à junção das crenças do judaísmo com as cristãs. As crenças judaicas se referem, basicamente, ao Antigo Testamento, escrito antes da era Cristã ou nascimento de Cristo, e as crenças cristãs se referem ao Novo Testamento, escrito após o nascimento de Cristo (Novinsky, 1972).

em “sistematizar a língua para tornar possível o ensino”, sistematização esta feita pelos missionários franciscanos, a princípio (Bessa Freire, 2003). Isso promoveu uma unificação linguística, ampliando significativamente a investida dos cristãos sobre os ameríndios. Neste ponto de vista, e diante da grande diversidade linguística da região amazônica, isso seria mais que natural, haja vista que a presença dos missionários em terras amazônicas era a de “civilizar e salvar o máximo de índios”. Para isso, era necessário se organizar para atingir todos os pontos possíveis da região, e nada melhor que usar uma língua conhecida entre as tribos indígenas da região, neste caso a Amazônia, e utilizá-la como meio de ampliar o processo de catequização.

A ação missionária, durante o período colonial na Amazônia, séc. XVII ao XIX, não foi simples, porque as condições multicultural e multi-étnica da região exigiam dos missionários um aprofundamento da estrutura sintática e lexical das línguas, para que, assim, através da tradução e empréstimos linguísticos, fosse possível inserir palavras e significações nestas sociedades e línguas (Bosi, 1992). Ainda, segundo Bosi (1992), a catequese utilizada pelos missionários, em especial José de Anchieta, no séc. XVI, consistia em escrever “para os nativos”, ou colonos que entendiam a língua geral, na língua local, quando “o trabalho de aculturação⁴ linguística é, nesses textos, a marca profunda de uma situação historicamente original” (Bosi, 1992, p. 64), fazendo adaptações e enxertos de estruturas europeias e palavras que a língua local não possuía. Neste processo, aqui exposto, evidencia-se que a língua se caracteriza num sistema vivo que evolui de acordo com a ação humana.

As interferências promovidas pelos jesuítas, em relação à língua local, percorriam vertentes que necessitavam de esclarecimentos que muitas vezes fugiam a compreensão dos nativos, o que é compreensível, pois, como se pode ensinar algo se eles (nativos) não possuíam nenhum vínculo com a língua lusitana, cultura, ou termos, cujos significados eram intraduzíveis para a língua local, carecendo de uma explicação e criação de significados na língua do outro (Bosi, 1992).

Sendo assim, o uso da língua local, feito pelos jesuítas, tornou-se uma via de mão única. É neste íterim que várias obras foram escritas e reproduzidas dentro da normatização da Língua Geral, contribuindo, sobremaneira na padronização daquela língua, independente do interesse dos próprios índios. Além disso, o uso de instrumentos fez da língua ágrafa, sem escrita, uma língua de registros escritos. Esta padronização passou a ser de controle exclusivo dos missionários: “un caso de dominación lingüística de la propia lengua del colonizado, en la que el colonizador impu-

4 O termo “aculturação”, é utilizado pelo autor como sinônimo de traduzir, esta explicação é dado pelo próprio autor (BOSI, 1992, p. 65).

so una norma lingüística en la cual él era su poseedor exclusivo” (Barros, 1980, p. 22 *apud* Bessa Freire, 2003, p. 103).

O uso de instrumentos linguísticos pelos jesuítas, conforme apresentado pelo autor, não estava apenas na reprodução e tradução de textos para a Língua Geral, pois, como visto anteriormente, a utilização da Língua Geral abrangia também adaptações estruturais e acréscimos ou enxertos, de termos aportuguesados à língua local usada. Para compreender melhor esse processo, Bosi traz um exemplo significativo, mostrando algumas das razões que levavam os missionários a inserir uma palavra do português na Língua Geral:

Como dizer aos tupis, por exemplo, a palavra *pecado*, se eles careciam até mesmo de sua noção, ao menos no registro que esta assumira ao longo da Idade Média? Anchieta, neste e em outros casos extremos, prefere enxertar o vocábulo português no tronco do idioma nativo (1992, p. 65).

Tem-se, portanto, um exemplo de como os missionários faziam a inserção de palavras do português no idioma nativo. Metodologia que aparentemente tornaria mais efetiva a ação dos jesuítas ao que pretendiam transmitir. É claro que, segundo Bosi (1992, p. 65), estes “enxertos” eram evitados ao máximo, pois, o que se buscava, a princípio, era “alguma homologia” entre as duas línguas que pudesse representar a mesma coisa como: “Bispo é *Pai-guaçu*, quer dizer, pajé maior. Nossa Senhora, às vezes, aparece sob o nome de *Tupansy*, mãe de Tupã”, e assim por diante. Esta homologia, entre as duas línguas, ocasionou problemas de significações relativas a vários termos e, inevitavelmente, na cosmologia⁵ ameríndia.

De tal modo, o processo de ressignificação e inserção de termos na Língua Geral ocasionou incoerências, como é o caso da “arbitrária equação Tupã-Deus judeu-cristão” (Bosi, 1992, p. 65). Arbitrária, porque os significados originais se distanciavam uma da outra, ou seja, havia divergências entre as transferências de sentidos feitas pelo Pe. Anchieta.

Tupã era o nome, talvez onomatopaico, de uma força cósmica identificada com o trovão, fenômeno celeste que teria ocorrido a primeira vez com o arrebatamento da cabeça de uma personagem mítica, Maíra-Monã. De qualquer modo, o que poderia significar, para a mente dos tupis, fundir o nome de Tupã com a noção de um Deus uno e trino, ao mesmo tempo todo-poderoso, e o vulnerável Filho do Homem dos Evangelhos?

O paradoxo cristão aparece a nu em versos como estes:

Pitamginamo ereikó,

5 O termo cosmologia aqui utilizado está no sentido de cada língua reunir em si o universo cultural de um povo.

Tupãnamo eikóbo bé.
És uma criancinha,
embora um deus também.

Aqui a homologia com Tupã revela-se cabalmente inadequada (Bosi, 1992, p. 65-66).

Neste ponto, Bosi merece reverência, porque a questão por ele levantada trata-se de um assunto de reflexão que leva a ponderar sobre a percepção relacionada à cultura indígena. Presentemente, muitos, ao ouvir a palavra Tupã, a remetem a um deus, podendo até fazer uma analogia, não muito ortodoxa, com os deuses Greco/romanos, como, por exemplo, o deus do trovão Zeus ou Júpiter, colocando-os no mesmo nível: Tupã e Zeus como deuses de mesma categoria. No entanto, ao contrário de Zeus, que é o deus do Trovão, Tupã é a personificação onomatopéica⁶ do trovão. Evidente que esta analogia é inviável por conta de suas significações, mas quando se pergunta à alguém, que desconhece a origem dos nomes Tupã e Zeus, é isso que ele fará, ou seja, estará totalmente deslocado no tempo e no espaço das significações, criando incoerências. Esta relação refere-se a um dos vários exemplos utilizados por Bosi (1992), ampliando as controvérsias suscitadas durante o período colonial, difundidas pelos missionários.

Logo, mediante a argumentação de Bosi, no excerto acima, à qual identifico-me, pode-se dizer que, apesar dos missionários fazerem tais analogias que nem sempre eram viáveis para a compreensão real dos significados entre as crenças indígenas e cristãs, o objetivo fora atingido, o de “civilizar e cristianizar” os índios a partir da língua local. Para isso, como já mencionado anteriormente, utilizaram de estratégias e construções, ligadas à cultura europeia, que tendiam a um reducionismo da cultura nativa e uma ampliação, sobre estes, da cultura judaico-cristã, em que a predominância de um Deus uno acabava por envolver os outros deuses ou divindades “pagãs”⁷. Esta postura vinda por parte dos missionários, durante os séculos XVI a XIX, refletia o pensamento europeu sobre os povos do Novo Mundo, a de povos “bárbaros” que careciam “ser salvos”, possibilitando que a ação missionária instaurasse, paulatinamente, o imaginário judaico-cristão.

Para Bosi (1992, p. 66), este processo se dá por conta de uma imposição forçada da crença, em que:

A aculturação católico-tupi foi pontuada de soluções estranhas quando não violentas. O círculo sagrado dos indígenas perde a unidade fortemente articulada que mantinha no esta-

⁶ Trata-se de uma figura de linguagem que tem a função de representar sons, ruídos etc.

⁷ O termo Pagãs utilizado aqui remete aos deuses ou crenças de povos que não pertençam ao cristianismo. Pois, o que consta na história, é que se não é cristão é pagão, neste caso as tribos indígenas da América do Sul do séc. XVI ao XIX.

do tribal e reparte-se, sob a ação da catequese, em zonas opostas e inconciliáveis.

A reflexão sobre a ação dos missionários, em que a predominância de uma interferência direta dos catequistas, estava, em justamente, instaurar uma cultura cristã entre os muitos nativos do Novo Mundo, levando-os a abandonar seus cultos e crenças ligadas à cosmologia ameríndia, permanecendo, ainda, em “estado tribal”.

A vertente cultural-religiosa que se formava na colônia portuguesa, em terras brasileiras durante o século XVII, provinha de tensões e disputas que quase sempre resultavam de choques socioculturais e identitários entre colonizador e colonizados. As ocorrências que se sucederam com a implantação de “Missões”, no Brasil Colônia, ocasionaram a fragmentação do “círculo sagrado dos indígenas” (Bosi, 1992, p. 66), esfacelando-se em decorrência da ação de desvirtuação dos sentidos tradicionais das personagens que compunham a crença indígena, em consequência da intervenção dos missionários.

Neste sentido, a busca dos jesuítas e missionários em elaborar uma estrutura que tivesse como composição uma analogia que relacionasse o imaginário judaico-cristão com a crença indígena apresentou contradições graves. Eles coletavam dados relacionados às narrativas orais indígenas e, a partir disso, passavam a fazer uso das personagens as quais achassem que possuíam alguma identificação com “as figuras pessoais e bíblicas de um Deus Criador e de seu Filho Salvador” (Bosi, 1992, p. 68). O uso deste artifício, pelos catequistas, contribuiu do século XVI ao XIX, na América portuguesa, com a inserção do imaginário judaico-cristão em vários grupos étnicos da região.

Lembrando que a ação missionária empreendida pela Igreja Católica portuguesa estava organizada em diferentes ordens e, destas ordens, as que mais se destacaram foram os franciscanos, as carmelitas, os mercedários e, com destaque, os jesuítas (Bessa Freire, 2003). Os três primeiros não dominavam a Língua Geral como os jesuítas, ocasionando uma dificuldade em manter uma ação mais efetiva à catequização dos índios. Isso demonstra que a aquisição da língua nativa e sua normatização, durante os séculos XVI e XVII, foi de suma importância para a expansão e uso da língua geral, contribuindo para a catequização e comunicação entre índios e estrangeiros.

Portanto, a partir da instituição de uma língua franca, no século XVII, com a gramática do Pe. Luiz Figueira, os jesuítas passaram a catequizar os ameríndios com adaptações referentes às narrativas e cultura local. Destarte, apesar das analogias notadamente incoerentes proporcionadas pelos missionários e da falta de adequação linguística de algumas denominações religiosas, o objetivo traçado pela Igreja fora cumprido, em parte, a de inserir o imaginário judaico-cristão entre determinados grupos indígenas do território brasileiro e conduzi-los à “salvação” e cristianização.

A partir deste momento, a ampliação do imaginário judaico-cristão passou a estender-se a todo o território brasileiro, abrangendo todos os habitantes, incluindo os índios que estavam em contato direto com os grupos de europeus e seus descendentes, com exceção das comunidades indígenas isoladas ou que, ainda, não se conhecia.

Considerações finais

A partir do que foi discutido, nota-se que a língua do período colonial, em especial na Amazônia, foi o Nheengatu ou Língua Geral Amazônica (LGA), língua que era utilizada apenas pelos nativos, no processo comunicativo interétnica, ou seja, eles a utilizavam para se comunicar com as outras tribos, como também, negociar, apresentando um cunho utilitário para ela (língua). A presença dos portugueses em solo Sul-Americano fez daquela língua o meio de comunicação e expressão entre eles e os ameríndios, possibilitando a troca de informações, costumes e culturas. Além disso, o processo de ocupação territorial e linguístico foi resultado de tensões e conflitos mútuos, resultando na predominância territorial portuguesa e linguística do Nheengatu, até meados do século XIX, quando a Língua Portuguesa passa a ser obrigatória e majoritária em todo o território brasileiro.

Mas, foi com a presença dos missionários que a língua ganhou maior visibilidade e utilidade entre os estrangeiros e indígenas da região. Eles padronizaram o Nheengatu, passando a dar um cunho utilitário e expansivo na região, além de ser a língua utilizada na catequização dos índios. Vale recordar que a LGA passou por várias transformações, indo desde enxerto de palavras, passando pela estrutura gramatical até chegar na ressignificação de vários mitos ligados a crença indígena, acarretando uma série de equívocos e incoerências. Mesmo diante dos problemas apresentados no texto, pode-se dizer que o objetivo foi alcançado: “civilizar e cristianizar” os indígenas.

Assim, a língua se apresenta como sendo um dos elementos fundamentais no processo de ocupação e expansão sociocultural, por meio de contatos amistosos, tensões e conflitos, entre indígenas e portugueses no Brasil.

Referências

AQUINO, Rubim Santos Leão de *et al.* *Sociedade brasileira: uma história dos movimentos sociais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BESSA FREIRE, José Ribamar. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

BESSA FREIRE, José Ribamar. *Rio Babel – da Língua Geral ao Português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia*. Tese de doutorado em Literatura Comparada apresentada ao programa de Pós-graduação em

Letras. Universidade do Rio de Janeiro – UERJ, 2003. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/tese%3Abessa-freire-2003/bessa_freire_2003.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CAMINHA, Pêro Vaz de. *Carta a el-rei dom Manuel sobre o achamento do Brasil (1 de Maio de 1500)*. Atualização e notas de Maria Paula Caetano e Neves Águas. Lisboa/PT: Publicações Europa-américa, 1997. ISBN: 972-8127-87-1. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/literatura-1/coleccao-98-mares-expo98/1566-1566/file.html>. Acesso em: 18 out. 2020.

NOVINSKY, Anita. *Cristãos novos na Bahia: 1624-1654*. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

SMITH, Anthony. *Os conquistadores do Amazonas: quatro séculos de exploração e aventura no maior rio do mundo*. Trad. Maria Therezinha M. Cavallari. São Paulo: Best Seller, 1990.

TEIXEIRA, Francisco Maria Pires. *História concisa do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2000.

WIZNITZER, Arnold. *Os judeus no Brasil colonial*. Trad. Olívia Krähenbühl. São Paulo: Pioneira, Editora da Universidade de São Paulo, 1966.

ALMANAQUE DIDÁTICO: APRENDENDO SOBRE ANÁLISE ORIENTADA A OBJETOS COM FORMIGAS

Camila Carolina Salgueiro Serrão

Daniela Tissuya Silva Toda¹

Introdução

A história em quadrinhos (HQ), forma de arte que apresenta uma história com o uso de recursos visuais e verbais, surgiu no fim do século XIX por meio de publicações de tirinhas, geralmente formadas por três quadrinhos em uma única linha, em jornais. A popularidade que os quadrinhos alcançaram possibilitou publicações de histórias diversificadas e completas, a conquista de público de diferentes faixas etárias e, posteriormente, a adaptação de personagens e suas narrativas para a TV e o cinema.

No âmbito brasileiro, a Secretaria Especial de Cultura (2019) afirma que artistas como Maurício de Sousa, Ziraldo e Laerte são as referências nacionais na área. O número de leitores de HQ no País é significativo, sendo estimado pela Associação dos Cartunistas do Brasil (ACB) que o mercado nacional movimenta cerca de 20 milhões de leitores por mês, o que representa, aproximadamente, 9% da população. O sucesso é tanto que há, inclusive, uma data comemorativa no País para os quadrinhos, dia 30 de janeiro.

As HQs foram empregadas também em materiais didáticos e paradidáticos, devido ao seu caráter lúdico. No Brasil, por exemplo, é comum encontrar tirinhas em livros escolares e em questões de provas, assim como há publicações em quadrinhos que abordam desde a alfabetização, a preservação do meio ambiente, o estudo de temas transversais até a divulgação científica. O reconhecimento da ludicidade da HQ pode ser conferido na página da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) onde consta um projeto, cujo objetivo é a formação de alunos escritores de HQ. O Ministério da Educação (MEC) já utilizou este recurso para campanhas de in-

¹ Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). E-mails: camila.serrao@ifro.edu.br e daniela.toda@ifro.edu.br

centivo de que pais leiam para os filhos, e o Ministério do Meio Ambiente (MMA) fez uso da HQ para trabalhar questões ambientais.

A Sociedade Brasileira de Computação (SBC) também utilizou os recursos de quadrinhos para a produção de material de divulgação da Ciência da Computação. Em 2011 a produção de almanaques de HQ sobre Ciência da Computação, Sistemas de Informação e Engenharia da Computação, tornando, em 2014, a iniciativa em projeto para popularização da área, com fomento pontual de instituições, agências e universidades, como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entre outros (Nunes, 2019).

Os almanaques produzidos e disponibilizados pela SBC² até o início de 2019 contêm enredo e personagens diversificados e versam sobre temas como banco de dados, pensamento computacional, estrutura de dados, segurança da informação, mulheres na computação, e jogos digitais. Não havia, no entanto, material neste formato sobre análise de sistemas. Diante disso e, juntamente com a experiência educacional sobre análise e programação orientada a objetos, foi despertado em duas docentes de informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), o interesse em produzir material didático lúdico em formato HQ, com a finalidade de atrair a atenção dos discentes do curso técnico e do curso superior, e aproximá-los à área de análise de sistemas, em especial, orientada a objetos, com o uso de linguagem informal e de recursos visuais que pudessem envolvê-los, sem a pretensão, todavia, de substituir a literatura específica utilizada na formação profissional.

Diante do exposto, um projeto de ensino foi elaborado para o desenvolvimento do almanaque didático em HQ sobre análise orientada a objetos, que contou com uma equipe de quatro discentes e duas docentes, e com o fomento financeiro do IFRO para bolsas e custeio, por meio do Edital nº 3/2019/PROEN/IFRO.

Histórias em quadrinhos e almanaque

As HQs contam com recursos visuais (coloridos ou em preto e branco) e verbais para o desenvolvimento da narrativa. Vergueiro (2009) explica que tais ferramentas podem ser classificadas como: personagens principais e secundários; quadros, que delimitam as cenas, podendo ser quadrados ou retangulares; planos (meio corpo ou inteiro); ângulo de visão (panorâmico ou parcial); figuras cinéticas para demonstrar ação e movimento,

² Disponível em: <http://almanaquesdacomputacao.com.br/>

como vento, queda e corrida; metáforas visuais para reforçar sentimentos e sensações (dor, surpresa, paixão); balões para expressar fala, pensamentos e emoções (gritos, sussurros, tristeza, alegria); legendas e onomatopeias.

Esta forma de representação surgiu com publicações em tiras (HQ em apenas uma linha) de jornais, como o *Yellow Kid* no *The New York Times*, e depois passou a ser feita em lançamentos próprios com arcos narrativos maiores, como *As Aventuras de Tintin*, a partir de 1929, *Mickey Mouse Series*, em 1931, e a *Marvel Comics* em 1939. O sucesso das HQs foi transposto para outros meios de comunicação em adaptações para a televisão e cinema, como pode ser observado com a saga do Universo Cinematográfico Marvel, *DC Comics*, e o próprio *Tintin* (desenho animado com 39 episódios e filme lançado em 2011).

No período em que o HQ se tornava conhecido, outra forma de representação artística em quadrinhos, o mangá, estilo de desenho japonês que utiliza traços bem demarcados e expressivos, linhas de ação evidentes, e dinâmicas narrativas que remetem ao cinema, também se popularizou no Ocidente, e atualmente conta com produções autorais em países como Brasil, França, Alemanha e Estados Unidos (IWATA, 2015), aumentando a variedade de publicações do gênero. As obras *Helena*, produzida pelo Studio Seasons, e *The Flower Pot*, escrito e desenhado pela brasileira Amanda Freitas, são exemplos de mangás nacionais.

Figura 1 - Obra *Helena* de Machado de Assis publicada em mangá



Fonte: Studio Seasons (2014).

O formato HQ conta também com adaptações de famosas obras literárias, como *Helena*, de Machado de Assis, *Hamlet* e *Romeu e Julieta*, ambos de

William Shakespeare, e *O Grande Gatsby*, de F. Scott Fitzgerald. A acessibilidade da linguagem verbal e visual pode tornar mais fácil a leitura de romances.

Considerando o número de leitores de HQ no Brasil, é possível encontrar histórias sobre questões regionais. Existe HQ sobre a Região Amazônica que utiliza estilos de desenhos diferentes, como a coletânea *Contos da Terra*, que discorre sobre mitos e lendas regionais; o *Esquadrão Amazônia*, cuja história é ambientada no Pará e possui heróis inspirados em lendas indígenas; o *Papo Amarelo*, um defensor da floresta, na luta contra seu grande inimigo, um grupo de contrabandistas de animais silvestres; *A Turma do Açaí*, inspirado na cultura e população paraense, mostra histórias cotidianas de uma criança ribeirinha; *Amazônidas: Guardiões das Florestas*, descreve as aventuras de, Anhangá, indígena albino com descendência divina e rejeitado pela sua tribo devido à aparência; *Sangue Branco* - HQ Infante Juvenil, que aborda fatos reais sobre o período do ciclo da borracha no Amazonas; e o *Castanha-do-Pará*, colorido em estilo aquarela, é um romance sobre um menino metade humano e metade urubu que vive na feira de Ver-o-Peso, em Belém. A *Turma da Mônica Jovem*, desenhada em estilo mangá, e muito conhecida pelo público brasileiro, teve uma edição especial em defesa da Amazônia em 2012.

Figura 2 - Anahangá, personagem principal de *Amazônidas: Guardiões das Florestas*



Fonte: Yonami et al. (2020).

A representação em HQ de personagens, cenários, mitos e lendas da Amazônia auxilia na divulgação da geografia, história e cultura regional e, no caso de leitores amazônicos, no reconhecimento dos aspectos locais, promovendo a identificação, o pertencimento e a representatividade.

As publicações em HQ, no entanto, não se limitam às histórias ficcionais e infante-juvenis. Histórias reais e detalhadas de guerra e de regimes autoritários também são contadas por meio deste formato. Os autores

Marjane Strapi e Art Spiegelman escreveram suas autobiografias em quadrinhos – *Persépolis* (dividido em quatro volumes entre 2000 e 2003)³ e *Maus* (publicado em dois volumes em 1986 e em 1991), respectivamente, tendo este último sido premiado com o *Prêmio Pulitzer*⁴ em 1992 – e *O Diário de Anne Frank* ganhou uma versão nesse formato em 2017.

As HQs podem ser publicadas em almanaque, que é uma edição especial e, geralmente, mais volumosa de uma revista, comum nas bancas de jornais. Dourado e Marteleto (2019) afirmam que pelos almanaques abranjerem diferentes saberes e formas de escrita são documentos de informação e de comunicação da cultura popular. Por, tradicionalmente, serem destinadas ao público geral, possuem uma linguagem de fácil acesso mesclada com referências visuais como fotos, figuras e quadrinhos.

No Brasil, são populares os almanaques da *Turma da Mônica*, que costumam reunir diversas histórias e atividades lúdicas como: caça-palavras, desenhos para colorir, palavras-cruzadas e jogo dos sete erros.

Figura 3 - Almanaque da Turma da Mônica



Fonte: Maurício de Sousa (2019).

O alcance destes materiais e o avanço da tecnologia permitiram que os quadrinhos e os jogos presentes nos almanaques sejam também disponibilizados em aplicativos para dispositivos móveis, como o Estúdio de Colorir do Maurício de Sousa Produções. Assim, os almanaques com HQ

3 A edição completa da obra, reunindo todos os volumes, foi publicada em inglês e francês, 2007.

4 Maus venceu na categoria *Special Awards and Citation*.

conseguem atingir público de diferentes idades e servir para propósitos educacionais e de entretenimento.

Almanaque didático

O uso de HQ como instrumento educacional não é uma prática inédita, pois é possível observar o uso de tiras, charges ou outro modelo de HQ dentro de apostilas educacionais, atividades e avaliações com o propósito de contextualizar um tema ou apresentar novos conteúdos para um grupo. A sequência de imagens encadeadas em conjunto com textos permite a realização de narrativas mais complexas e únicas (Guimarães, 2001). Contudo, a relação dos quadrinhos com entretenimento e consumo gerou desconfiança quanto à sua validade para fins didáticos, passando a ser visto com menos preconceito a partir das últimas décadas do século XX, devido aos estudos sobre o tema (Iwata, 2015).

Apropriando-se da estética dos quadrinhos, os almanaques didáticos temáticos foram sendo criados. Materiais didáticos com o conteúdo educacional revisados por docentes e especialistas da área, que têm por objetivo auxiliar o estudo do leitor da temática abordada no volume. Estes almanaques misturam imagens e textos, com quadrinhos e atividades em diferentes proporções como forma de engajar o estudante no conteúdo, abordando-o com uma linguagem diferenciada e utilizando o auxílio visual de figuras, criando uma narrativa única deste formato.

Iwata (2015) explica que há trabalhos acadêmicos acerca desta temática que propõem e analisam o desenvolvimento de tiras por discentes do ensino fundamental, médio e superior, sobre áreas como Biologia, Física e Meio Ambiente. A própria pesquisadora desenvolveu um trabalho de alfabetização e divulgação científica por meio de HQ, na qual os discentes participaram de oficinas e experimentos e depois produziram o seu próprio quadrinho para demonstrar o que foi aprendido.

Na área da informática, há os materiais desenvolvidos pela SBC, que trabalham temas diversificados com o intuito de divulgação e popularização da computação, e há também a publicação *Guia Mangá de Banco de Dados*, de Mana Takahashi, que, por meio da história de uma princesa que precisa organizar a produção e venda de frutas do seu reino, trabalha os conceitos de banco de dados relacionais e insere atividades a serem feitas entre os capítulos e suas respectivas respostas, tornando-se um recurso interessante para ser utilizado, principalmente, em cursos técnicos e em disciplinas introdutórias de cursos de graduação.

Análise orientada a objetos

Um Sistema de Informação (SI) é composto por elementos que se relacionam para coletar, processar, armazenar, recuperar e distribuir in-

formações, e tem como objetivo atender necessidades, resolver problemas e auxiliar na tomada de decisões (Marinho, 2016).

A análise de sistemas, fase inicial do desenvolvimento de um SI, é constituída pelo estudo da necessidade de ser atendida (requisitos) e do desenho da sua solução (modelagem), e acompanha os paradigmas de sistemas, como o estruturado e o orientado a objetos.

Góes (2014) explica que o paradigma orientado a objetos se propõe a diminuir a dificuldade de fazer a modelagem do mundo real do domínio do problema a ser resolvido. Assim, organiza o SI como um conjunto de objetos distintos com características e comportamentos próprios, sendo agrupados em Classes, conforme a igualdade de seus atributos.

A partir da segunda metade da década de 90, como forma de comunicar a modelagem entre o analista de sistemas e o programador, passou-se a adotar a linguagem *Unified Modeling Language (UML)* que padroniza os símbolos, como: retas, tracejados, setas, elipses, retângulos, losangos, bonecos palito, entre outros, utilizados durante a análise em uma série de diagramas que possuem diferentes propósitos (Góes, 2014). A versão 2.5 da UML conta com os seguintes tipos de diagramas: Classes, Objetos, Componentes, Estrutura Composta, Pacotes, Implementação, Perfil, Casos de Uso, Atividade, Estado de Máquina, Sequência, Comunicação, Tempo e Visão Geral de Interação.

A UML é usualmente ensinada a partir dos diagramas de Casos de Uso e Atividade, para demonstrar o comportamento do sistema a ser desenvolvido, e depois modelar a sua estrutura. Estes dois diagramas foram trabalhados no almanaque didático, conforme relato na próxima seção.

A reconstrução do formigueiro - os caminhos percorridos

O projeto do almanaque didático para o ensino de análise orientada a objetos foi desenvolvido por uma docente de informática do IFRO e contemplado por um edital de ensino, por meio do qual, recebeu o fomento de custeio e bolsas para os discentes. A equipe que desenvolveu o trabalho foi constituída por duas docentes de informática, um discente do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e três discentes do curso superior de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS), entre as quais, uma bióloga e uma arquiteta, que contribuíram com os conhecimentos dessas áreas na execução de cada etapa do almanaque.

As primeiras reuniões da equipe foram destinadas ao compartilhamento de material de estudo sobre almanaques didáticos e à discussão das ideias iniciais. Depois, passou-se a debater e escolher o enredo, os personagens, a forma de desenho, a linguagem e os cenários. A partir do amadurecimento das discussões, ficou pontuada a importância de que a histó-

ria estivesse ambientada no contexto local e regional para que os leitores pudessem ter proximidade com a narrativa. Assim, chegou-se à definição do uso da fauna local como personagens, pois isso possibilitaria a interdisciplinaridade com a biologia e ressaltaria as características da Região Amazônica. A partir deste ponto, as formigas-cortadeiras, de gênero *Atta*, popularmente conhecidas como saúvas, foram escolhidas por serem comuns na região e próximas da realidade do público-alvo.

A equipe, com auxílio da discente bióloga, passou a estudar os hábitos, características, e modos de organização e reprodução das formigas cortadeiras para o desenvolvimento do enredo e das personagens. Após esta etapa e de novas discussões de ideias, decidiu-se utilizar como história a existência de uma colônia de formigas residente nos gramados do Campus Porto Velho Calama e a sua necessidade de mudar de local devido à construção do complexo esportivo na unidade – que realmente estava acontecendo durante a execução do projeto – e aos acidentes (para as formigas) em decorrência disto. Desta forma, a análise orientada a objetos é apresentada por uma das personagens como uma possibilidade de se organizar a migração da colônia.

A história foi ambientada em uma escola de formigas dentro do campus, na qual a professora, chamada de Atta, explica para as discentes a importância da análise orientada a objetos e sua aplicação em contextos diversificados, como no período de mudança da colônia. Desta forma, o enredo vai se desenvolvendo com *flashbacks*, perguntas das personagens discentes e exemplos por meio dos quais os conceitos são explicados. Os questionamentos inseridos nos diálogos foram construídos a partir da experiência das docentes e dos discentes, de modo a abordar as dúvidas mais comuns que surgem no cotidiano de sala de aula.

Ilustração 1 - Professora Atta no início da aula



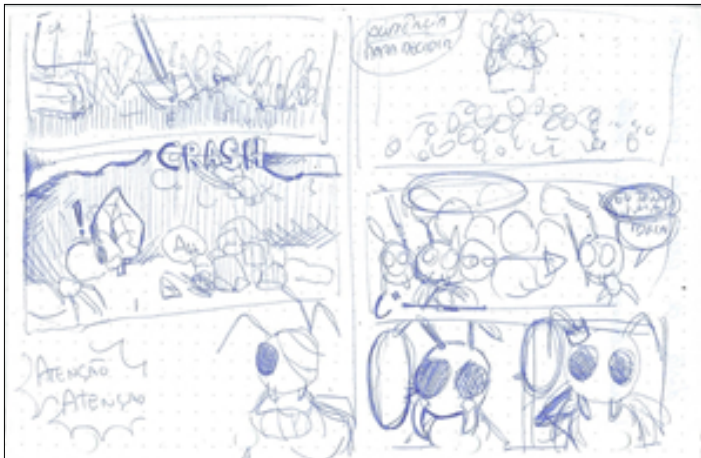
Fonte: Toda et al. (2020).

Considerando o modo de vida das formigas, as personagens são femininas e foram empregadas nos exemplos em conformidade com as funções existentes nas colônias, como escavar. Assim, ressaltou-se também a presença feminina na informática, algo que tem sido trabalhado pela SBC em projetos e eventos para a inclusão de mulheres nesta área.

A etapa de roteiro foi feita de maneira colaborativa entre a equipe e coordenado pelas docentes, que ficaram responsáveis por escrever a primeira versão dos diálogos e eventos, averiguar o conteúdo didático, criar os exemplos práticos e atividades. Os estudantes revisaram a linguagem utilizada fazendo sugestões para o diálogo soar natural, tornando a linguagem jovial e mais próxima da utilizada no cotidiano entre eles. Durante o processo textual, eram sugeridos cortes de páginas, com o objetivo de facilitar a transposição do roteiro para os quadros.

A partir do texto, foram criadas as artes. As ilustrações foram desenvolvidas por três discentes, ficando dois responsáveis pelas personagens e a estudante de arquitetura, pela sua experiência prévia com o desenho de paisagens, ficou encarregada pelo cenário e coloração.

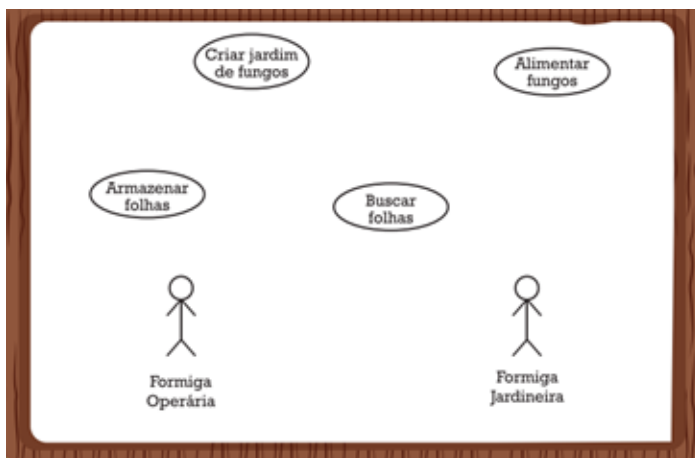
Ilustração 2 - Rascunho de páginas do almanaque



Fonte: Toda *et al.* (2020).

Após a conclusão dos rascunhos, que visavam distribuir o texto na página e planejar a diagramação dos quadros, foram utilizadas canetas para desenho técnico com tinta resistente à água, na cor preta, para a finalização das ilustrações. Mesas digitalizadoras e *software* de ilustração e edição de imagens foram utilizados para colorização, adição dos balões de fala e projeto gráfico do almanaque no geral.

Ilustração 3 - Atividade sobre *Diagrama de Casos de Uso*



Fonte: Toda *et al.* (2020).

O produto final aborda dois tipos de diagramas, *Casos de Uso* e *Atividade*, dividido em dois capítulos, em consonância com os conteúdos. Foi inserida uma atividade ao final do primeiro capítulo para que o leitor possa exercitar o que foi aprendido.

Considerações finais

O processo colaborativo de criação do almanaque foi fundamental para a inclusão de elementos conhecidos do público-alvo, como o estilo de desenho, traços de personalidade dos personagens, itens de figurino para caracterização e a linguagem informal, com gírias e expressões verbais e não verbais, aproximando o leitor do almanaque.

O emprego de conhecimentos, habilidades e competências desenvolvidos em vivências anteriores da equipe foi outro ponto importante para o trabalho. A presença de uma bióloga auxiliou na elaboração da história, que respeita os hábitos das formigas *Atta* e os utiliza como exemplo e como atividade lúdica entre capítulos. A discente arquiteta desenhou, coloriu o cenário e os personagens, e finalizou a arte com os *softwares* de edição de imagem com a destreza esperada deste profissional. Os outros dois discentes contribuíram ativamente com a elaboração dos desenhos e com a experiência de leitores de HQ, conhecendo a expectativa a ser trabalhada no arco narrativo.

A inserção de elementos e detalhes da fauna amazônica traz também a interdisciplinaridade da área de biologia com as disciplinas da área de informática “Análise orientada a objetos” e “Programação orientada a objetos”.

O almanaque didático foi publicado em formato *e-book* em 2020, com auxílio financeiro do IFRO, e disponibilizado no sistema online de biblio-

teca da instituição, onde pode ser acessado e baixado gratuitamente⁵ em formato PDF, sem necessidade de se ter vínculo institucional.

A equipe planeja prosseguir com o projeto do almanaque didático para análise orientada a objetos, dando sequência à história da mudança de local das formigas cortadeiras do Campus Porto Velho Calama e adicionando novos volumes que incluirão os demais diagramas presentes na análise orientada a objetos.

Referências

DOURADO, S.; MARTELETO, R. M. *O almanaque enquanto documento de informação e comunicação popular escrita no contexto de uma coleção*. 2019. Disponível em: http://200.20.0.78/repositorios/bitstream/handle/123456789/3646/2017_GT03_CO-126.pdf?sequence=1. Acesso em: 8 jan. 2021.

GÓES, W. M. *Aprenda UML por meio de estudos de caso*. São Paulo: Novatec, 2014.

GUIMARÃES, Edgard. *História em quadrinhos como instrumento educacional*. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, v. 24, 2001. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/129151137437781999590570952241469951126.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2021.

IWATA, A. Y. *Alfabetização e divulgação científica de Química por meio da produção de histórias em quadrinhos*. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7310/DissAYI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MARINHO, A. L. (org). *Análise e modelagem de sistemas*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

NUNES, M. A. S. N. *Almanaque para Popularização da Ciência da Computação*. *Sociedade Brasileira de Computação*, 7 maio 2019 Disponível em: <https://www.sbc.org.br/8-eventos/1921-Almanaque-para-Populariza%C3%A7%C3%A3o-de-Ci%C3%A2ncia-da-Computa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 7 jan. 2021.

Toda, D. T. S. *et al. As formigas cortadeiras em a reconstrução do formigueiro*. Porto Velho: Temática, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ifro.edu.br/html/file.php?folder=material&file=almanaque_didatico-as_formigas_cortadeiras.pdf.

VERGUEIRO, W. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

⁵ Disponível em: https://biblioteca.ifro.edu.br/html/file.php?folder=material&file=almanaque_didatico-as_formigas_cortadeiras.pdf.

A SUSTENTABILIDADE DA COLÔNIA DE PESCADORES E AQUICULTORES Z-6 DE CANDEIAS DO JAMARI: UM ESTUDO DE CASO

Diêgo Alexandre Duarte¹

Angelina Maria De Oliveira Licório²

Introdução

A cidade do Candeias do Jamari, região metropolitana de Porto Velho, capital de Rondônia, possui em sua história um amplo desenvolvimento do setor pesqueiro, em específico dos amadores ou daqueles que pescam para a subsistência. Nessa cidade, a principal renda da população deriva de atividades ligadas à agricultura familiar e à pesca artesanal. Este artigo, assim, tem o objetivo de discutir os processos utilizados na gestão do valor sustentável da Colônia de Pescadores e Aquicultores Z-6 da cidade de Candeias do Jamari, instituição com atividades vinculadas à defesa de direitos sociais. A partir da análise da integração entre os processos humanos administrativos e o desenvolvimento sustentável (prático) da gestão da associação.

Adotou-se, para a pesquisa, o método de estudo exploratório em um sistema qualitativo com coleta de dados realizada por meio de entrevistas com os gestores da associação e seus filiados. As descobertas foram integradas com a pesquisa bibliográfica, por meio de análise documental dos dados internos da instituição sendo: atas, notas fiscais, contratos, promissórias dentre outros, além de embasamento por meio de artigos científicos e livros sobre o tema.

O comportamento humano é reflexo dos valores que as organizações expressam para si e para a sociedade, assim, o estudo gira em torno de decisões tomadas pela instituição, como temas relacionados à adminis-

¹ Estudante do Curso Técnico em Administração, em Iniciação Científica do Instituto Federal de Rondônia Campus Zona Norte. E-mail: diego_alexnd@outlook.com.

² Mestra em Direito e em Administração; Professora EBTT do Instituto Federal de Rondônia Campus Zona Norte. E-mail: angelina.licorio@ifro.edu.br.

tração de pessoal, inovação e sustentabilidade administrativa/operacional, como impulsionadores da consolidação e expansão da organização. Com a pesquisa, foi possível identificar oportunidades de melhorias, que podem ser constituídas em prol de uma atuação mais ligada a causas ambientais, mantendo o foco tradicional no desempenho econômico. A partir da análise, identificou-se pontos a serem aprimorados em busca da construção de uma organização autossustentável, forte e duradoura.

Apesar do grande potencial encontrado, os pescadores dirigentes da colônia têm dificuldades em enxergar esse valor agregado, pois, para eles, são atividades corriqueiras do dia a dia e não pensam em evoluir, encontrar novas soluções ou processos, o que acaba gerando uma estagnação na associação, que vê, aos poucos, sua decadência. Hoje o mundo valoriza a sustentabilidade, a eficiência e a inovação, e para que isso possa de fato ser implementado na Colônia, será necessário um movimento que seja capaz de construir saberes em torno dessas potencialidades.

A gestão empreendedora é facilitadora da inovação e profissionalização dos sistemas de negócios, visando não somente o lucro, mas os resultados de múltiplos esforços por uma causa, que nesse caso está ligada diretamente aos pescadores filiados e suas famílias que dependem única e exclusivamente da pesca, como meio de sobrevivência.

O estudo propôs a adaptação da estrutura organizacional para a associação, de modo a valorizar ainda mais suas qualidades e ambições, como maximizadoras de vantagens comerciais, utilizando da integração, gerenciamento e avaliação de suas práticas sustentáveis; visando um planejamento futuro, como empreendimento cooperado (criação de uma cooperativa), com um planejamento voltado para governança colaborativa.

Fundamentação teórica

Valor Sustentável

O conceito de sustentabilidade, contemplando valores como igualdade social e qualidade de vida, desta e de futuras gerações, considerando, também, a dimensão ética, há muito está sedimentado entre os estudiosos do assunto (Nascimento, 2012). As empresas têm se mostrado, cada vez mais, preocupadas com sua responsabilidade social corporativa e com a sustentabilidade nesse contexto social.

Uma preocupação genuína com o desenvolvimento das pessoas e da comunidade, a participação em projetos sociais é um diferencial de empresas comprometidas com o futuro do mundo e, sem dúvida, um grande desafio principalmente frente aos objetivos econômicos (Martins *et al.*, 2010). Para Falsarella e Jannuzzi (2020, p. 182), “[...] alcançar a sustentabilidade

ambiental e a social pode contribuir e ajudar a conseguir e ampliar a sustentabilidade econômica”.

Contudo, o ambiente empresarial não segue o pensamento dos estudiosos, e as empresas, em um sistema convencional e de modo reiterado, têm causado impactos negativos ao meio ambiente, à sociedade e a todo o ecossistema em função de um modelo de negócio que negligencia o aspecto socioambiental (Onyido; Boyd; Thurairajah, 2016), especialmente porque os custos ambientais não são transferíveis para o cliente.

Ao longo dos anos, tem havido uma chamada para uma abordagem alternativa de desenvolvimento empresarial e econômico, que leva em conta o meio ambiente e questões sociais (Onyido; Boyd; Thurairajah, 2016).

O mercado consumidor tem cobrado por empresas que atuem com responsabilidade socioambiental, que desviem o foco da relação “produtor/fornecedor” voltando seu olhar para uma relação “onde pessoas e necessidades estão unidas em circuitos colaborativos reais ou potenciais” (Ciasullo; Troisi, 2013, p. 44).

Nesse sentido, Sarabia-Cavenaghi e Munck (2019) manifestam-se afirmando que a sociedade tem exigido que as empresas sejam responsáveis quanto aos problemas socioambientais, falando em práticas de produção “limpas”, preservando não só o ambiente quanto à saúde e qualidade de vida da população.

Uma empresa preocupada com os princípios da sustentabilidade em todas as suas dimensões, para que seja eficaz, precisa ter entre suas estratégias, um modelo de gestão diferenciado, um modelo cooperativo, precisa exercer uma gestão sustentável. Em um modelo de gestão corporativo e sustentável, a inclusão de valores humanos e sociais pode proporcionar a geração de valor e assegurar a sustentabilidade organizacional.

Para os autores, Ciasullo e Troisi (2013, p. 44-45), “A sustentabilidade corporativa (CS) decorre de a capacidade da empresa de criar valor sustentável e seu capital intelectual: humano, estrutural e relacional (Edvinsson, 2002) que inclui confiança, lealdade, honestidade e relações satisfatórias com as partes interessadas.”

Redes de Cooperação

Uma sociedade em rede ainda é um modelo que está sendo delineado por diversas iniciativas que buscam um novo modelo de gestão e que encontram, na cooperação e nas redes, alternativa viável para uma gestão de sucesso.

Muitos estudos organizacionais têm sido realizados e o tema de redes tem, cada vez mais, atraído a atenção da academia e de periódicos científicos que dedicam espaço para pesquisas, entendendo “redes de cooperação” como tema de interesse. O rápido crescimento de estudos sobre a área tem contribuído para seu avanço científico e para sua consolidação.

não apenas na esfera acadêmica como também na aplicação em organizações, aprimorando sua gestão.

Não se trata de tema novo, desde a década de 1980 as redes de cooperação surgem como estratégia de competitividade organizacional, e se caracterizam como configurações relacionais e de interconectividade organizacional. Diversas teorias dão sustentação à construção do conceito de Redes de Cooperação e destaca-se aqui a Teoria sobre Estratégia que procura entender como a rede de cooperação organizacional pode ser aliada em cenário de alta competitividade.

Para Balestrin, Verschoore e Reyes Junior, (2010, p. 463), “A maior contribuição desses estudos está na compreensão de que as estratégias das empresas não precisam limitar-se aos relacionamentos competitivos no ambiente, havendo inúmeras possibilidades para o desenvolvimento de ações colaborativas de curta e longa duração”. Os autores sinalizam na direção de uma mobilização de ações e recursos das organizações parceiras, em prol de um objetivo comum.

A rede de cooperação Empresarial (RCE) está alicerçada em princípios e valores essenciais para a consecução dos objetivos comuns, como respeito, ética e confiança, entre outros. É preciso haver identidade de interesses e clareza de que os interesses possam ser compartilhados e possam assegurar ganhos comuns. Tais valores ganham *status* de estratégicos para o sucesso de uma rede de colaboração organizacional.

A doutrina sobre o tema discorre também sobre os custos transacionais e, entre eles, o problema de confiança que pode ocorrer por meio do comportamento oportunista (Galati, 1995 *apud* Tálamo, 2008). Segundo o autor, quando o comportamento oportunista passa a ser previsto nos custos operacionais na Rede de Cooperação Empresarial, deixa de ser um problema a ser eliminado e passa a ser um elemento gerenciável, com previsão de sanções financeiras desestimuladoras, superiores a possíveis benefícios do comportamento oportunista.

A cooperação entre organizações tem avançado considerando diferentes modelos e espaços, especialmente com o desenvolvimento tecnológico mundial que tem permitido inúmeras formas de conectividade entre empresas com surgimento de redes e nova configuração organizacional (Balestrin; Verschoore, 2008).

Metodologia

Com o objetivo de discutir os processos utilizados na gestão do valor sustentável da Colônia de Pescadores e Aquicultores Z-6 da cidade de Candeias do Jamari, Rondônia, instituição com atividades vinculadas à defesa de direitos sociais, optou-se por adotar, como abordagem metodológica desta pesquisa, o método de estudo exploratório, que nos termos de Siena

(2007, p. 64) seu "[...] objetivo é obter maior familiaridade com o problema para torná-lo explícito [...]".

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, visto que esta se propõe à adaptação da estrutura organizacional da associação de modo a aprimorar suas relações comerciais utilizando da integração, gerenciamento e avaliação de suas práticas, portanto, gerando conhecimento com aplicação prática e direcionada para a solução de problemas específicos.

Quanto à abordagem do problema, classifica-se como uma pesquisa qualitativa ao buscar entender o universo da Colônia de Pescadores e Aquicultores Z-6 e sua organização em rede colaborativa empresarial. Quanto ao procedimento da pesquisa, adotou-se a pesquisa bibliográfica e documental, associada ao estudo de campo, que, segundo Gil, (2002, p. 53), “[...] focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana”, para melhor compreensão do lócus da pesquisa.

Para a coleta de dados, utilizaram-se, como instrumentos, as fontes bibliográficas, a entrevista e os documentos da Colônia de Pescadores em estudo, como atas, estatuto e outros. Adotou-se a entrevista guiada para coletar dados junto aos gestores da associação e seus filiados, definindo-se previamente os tópicos a serem seguidos, cabendo ao pesquisador definir a sequência das perguntas durante a entrevista. Segundo Rocha (2020, p. 4), “[...] a entrevista é guiada por uma espécie de lista de tópicos, cujo objetivo é garantir que todos os pontos relevantes foram cobertos. Desta forma, é uma abordagem adequada para adquirir informações específicas sobre o objeto de pesquisa.”

Resultados

Por meio de um estudo de caso, a pesquisa analisou uma colônia de pescadores de uma cidade do interior do Estado de Rondônia, focando em pontos como sua estrutura, como se mantêm, se organizam e vêm se adaptando ao longo dos anos de sua existência, bem como as estratégias de responsabilidade socioambiental aplicadas para o seu desenvolvimento.

As descobertas da pesquisa exploratória, qualitativa com coleta de dados realizada por meio de entrevistas com os gestores da associação e seus filiados foram integradas com a pesquisa bibliográfica, por meio de análise documental dos dados internos da instituição sendo: atas, notas fiscais, contratos, promissórias dentre outros, além de embasamento por meio de artigos científicos e livros sobre o tema.

Os resultados mostram que a estratégia sustentável aplicada pela associação (colônia de pescadores) demonstra um sistema que pode ser aprimorado.

rado por meio de definições claras dos objetivos e metas, além do relevante papel que a colônia tem no valor social para a cidade de Candeias do Jamari.

Candeias do Jamari

O município faz parte da região metropolitana de Porto Velho, capital do Estado do Rondônia, possui uma população estimada em 27.388 pessoas e a agricultura familiar, pesca e o comércio são os principais geradores de empregos formais e informais na cidade, IBGE (2020). Nesse ponto vale salientar que a pesca tem um fator primordial na cidade, visto que a maioria dos residentes em Candeias do Jamari são pescadores ou têm parentes que atuam com a pesca artesanal/profissional, já que as oportunidades de emprego e renda na cidade possuem limitações que vão desde questões políticas, como o fator de desenvolvimento humano, ao quesito de incentivos educacionais.

Candeias do Jamari tem sua história atrelada ao desenvolvimento da capital Porto Velho e o início das usinas hidrelétricas em Rondônia, tendo em seu território a Usina Hidrelétrica de Samuel, que pelo rio não ter uma bacia para comportar uma obra desse porte, teve que criar uma, o que gerou o despejo de várias famílias, que posteriormente foram realocadas e o local para onde eles se mudaram se tornaria a Cidade de Candeias do Jamari.

As famílias que tiveram que se mudar formaram uma associação de pesca com o intuito de se juntarem em colaboração para conseguirem trabalhar (legalmente) e assim terem uma renda. Em 22 de maio de 1993 foi a fundação da Colônia de Pescadores e Aquicultores Z-6 de Candeias do Jamari, Figura1, instituição com atividades vinculadas à defesa de direitos sociais.

Colônia de Pescadores e Aquicultores Z-6

Sob o Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) N° 84.580.976/0001-70, fundada em 22 de maio de 1993, com sede na rua Emanuel Pontes Pintos nº 201 bairro Satélite, CEP: 76.860-000, no município de Candeias do Jamari, Estado de Rondônia, é uma sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, com a finalidade de representar, defender os direitos e deveres dos pescadores profissionais associados com prazo de duração indeterminado.

A política nacional de desenvolvimento sustentável da pesca e aquicultura tem os seus parâmetros de execução e fiscalização fundamentados principalmente na Lei da Pesca n. 11.959, de 29 de junho de 2009, a qual define os conceitos correlatos à pesca e aquicultura, bem como traz as diretrizes que movem o setor, no que tange ao fomento, ordenamento, fiscalização, uso sustentável dos recursos naturais etc. (Guimarães; Leitão, 2020, p. 349).

Conforme os ensinamentos das autoras, a política nacional de desenvolvimento sustentável voltada ao setor pesqueiro é redigida em seus parâmetros conforme legislação federal. Nesse ponto, a colônia Z-6 é sujeita à fiscalização, orientação e normatização das autoridades ligadas ao setor pesqueiro, conforme tramites legais. Devendo também representar seus associados junto aos órgãos competentes e às autoridades em geral, servindo de elemento de ligação entre associados e instituições de previdência social, educacional e financeiras (Estatuto, 2010).

Além dos pescadores profissionais, também é permitida à associação de pescadores amadores e aos aquicultores, devidamente matriculados nos órgãos competentes de idêntica jurisdição da colônia, que venham atuar em seu território, (Estatuto, 2010).

A gestão empreendedora é facilitadora da inovação e profissionalização dos sistemas de negócios, visando não somente o lucro, mas os resultados de múltiplos esforços por uma causa, que nesse caso está ligada diretamente aos pescadores filiados e suas famílias que dependem única e exclusivamente da pesca como meio de sobrevivência.

Figura 1 – Sede da Colônia de Pescadores e Aquicultores Z-6 de Candeias do Jamari



Fonte: elaboração própria.

Nesse cenário, se encontra a Associação denominada “Colônia” que tem estrutura de base familiar, com sua forte abordagem relacional (o cooperativismo está presente nas relações entre pescadores x pescadores e pescadores x comunidade), possui forte papel agregador na comunidade pesqueira e na própria população, visto que a atividade executada movimenta a economia local e, por várias vezes, torna-se o fator decisivo na geração de renda ou garantia de aposentaria rural .

A Colônia possui quatro tipos de filiados (categoria de associados), conforme Quadro 1, a saber:

Quadro 1 – Categorias de Associados

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
Sócios Efetivos	Pescadores Profissionais Artesanais.
Sócios Cooperados	Pescadores Amadores que pescam na jurisdição da Colônia.
Sócios Beneméritos	Ao cidadão que for concedido o título em Assembleia Geral.
Sócio Remido	Pescadores Aposentados.

Fonte: elaborado pelos autores.

Quanto à sua estrutura, são órgãos de deliberação, administração e fiscalização, 1 – Assembleia Geral, 2 – Diretoria e 3 – Conselho Fiscal (Estatuto, 2010). Nesse ponto, conforme a pesquisa foi avançando, pudemos entrevistar e averiguar as atas passadas do período de 2018 a 2020, quando foi constatado que todos os procedimentos estão sendo seguidos corretamente, com os devidos amparos legais, quanto ao cumprimento do regimento interno.

Para Sarabia-Cavenaghi e Munk (2019), “A sociedade está cada vez mais exigente com as empresas e clama para que estas assumam suas responsabilidades em relação aos problemas socioambientais.” A Colônia de Pescadores tem potenciais de produção que estão em consonância com a Sustentabilidade Socioambiental, visto que os sistemas de produção mantidos pelos pescadores e filiados são exercidos em diferentes escalas, desde o pequeno pescador, aquele que pesca unicamente para comer, ao grande aquicultor, que revende para a sociedade além do sustento de casa. E esses processos que partem desde a agricultura familiar aos grandes sistemas comerciais fazem parte da proposta de adaptação ao meio em que vivemos, defendida por (Sachs, 2002).

Apesar do grande potencial encontrado, os pescadores dirigentes da colônia têm dificuldades em enxergar esse valor agregado, pois para eles são atividades corriqueiras do dia a dia, não pensam em evoluir, encontrar novas soluções ou processos, o que acaba gerando uma estagnação na associação, que vê aos poucos, sua decadência. Conforme aborda Webering (2020), “Uma ação coletiva também pode estar baseada em um forte senso de envolvimento com o coletivo, mas sem que esteja necessariamente acordada, formalizada, deliberada.” Hoje o mundo valoriza a sustentabilidade, a eficiência e a inovação, e para que isso possa de fato ser implementado na Colônia, será necessário um movimento que seja capaz de construir saberes em torno dessas potencialidades.

Segundo Caniglia *et al.* (2016), a construção de saberes em pensamento coletivo sugere um modelo de pensamento sistêmico para compreender como funciona as entidades das quais o negócio depende, como órgãos reguladores, empresas de proteção ambiental e demais, também o caráter normativo pensando nos princípios da sustentabilidade e, por fim, a plena colaboração, que basicamente consiste em aprender a lidar com o novo, partindo da inovação e integração entre o social, cultural e o que consideramos o ambientalmente sustentável.

O potencial trazido pelo conceito de “negócio ambiental” está relacionado a movimentos que busquem reduzir custos nas organizações, com respeito e segurança quanto ao meio ambiente, assim aumentando a reputação do negócio (Onyido; Boyd; Thuraiajah, 2016). Este modelo de negócios oferece vantagens econômicas já em curto prazo, pois no caso da Colônia, os processos são manuais, o pescador artesanal é aquele que pesca utilizando apetrechos comuns, como anzol, caniço, caixa de isopor, malhadeira dentre outros e o transporte organizado de forma coletiva, entre os pescadores que possuem carro próprio, que levam os apetrechos dos que vão pescar, além do processo de comercialização ser feito em suas residências, com o pescado sendo vendido assim que chega no ambiente residencial.

Em outras ocasiões, os donos de restaurantes aguardam os pescadores nas beiradas dos rios para comprar assim o peixe fresco. Com maior variedade de escolhas, todos os processos elencados podem ser melhorados, com um redesenho, voltados ao desenvolvimento econômico e sustentável, mas carecem de ensinamentos e estrutura para chegar de fato ao entendimento dos pescadores filiados e dirigentes, para torná-los mais dispostos a confiar no planejamento de longo prazo com foco em questões ambientais e sociais para seu desenvolvimento (Onyido; Boyd; Thuraiajah, 2016).

Esse estudo foi construído por meio de uma abordagem preliminar para entender os processos na Colônia e relacionar seus efeitos, por meio da integração entre a sustentabilidade, inovação e gestão empreendedora na busca por uma estratégia de valorização e cooperação.

À medida que avançávamos, pudemos entender mais profundamente os processos administrativos da associação, o que chamou atenção foram as perdas de produtividade ao longo do tempo. De sua inauguração em 1993 até meados de 2007, a Colônia era referência na cidade de Candeias do Jamari por seu papel de confiança, geração de renda e cultura, mas a partir de 2008, a produtividade foi se perdendo, a gestão passou a desandar, caminhando para a deterioração do espaço, daquilo que foi conquistado.

Muitos foram os fatores, as descobertas trouxeram à tona grandes dificuldades em torno principalmente das gestões e gestores que ocorreram a partir de 2008, bem como da perda de participação efetiva dos filiados,

visto que muitos passaram a migrar para a colônia da capital Porto Velho, em busca de serviços mais eficientes, rápidos e com mais apoio, situação que veio apenas piorando com o passar dos anos na Z-6.

O comportamento humano é reflexo dos valores que as organizações expressam para si e para a sociedade, assim o estudo gira em torno de decisões tomadas pela instituição, como temas relacionados à administração de pessoal, inovação e sustentabilidade administrativa/operacional, como impulsionadores da consolidação e expansão da organização.

Fatores que fazem a Colônia perder competitividade estão ligados a processos, tais como registros manuais de dados de filiados, enquanto mundo se informatiza, a colônia permanece utilizando-se de pilhas de papéis, fator que pode ser beneficiado pela inovação e desenvolvimento de novas técnicas e práticas para o dia a dia desses registros; também foi perceptível a desorganização quanto à documentação para que se conseguisse um determinado dado, era preciso aguardar até cinco dias para que esse dado fosse encontrado, em meio a uma pilha de papéis.

Os pescadores filiados não se sentem em cooperação, eles não enxergam a colônia como algo “nosso” e sim como o local que se faz o seguro defeso no final do ano; e, no restante do ano, apenas aqueles mais envolvidos com a causa de fato participavam das ações desenvolvidas, aspectos que denotam reflexo da gestão, essa que precisa estar alinhada numa gestão negociada, contratual da biodiversidade, meio ambiente e sustentabilidade, para pleno desenvolvimento de valores (Sachs, 2002).

O valor sustentável é construído por meio de conhecimento e confiança conjunta, para gerar as vantagens competitivas. Para Vincenza e Troisi (2013), assim, os valores que a associação expressa demonstram seu comprometimento com aqueles que acreditam no seu desenvolvimento, gerando conscientização do filiado que observa a qualidade da liderança.

Considerações finais

As implicações encontradas durante a pesquisa são fatores críticos que denotam atenção por parte de seus gestores. Para que a Colônia de Pescadores possa se estabelecer como competitiva e autossustentável, o estudo propõe a adaptação da estrutura organizacional da associação, de modo a valorizar ainda mais suas qualidades e ambições, como maximizadoras de vantagens comerciais, utilizando da integração, gerenciamento e avaliação de suas práticas sustentáveis. Visando um planejamento futuro, como empreendimento cooperado (criação de uma cooperativa), pelos benefícios gerados e a maximização de sua cultura colaborativa e os objetivos sociais e ambientais que possuem para a criação de valor sustentável, a partir da governança colaborativa.

A pesquisa resultou em um projeto de extensão junto ao IFRO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - Campus Zona Norte, intitulado “Governança e Gestão da Colônia de Pescadores e Aquicultores Z-6 de Candeias do Jamari - RO”, em parceria com a USCS - Universidade Municipal de São Caetano do Sul e a UNIP – Universidade Paulista, na busca por melhorias, treinamentos e aperfeiçoamento, para então alcançar o pleno desenvolvimento de um modelo inovador de gestão, com base na governança colaborativa, para a Colônia de Pescadores de Candeias do Jamari.

Referências

- BALESTRIN, Alsones; VERSCHOORE, Jorge Renato. *Redes de cooperação empresarial: Estratégias de gestão na nova economia*. São Paulo: Bookman, 2008.
- BALESTRIN, Alsones; VERSCHOORE, Jorge Renato; REYES JUNIOR, Edgar. O Campo de Estudo sobre Redes de Cooperação Interorganizacional no Brasil. *RAC*, Curitiba, v. 14, n. 3, art. 4, p. 458-457, maio/jun. 2010.
- CANIGLIA, G.; JOHN, B.; KOHLER, M.; BELLINA, L.; WIEK, A.; ROJAS, C.; LAUBICHLER, M. D; LANG, D. An experience-based learning framework. Activities for the initial development of sustainability competencies. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, v. 17, n. 6, p. 827-852, 2016. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/1467-6370>. Acesso em: 20 out. 2020.
- CIASULLO, Vincenza M.; TROISI, O. Sustainable value creation in SMEs: a case study. *The TQM Journal*, v. 25, n. 1, p. 44-61, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1108/17542731311286423>
- ESTATUTO, Social. *Colônia de Pescadores e Aquicultores Z-6 de Candeias do Jamari - RO*. Candeias do Jamari, 2010. 15p.
- FALSARELLA, Orandi Mina; JANNUZZI, Celeste Sirotheau Corrêa. Inteligência organizacional e competitiva e big data: uma visão sistêmica para a gestão sustentável das organizações. *Perspect. ciênc. inf.*, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 179-204, jan. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362020000100179&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2020.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUIMARÃES, Sarah Rodrigues; LEITÃO, Maria do Rosário de Fátima Andrade. Pesca artesanal: reflexões sobre políticas públicas na Colônia de Pescadores Z-33 em Porto Jatobá, Pernambuco. *Interações*, Campo Grande, v. 21, n. 2, p. 347-361, abr. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122020000200347&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Cidades 2020. *CANDEIAS DO JAMARI*. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/candeias-do-jamari/panorama>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- MARTINS, E. S.; ROSSETTO, C. R.; ROSSETTO, A. M.; FERREIRA, E. Estudo da sustentabilidade empresarial: o caso de uma cooperativa gaúcha. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, p. 457-482, set./dez. 2010.
- NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. Trajetória da sustentabilidade: do ambiental ao social, do social ao econômico. *Estudos Avançados*, v. 26, n. 74, p. 51-64, 2012.
- ONYIDO, Tochukwu Ben C.; BOYD, David; THURAIRAJAH, Niraj. Developing SMEs as environmental businesses. *Construction Innovation*, v. 16, n. 1, p. 30-45, 2016. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/1471-4175>. Acesso em: 19 out. 2020.
- ROCHA, Virginia. Da teoria à análise: uma introdução ao uso de entrevistas individuais semiestruturadas na ciência política. *Revista Política Hoje*, [S.l.], jun. 2020. ISSN 0104-7094. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/politica hoje/article/view/247229>. Acesso em: 23 jan. 2021.
- SACHS, Ignacy. *Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002. 96 p.
- SARABIA-CAVENAGHI, Luisa Maria; MUNCK, Luciano. Lógicas decisórias e suas garantias para a sustentabilidade nas associações. *Organizações & Sociedade*, Salvador, v. 26, n. 91, p. 691-707, dez. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302019000400691&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2020.
- SIENA, Osmar. *Metodologia da pesquisa científica*: elementos para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos/Osmar Siena. Porto Velho: [s.n.], 2007, atualizado em julho de 2011. 200 p.
- TÁLAMO, José Roberto. *Formação e gestão de redes de cooperação empresarial*. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, 2008.
- VINCENZA, Ciasullo Maria; TROISI, Orlando. Sustainable value creation in SMEs: a case study. *The TQM Journal*, v. 25, n. 1, p. 44-61, 2013. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/1754-2731>. Acesso em: 20 out. 2020.
- WEBERING, Susana Iglesias. Cooperação Cooperativa: o Ser, o Fazer e o Devir. *Rev. Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 24, n. 6, p. 567-581, dez. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552020000600567&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2020.

PENSAR POR ESCRITO

Lou-Ann Kleppa¹

A EDUFRO é uma editora amazônica, melhor dizendo, é uma editora universitária que está na Amazônia. Os marcadores de página desenvolvidos pela estagiária Leidijane Rolim que atuou na EDUFRO principalmente em 2018, retratam cenas amazônicas acompanhadas do lema da editora: *pensar por escrito*. Esse lema vem acompanhado de diversos sinais de pontuação:

Pensar por escrito.
Pensar: por escrito
“Pensar por escrito”
Pensar por escrito!
Pensar (por escrito)
Pensar por escrito?

A brincadeira com os sinais de pontuação remete ao que Flusser (1997) chama de *gesto de escrever*. Em seu livro intitulado *Gesten: Versuch einer Phänomenologie*, Flusser discorre sobre vários gestos, como o gesto de escrever, falar, fazer, destruir, fotografar, se barbear, telefonar etc. Por gestos, entende movimentos do corpo ou de instrumentos a ele ligados que não têm uma explicação causal satisfatória² (Flusser, 1997, p. 8). Segundo o autor, os gestos são representações simbólicas, são “artificiais” (tanto no sentido de *arte* como no sentido de *não-natural*).

O gesto de escrever tem a ver com a intenção humana de expressar conteúdos. Neste sentido, um macaco digitando numa máquina de escrever não corresponde ao que o autor entende por gesto de escrever, bem como uma secretária que escreve um texto que lhe é ditado, não escreve, apenas funciona como máquina de escrever. Transcrever um texto oral igualmente não equivale ao gesto de escrever. Escrever significa lutar com as palavras, e apenas o texto escrito oferece uma resposta para o significado do gesto de escrever. Contudo, quem escreve, “[...] não escreve diretamente ao seu

¹ Docente da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e editora da EDUFRO. E-mail: loukleppa@yahoo.com.

² Hier also die Definition, die ich vorschlage: “Die Geste ist eine Bewegung des Körpers oder eines mit ihm verbundenen Werkzeugs, für die es keine zufriedenstellende kausale Erklärung gibt.” (Flusser, 1997, p. 8).

receptor, ele escreve muito mais a seu mediador. [...] O mediador não ocupa uma posição externa ao texto, ele está, ao contrário, no interior de qualquer texto. Ele é, desde a invenção da tipografia, o editor [...].” (Flusser, 2010, p. 54).

Para Flusser, um texto impresso (sua versão final) não é apenas aquele que transformou (capturou, impressionou) o editor, mas é também um texto que foi modificado pelo editor (Flusser, 2010, p. 55). Se adaptarmos essa afirmação para o contexto de uma editora universitária, em que o editor não é o único leitor/avaliador de manuscritos, pois os pareceristas *ad hoc* e os membros do Conselho Editorial também avaliam o texto e podem sugerir modificações, temos que o texto publicado é um compromisso entre o texto submetido e as expectativas de seus primeiros leitores.

Flusser afirma que escrever é uma maneira de pensar: é no percurso da escrita, no gesto dos dedos, que o texto toma forma e se torna aquilo que o sujeito tinha a intenção de escrever. A civilização ocidental pensa por escrito: “O gesto de escrever é um gesto do trabalho, graças ao qual os pensamentos são realizados na forma de textos. Na verdade, ter pensamentos não anotados significa não ter nada”³ (Flusser, 1997, p. 39). Pensar por escrito significa ser autor do texto, significa relacionar-se com a língua, o outro (para quem se escreve) e com outros textos.

Escrita como tecnologia

As primeiras formas de escrita tinham pouca relação com a oralidade e representavam anotações burocráticas que tinham o propósito de organizar a crescente complexidade da vida urbana (Krahn, 2014). Faz sentido encarar a própria escrita como uma tecnologia. Nas palavras de Ong:

[...] achamos difícil considerar a escrita como uma tecnologia porque normalmente assumimos que a impressão e o computador sejam a parte tecnológica. Contudo, escrever (especialmente em escrita alfabética) é em si uma tecnologia que demanda ferramentas e outros equipamentos: estiletos ou pincéis ou canetas, superfícies cuidadosamente preparadas como papel, peles de animais, tábuas de madeira, bem como tintas e muito mais (Ong, 1982, p. 81-82 *apud* Krahn, 2014, p. 27, tradução nossa⁴).

Ao longo do tempo, tanto os suportes para a escrita (argila, pedra, madeira, couro, papiro, papel, computador, celular) como os instrumentos

3 “Die Geste des Schreibens ist eine Geste der Arbeit, dank derer Gedanken in Form von Texten realisiert werden. Ungeschriebene Gedanken zu haben heißt eigentlich, nichts zu haben” (Flusser, 1997, p. 39).

4 “[...] we find it difficult to consider writing to be a technology as we commonly assume printing and the computer to be. Yet writing (and especially alphabetic writing) is a technology, calling for tools and other equipment: styli or brushes or pens, carefully prepared surfaces such as paper, animal skins, strips of wood, as well as inks or paints, and much more.” (Ong, 1982, p. 81-82 *apud* Krahn, 2014, p. 27).

de escrever (formão, estilete, pena, pincel, caneta, teclas) evoluíram e a escrita profissionalizou-se (escribas e impressores se desdobraram em revisores, diagramadores, editores, autores etc.). Se no início era preciso fazer força para remover partes da pedra, argila ou da madeira, entalhando com formão ou outro instrumento pontiagudo (*inscrever*: escrever dentro) palavras no suporte, com o papiro os homens passaram a desenhar com tinta e pincel sobre folhas. Os primeiros livros, armazenados na Biblioteca de Alexandria na era pré-cristã, eram rolos de papel. Com o pergaminho, um pedaço de couro curtido, surgiu o códex – que, com três ou quatro cadernos costurados, resultava no tão familiar formato de livro (Araújo, 2008). Desde o século II, o formato do livro – com a página como unidade principal – não sofreu muitas alterações. A partir do códex é que a orientação da escrita (ocidental) ficou estabelecida como sendo de cima para baixo, da esquerda para a direita.

O sistema de escrita que temos hoje evoluiu gradativamente ao longo de vários milênios. Se considerarmos que a escrita surgiu há cerca de 3 a 4 mil anos, que as letras minúsculas do nosso alfabeto latino foram inventadas perto do século II e as serifas no século XII, que a imprensa de tipos móveis de Gutenberg data do século XV, percebemos que as mudanças são lentas e motivadas pelo próprio uso: “Em muitos casos, o alfabeto e a ortografia das línguas nacionais foram progressivamente determinados, não pelas autoridades oficiais, mas pelas redações de jornais” (Thiesse, 2020, p. 24).

A escrita em si mesma pode ser entendida como uma tecnologia e a produção de livros resultou no primeiro objeto uniforme produzido em série (antes mesmo da Revolução Industrial). Se antes os livros eram escritos (e copiados à mão), hoje temos máquinas para garantir a legibilidade do texto e a agilidade de publicação. Flusser ainda escrevia à máquina de escrever – e sobre ela:

Nela, as letras estão organizadas em função de sua frequência com referência a uma língua escrita específica, de tal forma que as mais frequentes pudessem ser acionadas com conforto [ao invés de ABCD, tem-se QWERT] pelos dedos que teclam: trata-se de teoria da informação aplicada, muito antes de essa teoria ter sido formulada (Flusser, 2010, p. 132).

Para o autor, a máquina de escrever dita as normas da própria escrita: na máquina de escrever, não é possível escrever (facilmente) da esquerda para a direita, de cima para baixo. A máquina corre para o fim da linha, estala e volta ao início da nova linha, abaixo da anterior. Neste sentido, fazer poesia concreta só é possível na máquina de escrever (Flusser, 1997, p. 34).

Hoje em dia, os livros já nascem digitais: por mais que sejam impressos depois, são escritos no computador, enviados para a editora por email

ou programa/portal, lidos e avaliados na tela. Desde 2012, a EDUFRO tem publicado livros digitais (por diversos motivos) e em seu catálogo de 2020 há 49 livros digitais (num universo de 148 obras, das quais 124 são impressas). O formato desses livros digitais publicados pela EDUFRO é o PDF, que não é elástico como o Epub – que se adapta à tela (*smartphone*, *tablet*, *e-reader* ou computador). O mesmo arquivo em PDF (em que as páginas do livro são numeradas e a fonte está definida tanto em sua forma como em seu tamanho) serve para a leitura em tela e para a impressão. Outros formatos, como o Epub, por exemplo, demandariam um outro tipo de diagramação, já que o texto se adapta à tela e às escolhas do leitor.

Escrever no computador tem uma vantagem sobre a máquina de escrever. É possível editar o texto: alterar a ordem de parágrafos, apagar partes, inserir trechos. O texto no processador de texto – ou editor de texto (Word, por exemplo) – é plástico, está na tela, não foi impresso ainda.

A invenção da escrita revolucionou o nosso mundo e continua representando um modo de expressão extremamente relevante na nossa sociedade da informação. Com a crescente demanda por livros e a obrigatoriedade do ensino escolar, foram criadas casas editoriais que atendem a públicos específicos. Na Europa, as primeiras editoras universitárias tiveram importante papel na formação do corpo acadêmico (tanto docente como discente).

Diferentemente da Europa, a indústria editorial brasileira não surgiu a partir das universidades, nem tão pouco foi uma tradição destas instituições possuírem suas próprias editoras. Coube à iniciativa privada explorar essa atividade no final do século XIX e início do século XX, representada por imigrantes europeus, especialmente o francês e o português que se instalaram em São Paulo e no Rio de Janeiro.

Somente em 1955, foi criada a primeira editora universitária brasileira na Universidade Federal de Pernambuco (Rosa, 2009, p. 84- 85).

A figura do editor

Roberto Calasso, editor da Adelphi (casa editorial italiana) teve seu livro intitulado *A marca do editor* traduzido para o português em 2020. Neste livro, o autor fornece interessantes definições da função do editor: em primeiro lugar, citando o impressor-editor veneziano Aldo Manúcio, a função do editor seria *dar forma* a um livro. No século XV, isso significava trabalhar na oficina tipográfica, decidir sobre tipografia, tamanho de página, tipo e gramatura de papel, imagem da capa, textos para seduzir o leitor (antes eram epístolas; hoje são as orelhas, contracapa, sinopse etc.). Nesse sentido, podemos recuperar Ulises Carrión (2011, p. 14): “o escritor não se

julga responsável pelo livro. Ele escreve o texto.” O texto compõe o miolo do livro e corresponde ao seu conteúdo. A função do editor, então, seria desenvolver uma forma para esse conteúdo.

A outra função do editor que Calasso (2020) descreve é aplicada ao seu caso particular: fazer com que todos os livros publicados pela editora sejam elos de uma mesma corrente, capítulos de um mesmo livro. A busca da Adelphi por *livros únicos* tem como efeito o *único livro*: todos os livros publicados pela casa editorial integram uma continuidade. Essa unidade impressa aos livros é o que Calasso chama de “marca do editor”. A escolha dos livros é guiada por razões difusas, particulares do editor (algo como seu gosto) e pela política editorial da editora que claramente exclui de seu catálogo certas possibilidades e assim demarca seu perfil. “Mas não existe marca que não se fundamente em uma nítida, precisa seletividade e idiosincrasia das escolhas. Do contrário, a força da marca não consegue ser elaborada e se desenvolver.” (Calasso, 2020, p. 152).

Se pensarmos numa editora universitária, em contrapartida, cuja função primeira é devolver à sociedade – de forma legível – trabalhos desenvolvidos no âmbito da universidade, o editor universitário confia na expertise de pareceristas *ad hoc* para decidir se publica ou não o manuscrito, porque algumas vezes não alcança o sentido e o valor do texto. Enquanto a política editorial da Adelphi foi sendo formada conforme os livros eram publicados e encadeados na corrente de livros que formam um único livro, editoras universitárias precisam, desde o início, se apoiar na sua política editorial. E quem faz a política editorial de uma editora é o Conselho Editorial.

Mas essas não são as únicas funções possíveis de um diretor de editora universitária. Max Perkins, editor americano que atuou na Scribner’s (New York) por quase 30 anos, é reconhecido por identificar e estimular grandes talentos da literatura americana. Perkins ficou conhecido como editor de gênios, como atesta o título de sua biografia (Berg, 2014) mas em essência seu trabalho era perceber lacunas, tendências, entender movimentos na cultura, fazer aflorar estilos inovadores, acompanhar o desenvolvimento da escrita dos escritores que publica. Se quisermos transpor essa função para o editor universitário, a tarefa seria dar visibilidade a trajetórias, obras e legados produzidos no âmbito da universidade; incentivar obras que discutam temas em voga; incentivar obras que discutam temas de interesse local com reverberação nacional. Coleções e séries são maneiras didáticas de organizar essa produção plural que se espera de uma editora universitária. O ideal é que coleções e séries sejam planejadas, encomendadas, ou seja, a editora não deve apenas reagir às propostas de publicação, mas deve também propor publicações aos autores.

Bragança (2002, p. 61) oferece ainda uma outra definição da função do editor: “a figura do editor só se constitui plenamente no mundo moder-

no, após a invenção da tipografia, quando mais do que simplesmente *dar à luz*, o importante é *publicar* [...]” E eis que surge, na sociedade do consumo, um nome novo para o editor: *publisher*, cujo centro é o mercado livreiro e o mercado editorial. No contexto atual, a figura do editor vem perdendo destaque, conforme Bragança:

Nessa realidade a figura do editor deixa de ser o eixo do negócio editorial. Cada vez mais em seu lugar se encontram executivos, que pouco ou nada têm do perfil específico do editor, e onde, na maioria das vezes também, sua atuação é enquadrada nos limites de uma estratégia empresarial previamente definida, que visa primordialmente a maximizar a rentabilidade do capital acionário (Bragança, 2002, p. 84).

Editoras universitárias

Poucos são os editores de editoras universitárias que lograram impor sua marca à editora que dirigiram, porque a rotatividade dos editores universitários costuma ser alta. O cargo é comumente vinculado à Reitoria (às vezes Vice-Reitoria, às vezes a alguma Pró-Reitoria) e, conforme muda o reitor, outro editor é nomeado. Essa alta rotatividade afeta tanto a continuidade da gestão da editora (organização do tempo para realizar projetos editoriais de fôlego) como a profissionalização do editor e do pessoal técnico que trabalha na editora. Em geral, os diretores de editoras universitárias são professores que exercem o cargo em paralelo às atividades docentes (ensino, pesquisa e extensão) e que não foram, em sua trajetória acadêmica, preparados para assumir uma editora. Assim, pelo menos um ano de cada nova gestão é dedicado ao aprendizado do ofício de editor universitário. Em geral, de acordo com o regimento interno de cada editora universitária, o cargo de editor (diretor da editora) é reservado a um docente da universidade que tenha o título de doutor. Há exceções: na EdUFRR (Editora da Universidade Federal de Roraima), o diretor que atuou de 2011 a 2019 à frente da editora era técnico administrativo. Na EDUFRA (Editora da Universidade Federal Rural da Amazônia), a tradição é de bibliotecárias assumirem a direção da editora.

Uma maneira de se aproximar do que é uma editora universitária é verificando o que ela não publica. A maioria das editoras universitárias não publica literatura, ficção, autoajuda e congêneres, pois preza o livro acadêmico. Quando publica livros didáticos, o público não é escolar, mas universitário. A EDUFRO tem, em seu catálogo, representativa publicação de poesia e prosa: poetas e contistas (muitos deles não ligados formalmente à universidade) publicaram suas obras pela única editora no estado de Rondônia que não cobra do autor pela publicação.

Algumas editoras universitárias não publicam autores que não sejam professores daquela universidade. No catálogo da EDUFRO, quase não há publicação de pesquisa na/sobre a Amazônia ou Rondônia por parte de professores de outras instituições. Isso quer dizer que grande parte do conhecimento produzido sobre a Amazônia e Rondônia não se capilariza, não promove o diálogo onde o conhecimento é produzido.

Professores universitários, na posição de autores de livros, assinam dois tipos de obra: autoral ou coletânea. Em geral, livros autorais correspondem a edições de textos já publicados: a tese ou dissertação adaptada ao formato de livro ou a compilação de artigos dispersos que versam sobre o mesmo tema. Em geral, as coletâneas são mais numerosas em editoras universitárias de pequeno porte, como é o caso da EDUFRO. Nelas, textos de diversos autores são reunidos e organizados em torno de um eixo comum. Em inglês, o organizador de uma coletânea é seu *editor*. Considerando que a ciência tem como característica definidora o diálogo entre pesquisadores, coletâneas são ótimos espaços para mostrar pesquisas coletivas, que se desenvolveram em diferentes laboratórios, por diversos pesquisadores que se debruçam sobre um mesmo problema. O papel do organizador do livro é dar vida e sentido à coletânea: seja propondo o trabalho coletivo aos autores, seja dirigindo – como um maestro – a produção dos textos, seja ordenando e justificando a ordem dos capítulos, já que não se espera dos autores de cada capítulo que tenham lido os outros capítulos que integram a coletânea. Por isso o trabalho de costurar textos reunidos, escritos com diferentes propósitos é tão difícil e crucial para o bom aproveitamento do livro. Afinal, o livro pretende ser um diálogo com o leitor, não apenas uma tarefa cumprida do autor.

Estes são os autores que publicam livros pela editora universitária. Quem são os leitores – e como o livro chega a eles? Editoras em geral são responsáveis por selecionar livros a serem publicados, apresentá-los de maneira legível ao seu público (acadêmico) e distribuí-los. Essa última tarefa, que normalmente envolve a venda do livro, ainda hoje não está bem resolvida nas universidades públicas:

Fica patente a influência das universidades no mercado editorial. As editoras privadas logo cedo despertaram para esse mercado focado nos professores e estudantes universitários. As editoras universitárias pertencentes às instituições de ensino superior, a maioria, demorou alguns anos para perceber essa demanda. Os princípios de gestão que sempre estiveram iminentes no setor público onde o termo “negócios” e “comercialização” eram vistos como algo “incompatível” com a gestão pública contribuíram de certo modo, para que ainda hoje,

os entraves burocráticos impeçam a ampla circulação da produção das editoras universitárias (Rosa, 2009, p. 90).

Se a universidade é pública, como pode então a editora universitária comercializar um objeto que foi produzido na universidade e é direcionado principalmente para a comunidade universitária? As soluções encontradas por editoras universitárias são diversas: ou não vendem livros, ou vendem livros via GRU a ser paga pelo cliente para a União e depois se desdobram para recuperar esse dinheiro, ou terceirizam a contabilidade da venda de seus livros para uma Fundação, ou aceitam cartão e emitem nota fiscal e gerenciam *e-commerce*. A IFRN (editora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte), por exemplo, não vende livros. Já a EDUFRA é um exemplo de editora que fornece ao cliente uma guia de recolhimento e entrega o livro mediante comprovação de pagamento da guia. A Editora da Unesp, em contrapartida, tornou-se, ela mesma, uma Fundação – e abriga a UNIL (Universidade do Livro), que oferece cursos voltados para o mercado livreiro (cursos de diagramação, editoração, revisão etc.). Para se ter uma ideia de como é inovadora a ideia de editoras universitárias venderem livros mediante pagamento por cartão de crédito, lembramos que em 2018 foi publicada por Wolff (2018) uma dissertação que acompanha o passo-a-passo dessa forma de distribuição do livro, intitulada *A implantação da nota fiscal eletrônica na Editora UFPR e seu reflexo na gestão pública universitária*.

Atualmente a EDUFRO não vende livros, mas não é por opção ou convicção. Até 2011, os livros eram vendidos (aceitava-se somente dinheiro) e a Fundação RioMar, que administrava o orçamento da Universidade Federal de Rondônia, administrava a receita e contratava gráficas para impressão de novos livros. Com a greve de 2011 que provocou a falência da RioMar, a EDUFRO deixou de vender seus livros – e eles pararam de circular. Depois que a EDUFRO se refiliou à ABEU (Associação Brasileira de Editoras Universitárias) em 2018, disponibilizou o seu catálogo todo no catálogo unificado da ABEU. Desde então, vem recebendo pedidos de livros que não pode vender.

Vender ou não vender livros não diferencia editoras universitárias de editoras comerciais. Pagar pelos direitos autorais em livros ou em dinheiro também não faz a diferença entre editoras universitárias e editoras comerciais. Já o fato de o autor ter que arcar com os custos de editoração é um diferencial. Em geral, editoras universitárias contam com uma equipe de revisores e diagramadores (nem que sejam estagiários) que está, de alguma maneira, organicamente integrada à universidade. Editoras comerciais costumam repassar ao autor o custo da produção editorial.

A diferença mais importante entre editoras universitárias e editoras comerciais é o processo de avaliação de livros. Editoras comerciais pu-

blicam quem paga e o que vende. O processo de avaliação da proposta de livro por dois pareceristas não identificados que não conhecem a identidade do(s) autor(es) é de suma importância numa editora universitária, bem como a avaliação que o Conselho Editorial faz do manuscrito com base nos pareceres. Neste sentido, a editora universitária aplica o método científico de avaliação e o livro é avaliado por seu mérito, não pela necessidade do autor/organizador de publicar. Através desse processo – que é demorado, já que o livro é lido por várias pessoas – o autor entende que escrever é um processo. Tanto o editor como os pareceristas e o Conselho Editorial podem sugerir alterações no manuscrito. O intuito é sempre oferecer um outro ponto de vista, interpretações possíveis que demandam maior clareza da escrita. Ao contrário do *selfpublishing*, numa editora universitária, o manuscrito não é publicado tal como foi submetido, nem imediatamente depois de ter sido submetido. O leitor, como sujeito, transforma a leitura e, nesse caso em específico, devolve suas impressões sobre o texto ao autor – que é incentivado a incorporar alterações resultantes das leituras dos avaliadores em sua versão final.

Esse diálogo em torno do manuscrito é muitas vezes encarado pelos autores como um obstáculo. De fato, nem sempre é simples encontrar pareceristas qualificados e dedicados que voluntariamente avaliem livros. Nem sempre os pareceres demonstram envolvimento do leitor com o texto e ajudam o autor a lapidá-lo (tirar as lascas, fazê-lo brilhar). Algumas editoras incentivam seus pareceristas com recompensas (seja em dinheiro, seja em obras de sua escolha que estejam no catálogo da editora), em outros casos é a própria universidade que reconhece (nas progressões funcionais) o trabalho de avaliação prestado.

Como cada livro precisa ser avaliado por pelo menos dois pareceristas (um terceiro é convidado em caso de empate), a EDUFRO foi divulgada em diversas universidades e grupos de pesquisa ao longo do processo de seleção de originais por meio de editais. O trabalho de avaliação é voluntário e pode representar ganhos teórico-metodológicos importantes – mesmo quando se avalia livros que não são publicados.

A EDUFRO

A EDUFRO não se chama EdUNIR porque, na escolha do nome, se achou importante que o “F” de “Federal” aparecesse no nome da editora da Universidade Federal de Rondônia – cuja sigla não é UFRO, mas UNIR. A EDUFRO foi fundada em 2001, seu primeiro regimento interno apareceu em 2008 e sua primeira proposta de política editorial foi elaborada em 2018. As regras de publicação não eram amplamente conhecidas pela comunidade. A partir de 2018, a EDUFRO adotou como estratégia de organização os editais: através deles, as regras de seleção de originais

e publicação ficam claras, o processo de seleção se torna transparente e a universidade pode prever o valor do investimento na produção editorial, já que o número de livros publicados é limitado.

Em seu catálogo, a EDUFRO demonstra não ter um foco claro: publica os autores/organizadores que procuraram a editora e tiveram seus originais aprovados. Atualmente, muitas editoras (comerciais ou universitárias) definem seu foco: a editora Parábola publica livros sobre língua portuguesa e linguística; a editora Ubu publica obras clássicas, de formação de fundo de catálogo universitário e debates contemporâneos; a editora Boitempo publica predominantemente estudos marxistas. Por mais que as editoras universitárias apresentem um catálogo que reflete as diversas áreas de atuação da universidade em que está inserida (no tocante a pesquisa, ensino e extensão), algumas editoras universitárias definem seu foco: a editora UEA tem como foco a Amazônia; a editora da Unesp tem como foco a formação de leitores na graduação; a editora da UFV foca nas ciências agrárias. Publicar um livro que dialoga com o foco da editora significa adicionar um elo à corrente de livros que formam o seu catálogo. Para ser uma editora de referência, é desejável que a EDUFRO defina seu foco.

Referências

- ARAÚJO, Emanuel. *A construção do livro: princípios da técnica de editoração*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2008.
- BERG, Andrew Scott. *Max Perkins: um editor de gênios*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- BRAGANÇA, Aníbal. Uma introdução à história editorial brasileira. *Cultura*, Revista de História e Teoria das Ideias, Centro de História da Cultura da Universidade Nova de Lisboa (Portugal), v. XIV, II série, p. 57-83, 2002.
- CALASSO, Roberto. *A marca do editor*. Tradução de Pedro Fonseca. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2020.
- CARRIÓN, Ulises. *A nova arte de fazer livros*. Belo Horizonte: C/Arte, 2011.
- FLUSSER, V. *A escrita: há futuro para a escrita?* Tradução de Murilo Jardelino da Costa. São Paulo: Annablume, 2010.
- FLUSSER, V. *Gesten: Versuch einer Phänomenologie*. Düsseldorf: Bollmann Verlag, 1997.
- KRAHN, Albert Edward. *A new paradigm for punctuation*. Dissertation – University of Wisconsin Milwaukee, 2014.

ROSA, F. G. M. G. Os primórdios da inserção do livro no Brasil. In: PORTO, CM. (org.). *Difusão e cultura científica: alguns recortes* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-92.

THIESSE, Anne-Marie. Papéis da imprensa na formação das identidades nacionais. *Plural: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*, v. 27, n. 2, p. 22-30, 2020.

WOLFF, Denise Maria Manzani. *A implantação da nota fiscal eletrônica na Editora UFPR e seu reflexo na gestão pública universitária*. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, 2018.

Narrativas menores



INFÂNCIAS INDÍGENAS NA PERSPECTIVA DE ROQUETTE-PINTO

Josélia Gomes Neves¹

Ednéia Maria Azevedo Machado²

Luciana Castro de Paula³

Introdução

O olhar do etnólogo Roquette-Pinto no livro *Rondônia* (1919), sobre crianças indígenas no início do século XX, constitui o principal interesse deste estudo. O tema “Infâncias Indígenas” tem sido cada vez mais visibilizado pelas Ciências Sociais principalmente a partir das contribuições de Aracy Lopes da Silva e colaboradoras (2002), Angela Nunes e Ana Vera Macedo, por meio da publicação: “Crianças indígenas: ensaios antropológicos”.

Nesta perspectiva é que apresentamos o texto em tela que tem o objetivo de analisar a concepção de Infância indígena expressa na visão do etnólogo Roquette-Pinto. As inquietações orientadoras da pesquisa se traduziram nas seguintes questões: estas crianças faziam parte de que sociedades indígenas? Como ocorriam suas interações com os adultos? E de que modo as identidades ameríndias eram construídas? De que forma aconteciam as relações entre o cuidar e o educar?

A pesquisa apresentada é de caráter qualitativo, entendida como uma perspectiva que demanda, “[...] um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride [...]” (Gil, 2018, p. 90). Este tipo de investigação possibilita um movimento criativo que pode se traduzir em epistemologias disruptivas, pois: “[...] a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem

1 Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Araraquara. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (UNIR/GPEA). E-mail: joselia.neves@unir.br

2 Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (UNIR/GPEA). E-mail: edneia.machado@unir.br

3 Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Marília. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (UNIR/GPEA). E-mail: lukastro@gmail.com

os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques" (Goday, 1995, p. 21).

O procedimento metodológico principal foi a pesquisa bibliográfica a partir das leituras de *Rondônia* (Roquette-Pinto, 1917), uma mobilização investigativa que envolveu o interesse de inventariar os registros acerca das crianças e infâncias presentes na literatura antropológica.

O trabalho está organizado em três partes: Infâncias Indígenas Pareci e Nambikuara – um olhar etnológico... Trata de uma contextualização a partir do trabalho de Roquette-Pinto sobre os Pareci/Ariti, os Nambikuara e suas crianças durante seu trabalho em 1912 na Comissão de Linhas Telegráficas e Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas (CLTEMTA) a *Comissão Rondon*. A 2ª parte do texto discute os Pareci/Ariti e suas crianças e no 3º tópico, as Infâncias Nambikuara.

Infâncias Indígenas Pareci e Nambikuara - um olhar etnológico...

Figura 1 – Roquette-Pinto e indígenas da Serra do Norte, Três Buritis



Fonte: Roquette-Pinto (1912).

A apresentação do trabalho de Roquette-Pinto em 1916, com o título: “A condição da criança entre os índios do Brasil”, no 1º Congresso Americano da Criança em *Tucuman* representa uma evidência da importância do tema na Etnologia brasileira. Posteriormente, na publicação *Rondônia* (1917) o autor apresenta uma elaboração a respeito dos indígenas da chamada Serra do Norte, no estado do Mato Grosso, Brasil: os Pareci/Ariti e os Nambikuara. São povos que tiveram seus territórios cortados pelo projeto da construção das Linhas Telegráficas no início do século XX sob a coordenação de Rondon. Para o etnólogo representavam: “[...] a mais interessante população selvagem do mundo. [...]. Foram surpreendidos em plena idade lithica; e, assim, foi encontrada uma civilização fóssil no coração da América do Sul” (Roquette-Pinto, 1917, p. XII). Em sua perspectiva significava o encontro entre dois mundos: a Pré-História e a História.

Os elementos que possibilitaram a elaboração do livro *Rondônia* foram coletados e analisados no decorrer de seu trabalho em 1912 junto à Comissão de Linhas Telegráficas e Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas (CLTEMTA), popularizada como Comissão Rondon, um empreendimento que: “[...] atuou no Oeste do Brasil de 1907 a 1915 e fez parte de um amplo processo de conquista e afirmação da presença do Estado brasileiro em suas fronteiras, [...] constituiu um importante mecanismo de conhecimento das riquezas e potencialidades lá existentes” (Santos, 2011, p. 2).

Enxergava nos indígenas desta região um conjunto de singularidades de seus modos de vida. Percebeu que causava estranhamento, o barulho produzido pelo uso das armas de fogo, assim como a cor das peles brancas e negras, por exemplo. Avaliava que a elaboração do seu trabalho de 1912 representava uma forma de inventariar importantes elementos desconhecidos por grande parte da sociedade brasileira. Exigia urgência pois entendia que estes povos vivenciavam experiências cujas mudanças ocorriam em uma abrupta velocidade: “[...] procurei archivar esses phenomenos que se vão sumindo vertiginosamente. [...] situação social, anthropologica e ethnographica, dos índios da Serra do Norte, antes que principiasse o trabalho de alteração que nossa cultura vai nella processando. [...]” (Roquette-Pinto, 1919, p. 6).

Antecipou a possibilidade de, no futuro, um indígena alfabetizado poder folhear seu trabalho, realizar a leitura e se identificar com os escritos e as imagens ali apresentados: “Quem sabe si mais tarde, um filho da RONDÔNIA, bisneto de alguns desses que deixei com saudade em 1912, [...] não folheará estas notas para liga-las ao material conhecido e traçar, assim, a notícia completa do seu povo?” (Roquette-Pinto, 1919, p. 6). Uma forma de diálogo em outros termos, agora mediado pela cultura escrita.

Mas como as crianças aparecem no texto de Roquette-Pinto? Além deste termo são identificadas como “meninos”, “meninas”, “pequenos”, “menores”, “petizes” e ainda “infantes”, relacionados às crianças de peito. Não localizamos os nomes de nenhuma das crianças, são sempre mencionadas no contexto grupal no âmbito da narrativa apresentada, mas em diferentes ações próprias da infância, em atos de mamar, brincar, chorar, esta última palavra no vocabulário Nambikuara Kôkôzú, significa, *Nandutu*.

A esse respeito estudos contemporâneos em perspectiva sociológica sobre o tema, chamam a atenção para as concepções de crianças e infâncias que são voltadas apenas para a continuidade futura do grupo social a que pertencem. Nesta visão, as perspectivas infantis não são consideradas:

O pensamento da Sociologia sobre as crianças e a infância deriva do trabalho teórico sobre a socialização, entendida pelas teorias tradicionais como o processo pelo qual a criança se adapta para internalizar a sociedade. Nessa perspectiva,

entende-se a criança somente como consumidora da cultura estabelecida pelos adultos (Delgado; Müller, 2005, p. 162).

Mas o que é ser criança Pareci e o que é ser criança Nambikuara no início do século XX? Como as crianças interagem com os adultos e qual seu papel na comunidade exige desconstruir a ideia de uma infância universal que tem origem na história muito localizada, uma concepção efetivamente ocidental (Cohn, 2013).

As contribuições de Lopes da Silva, Nunes e Macedo (2002) constituem a nosso ver uma importante visibilização do tema no âmbito das Ciências Humanas. Trata de um conjunto de análises relacionadas às infâncias dos povos indígenas Xikrin, A'uwê-Xavante, Guaraní e Assurini. Levamos em conta também os estudos que compreendem a infância indígena na perspectiva plural, uma ruptura com a concepção de infância universal (Cohn, 2013; Tassinari; Grando; Albuquerque, 2012; Zoia; Peripolli, 2010). Em relação à literatura ocidental, observamos que o sentimento a respeito da infância sofreu modificações ao longo dos processos históricos e suas distintas temporalidades e espaços (Ariès, 1978).

Analizamos que as crianças de Roquette-Pinto aparecem de forma significativa no decorrer do livro, tanto nas descrições como nas imagens. Em situações de enfermidades, como doenças de pele, ou quando ajudavam seus pais nas atividades de limpeza de roças, contextos de medos e no processo de alimentação, entre outros. Perspectivas atuais analisam que comumente, nas representações da literatura: “As crianças ocupam um lugar aparentemente periférico na história em geral, isso se reflete na dificuldade em encontrar material produzido a partir delas mesmas. As crianças têm sua história contada e retratada por outros” (Abramowicz; Oliveira, 2010, p. 46).

Sobre os Pareci/Ariti e suas crianças

Figura 2 – Parecis da Aldeia Queimado



Fonte: Roquette-Pinto (1919).

Roquette-Pinto informa que os primeiros registros do contato de não indígenas com os Pareci correspondem ao ano de 1718. Desde então recebiam visitas de diferentes indivíduos como sertanistas, naturalistas e etnólogos. Deste modo, há um tempo significativo estabelecem relações comerciais com pessoas e grupos não indígenas da região do Mato Grosso. Negociavam víveres alimentícios como mandioca, algodão, cará batatas, bem como objetos de seu artesanato como peneiras, redes, dentre outros: “[...] acham-se em adiantado grão de diferenciação cultural; mormente os do districto de Diamantino, por onde passa a linha telegraphica, exactamente aquelles que foram examinados em 1888, por von den Steinen. [...]” (Roquette-Pinto, 1919, p. 145). Vale salientar que o autor apresenta a autodenominação deste Povo Indígena, bem como o sistema de organização social que se dividia em diferentes núcleos, tendo como elemento comum a língua e os costumes:

Pareci não é nome nacional; a si mesmo, elles se denominam *Ariti* e só usam daquelle appellativo quando estão comnosco. A tribu acha-se dividida em grupos, que falam a mesma língua e têm os mesmos hábitos. As informações que hoje possuímos acerca desta nação, precisam bem a existência de três núcleos aritis: Uaimarés, Kaxinitís e Kozárinis (Roquette-Pinto, 1917, p. 126).

Descrevia os Pareci como pessoas interessantes, receptivas, possuidoras de grandes roças de feijão, mandioca, milho e ananás, além de outros aspectos que foram relatados por diferentes olhares e interesses desde o século XVIII. Em relação às crianças ou *zuimã* no vocabulário Ariti/Pareci, ele afirmou que eram numerosas e que o processo de amamentação era bastante longo: “Os Parecís são Índios de typo delicado, aspecto sympathico. [...] O número de crianças, entre elles, é grande, nossos documentos photographicos provam-no sobejamente. As mulheres amamentam os filhos até idade relativamente avançada (Roquette-Pinto, 1919, p. 122-123).

Afirma que estes indígenas dormiam nus em redes coletivas que eram tecidas pelo próprio povo, na proximidade de muitas fogueiras, responsáveis pelo aquecimento e iluminação. Nestas ocasiões, se uma criança acordava era acalentada por músicas de ninar em língua indígena de acordo com o sexo do bebê: “[...] Mais além, uma criança choramingava, ao lado de uma índia moça que a balançava nos braços, cantando: *Ená-inôkôcê cê-maká Eixi-mòkôcê cê-maká* (Menino dorme na rede...) E si a criança é de sexo feminino cantam: *Uirò-niòkôcê cê-inoká* (Menina dorme na rede...)” (Roquette-Pinto, 1919, p. 130).

Outra importante anotação diz respeito aos rituais realizados do nascimento até os primeiros anos de uma criança, o envolvimento dos adultos próximos com a definição de responsabilidades para cada um: “Por ocasião do nascimento de uma criança, ambos os progenitores jejuavam, até a queda do

cordão umbilical. Aos três annos era o pequeno baptisado, recebendo o nome de um dos avós” (Roquette-Pinto, 1919, p. 146). Existiam três definições para as crianças na sociedade Pareci/Ariti narradas por Roquette-Pinto: a criança do sexo feminino em fase de amamentação era chamada de *Ená-môkôcê*, já a criança do sexo masculino que ainda mamava era denominada, *Uirô-môkôcê*.

Roquette-Pinto narrou um episódio em que as crianças indígenas passaram por uma situação assustadora e que na perspectiva do autor significava um contexto formativo. Essa ocorrência aconteceu em Porto dos Bugres, região de Sapezal, local de reabastecimento da Comissão Rondon e de negociação dos Pareci. Houve um ataque de onças na madrugada, uma delas entrou no chiqueiro de porcos o que causou um grande alvoroço e apreensão:

As crianças da casa, pobres filhos da floresta, levantaram-se das suas pequeninas redes, despertadas pela gritaria dos bichos e dos homens: - E a onça? E a onça? Fecha a porta! choramingavam, nervosas e tremulas. A porta! Era um rancho de páos a pique, coberto de palmas de acuri; as paredes, em pallissada, permitiriam a passagem de um casal de onças. Todavia, tinha uma porta; e era bom abrigo para formar o character dos pequenos brasileiros. Tive piedade daquellas crianças, acordadas no meio da noite pela onça; pensei nos petizes das cidades, que tremem de medo e arregalam de pavor, quando ouvem falar das onças fabulosas. Invejei as crianças pelos meus filhos; porque serão verdadeiros homens os que vão crescendo assim, endurecidos pelo contacto intimo com as asperezas da criação (Roquette-Pinto, 1919, p. 104-105).

Assim, as *zuimã* ou crianças em língua Ariti/Pareci constituíam uma das partes significativas deste povo. Do nascimento até a queda do cordão umbilical os pais deveriam fazer jejum e só recebiam seus nomes por volta dos três anos, geralmente de um de seus avós. Quando bebês eram carregadas em uma faixa ou tipoia, a *Zamáta*. Vivenciavam um longo período de amamentação, dormiam em redes e em situação de choro poderiam ser consolados com músicas da cultura. O chocalho feito de cabaça era um dos seus brinquedos, na língua indígena era chamado de Ualacú. Viviam constantemente na companhia dos mais velhos. A passagem inicial para o mundo adulto começava na infância: “Casam-se jovens; alguns criam meninas, desde tenra idade para desposá-las quando atingirem á puberdade, aos 12 annos” (Roquette-Pinto, 1919, p. 128).

A partir destas experiências relatadas pelo autor, refletimos sobre o conceito de infância e corroboramos com a afirmação de que “[...] infância é um conceito instável, ambíguo, ambivalente e difícil de normatizar” (Barbosa; Delgado; Tomás, 2016, p. 104). Pois suas experiências e vivencia são atravessadas pelo seu contexto cultural e social. Sendo assim, as ques-

tões de gênero, étnicas e raciais, sempre estiveram presentes na história das crianças e como se constitui a infância.

Nesta direção, a Sociologia de Infância, em seus estudos, aponta uma nova possibilidade de olhar para as crianças e suas infâncias, em que consideram como centro em seu campo teórico, rompendo assim com a ideia abstrata e um modelo universal de desenvolvimento da criança. Desta forma, essas passam a serem consideradas sujeitos sociais de direitos, compreendendo que são atravessadas pela complexidade e pluralidade de contextos sociais e também como produtoras de cultura. Essa nova forma de entender o estudo da criança possibilita-nos:

Reconhecer a infância como categoria geracional própria, as crianças a partir de suas alteridades como os múltiplos-outros, perante os adultos e ainda o balanço crítico das perspectivas teóricas que construíram o objeto infância como a projeção do adulto em miniatura ou como adulto imperfeito, em devir, constitui-se um esforço teórico desconstrucionista, da sociologia da infância (Sarmiento, 2005, p. 373).

Para este autor a Sociologia da Infância “[...] é uma disciplina científica, filiada à sociologia, que objetiva conhecer a infância como categoria social e as crianças enquanto membros da sociedade, atores sociais e agentes de cultura” (Sarmiento, 2013, p. 20). Sendo que o reconhecimento das especificidades da criança coloca a criança como um sujeito pleno, que tem uma lógica própria que é diferente do adulto e não inferior a ele.

Infâncias Nambikuara

Figura 3 – Indias Nambikuaras-Tagnani



Fonte: Roquette-Pinto (1919).

A leitura do Sumário de *Rondônia* de Roquette-Pinto em um primeiro momento permite interpretar que a referência “Índios da Serra do Norte” diz respeito exclusivamente ao Povo Nambikuara. A apresentação da etnia parece confirmar esta possibilidade: “Também é quasi certo que os índios da Serra do Norte, hoje alcunhados Nambikuáras pelos sertanejos, já vagavam por essa cordilheira, [...]”. (1919, p. 16). Informa que há registros de contato da etnia localizada nesta região desde o ano de 1720, momento em que apresenta um conjunto de informações produzidas em estudos anteriores, incluindo a Comissão Rondon. Estabelece comparações desta população com os Pareci e as suas diferenças, principalmente em relação à construção de moradias.

Estes indígenas são conhecidos pelos Pareci como *Uaikoá-korê*, que sugere a interpretação “orelhas furadas. Já os moradores próximos adotam a identificação de Nambikuáras. Mas, o autor desconfiava do nome dado pelos Pareci: “Quantas tribus do Brasil, e mesmo da America do Sul, por terem seus filhos o costume de perfurar o lóbulo da orelha, não merecem este nome nambikuára?” (Roquette-Pinto, 1919, p. 37). Tempos depois, o etnólogo vai descobrir que os Nambikuara possuíam outras denominações: “Uáikoákorê é nome com que os Parecís designam certo grupo de índios da Serra do Norte e Juruena. Quer dizer ‘irmão do chão’, porque todos, os Nambikuáras, dormem sobre o solo limpo”. (Roquette-Pinto, 1919, p. 156). Mas, após um determinado tempo, apresentou a seguinte sistematização sobre a organização social dos Nambikuara, alertando para a adoção deste termo como antecedente das designações dos diversos grupos:

Kòkôzú - “Tios”; assim chamados, pelos outros, talvez, por serem os mais primitivos de toda a tribu. **Anunzú** - É franca deformação do termo Anungzú ou Anungcú, que quer dizer - leite de mulher, appellativo deprimente, como tantos outros, achados por toda a America; serão, talvez, - **Os Infantes** - (**crianças de peito**). **Uáintaçú** - Parece corrupção de Nuntaçú, nome do jacaré na língua dos Nambikuáras do Juina. O grupo dos Uáintaçú seria nada mais que a antiga tribu dos índios Jacarés, [...]. **Tagnanís** - são, claramente, os Tamararis das antigas cartas geographicas; devem ser identificados aos Tamararés ou Camararés, que deram o nome ao rio, e se acham mencionados em alguns documentos antigos. **Tauitê**, por Tauhitê, significa criança, filho, tal qual se encontra em outras tribus. Para evitar futuras confusões, julgo prudente conservar o nome nambikuára ligado aos appellativos peculiares a cada grupo (Roquette-Pinto, 1919, p. 228-229, grifo nosso).

Mas como as crianças Nambikuara são apresentadas no livro *Rondônia*? As leituras realizadas permitiram compreender que assim como as

crianças Pareci estão presentes no texto e nas imagens do livro. E como sujeitos pertencentes aos diferentes grupos sociais desta etnia, também se caracterizam por essas especificidades, por exemplo: a grafia de criança ou filho no vocabulário Nambikuára-Tauitê é *Tauhitê*. Quando pequena é carregada em uma faixa ou tipoia feita com um tecido de algodão, o *Sareguêzê*. Já no grupo Nambikuára-Kôkôzú, a palavra criança na língua indígena é *Uetú*, já a faixa de carregá-la é *Çáarú*.

Os meninos Nambikuara imitam atividades de caça com um tipo de material adequado com ponta arredondada: “Um typo de flecha de ponta romba, raro aliás, é destinado à captura de aves, com que brincam os pequenos nambikuáras” (Roquette-Pinto, 1919, p. 252). Em relação à vestimenta, as meninas assim como as mulheres, adolescentes e idosas, solteiras ou casadas usam no dia a dia uma tira abdominal. Participam das festas, através de danças com atuações específicas no processo coreográfico. Em outros registros, no que diz respeito à construção das casas, algumas partes são de responsabilidade das mulheres que: “[...] quebram os ramos que servirão para a cobertura, enquanto as crianças ajudam, arrancando o capim e o sape, que também concorrem para tapar o tecto. [...]” (Roquette-Pinto, 1919, p. 235).

No esperado encontro de Roquette-Pinto com estes indígenas em 2012 as crianças Nambikuara estiveram presentes. O evento ocorreu após a sua saída de Juína. A Comissão Rondon avistou uma fogueira e um grupo de pessoas ao seu redor. A narrativa permite entender que o sentimento de cautela fazia parte dos dois lados. E o choro dos pequenos sugere uma aproximação com os sentimentos de preocupação dos adultos com a chegada inusitada das visitas noturnas:

Rodeados por grande grupo loquaz, que parecia discutir questão importante, chegamos para mais perto da fogueira; crianças puzeram-se a chorar, enquanto as mães, sem saber que barulho era aquele, trepavam, ágeis, pelas jaboticabeiras do campo existentes no lugar. Logo distribuímos, largamente, cigarros e caixas de phosphoros, que trazíamos sempre num bernal, ao lado dos arreios, por seguro (Roquette-Pinto, 1919, p. 165).

Os adornos corporais são amplamente descritos no trabalho antropológico como elementos culturais expressivos do povo Nambikuara. São produzidos a partir de penas de aves, sementes, madeira e osso. Estão mais presentes nos corpos masculinos, mas as mulheres também utilizam. Em relação às crianças, as alterações em seus corpos são as perfurações em lábios e orelhas, fazem parte da indumentária infantil após o nascimento dos dentes:

[...]. As crianças de peito não tinham ainda perfurados lábios e septo; as que já possuíam os primeiros pequenos molares haviam, porém, sofrido ambas as operações. E, por isso, acredito que só as realizam quando chegam os meninos aos dois annos. Mas, só depois dos cinco, ou sete, começam a fixar, no beijo e no nariz, mettidas por taes buracos, umas cavilhas finas e características, feitas quasi sempre do colmo de um capim (Roquette-Pinto, 1919, p. 248-249).

Em relação aos seus modos de viver, percebeu que diferente dos Pareci que dormem em redes, como já mencionado, os Nambikuara dormem no chão. A dieta do povo é composta por uma rica variedade de proteínas, que inclui insetos, répteis, aves, peixes, animais de pequeno e grande porte. A forma de preparar a alimentação e os processos de caça e pesca variando nos diferentes grupos. As roças produzem milho, algodão e mandioca. O que os adultos comem é também compartilhado com os pequenos:

As crianças dão tudo para comer; do que levam a boca vão sempre migalhas ao pequenino que lhes anda perto ou entre os braços. Mesmo os excitantes de que usam, fumo, por exemplo, são repartidos com os petizes. Mais de uma vez tive occasião de observar Índios que davam cigarro a menores de dois anos. As crianças tomam logo parte na comida; [...] a comida é de todos (Roquette-Pinto, 1919, p. 244).

As relações interculturais são vivenciadas por todos. Em um dos encontros, as crianças na companhia dos adultos recepcionaram de forma bem afetiva o pesquisador:

Pouca gente. Estavam quasi todos caçando e cuidando das roças. [...] Algumas mulheres e poucas crianças. Muitos outros foram chegando mais tarde, no correr do dia. Ficaram alegres com a visita. Ajudaram-nos á desarreiar os animaes. Offereceram-nos os seus cigarros de folhas. Buscaram uma grande cabaça com hydro-mel, onde boiavam pedaços de cera e fragmentos de filhotes de abelhas. Beberam e ... bebemos (Roquette-Pinto, 1919, p. 290).

As crianças Nambikuara percebidas por Roquette-Pinto pertencem a diferentes grupos sociais no interior da etnia. Neste sentido são *Tauhitê* (Nambikuára-Tauitê) ou *Uetú* (Nambikuára-Kôkôzú). Quando pequenas são carregadas em faixas de algodão, o *Sareguêzê* ou *Çáarú*. Registros que permitem afirmar a atenção cultural do etnólogo para com a infância narrada também a partir da língua materna. Os meninos se aproximam da vida adulta por meio da imitação através de brincadeiras de caça. As meninas participam dos eventos culturais e trajam a tira abdominal no cotidiano. As crianças participam de algumas tarefas sempre tendo um adulto como orientador ou orientadora.

Assim, tanto as *zuimã* – crianças Ariti/Pareci – como as *tauhitê* ou *uetú* – crianças Nambikuara – estão presentes na narrativa do livro *Rondônia* (1919). Roquette-Pinto apresenta sistemas culturais indígenas em que a infância comparece como uma importante etapa do desenvolvimento humano destas sociedades.

Em relação aos Pareci analisamos que o detalhamento da vida infantil sugere a apresentação de elementos significativos que ocorrem mediante marcações de eventos: nascimento, queda do cordão umbilical e atribuições dos adultos – dieta dos pais e definição de nomes do bebê. Eram amamentadas por um longo tempo e quando choravam eram consoladas com músicas em sua língua materna.

Sobre os brinquedos e as brincadeiras, as crianças Pareci brincam de chocalho ou *Ualaçu* confeccionado através da cabaça, já as crianças Nambikuara utilizam pequenas flechas, com pontas arredondadas em suas imitações na caça de aves, uma possível preparação ao mundo adulto. As meninas já pequenas podem ser escolhidas para futuros matrimônios.

Os utensílios comuns utilizados nas duas culturas era a tipoia, utilizada para carregar crianças pequenas, a *Zamáta* em Pareci e *Sareguêzê* em Nambikuara. E uma das diferenças era o modo de dormir: as crianças Pareci usavam redes e, as crianças Nambikuara, o chão limpo. Viviam constantemente na companhia dos mais velhos.

Considerações finais

O objetivo deste texto foi produzir um comunicado acadêmico sobre a visão do etnólogo Roquette-Pinto expressa no livro *Rondônia* (1919) sobre crianças indígenas. O estudo de caráter qualitativo foi desenvolvido no Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA), Linha de Pesquisa: Antropologia Etnopedagógica e Currículo, no segundo semestre de 2020 em Ji-Paraná-RO, por meio do procedimento metodológico da pesquisa bibliográfica.

Os resultados informam que as crianças citadas por Roquette-Pinto são *Pareci* e *Nambiquara*, etnias que sofreram diversos impactos decorrentes das Linhas Telegráficas no início do século XX sob a coordenação de Rondon. Roquette-Pinto, dentre outros aspectos, anota elementos ancestrais de seus cotidianos.

É neste contexto que os registros de Roquette-Pinto vão informar a presença das crianças dessas sociedades indígenas encontradas por ele na grande Rondônia – atuais estados do Mato Grosso e Rondônia, onde as infâncias terão um espaço significativo na sua etnografia. Afirmou que havia muitos meninos e meninas, que por ocasião do nascimento faziam rituais e dietas específicas envolvendo, por exemplo, jejum por parte dos pais por um período que poderia se estender até a queda do umbigo.

A amamentação era prolongada e o nome da criança geralmente era o mesmo dos avós quando atingiam a idade de três anos. Concluimos que as anotações reflexivas de Roquette-Pinto à luz da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2005) podem ser importantes ferramentas para analisar concepções de infâncias indígenas e seus povos em contextos linguísticos e interculturais e, sobretudo, como estes elementos podem informar sobre as diferentes produções da infância e suas repercussões na atualidade.

A partir das reflexões das leituras sobre a Sociologia da Infância e o livro *Rondônia*, podemos considerar que alguns rituais marcam as crianças e suas infâncias independentemente da sua cultura, da sua etnia, raça ou cor. Em relação ao cuidar e educar, percebemos a pluralidade e diversidades das infâncias, o que não podemos negar é o fato que a brincadeira, a imaginação e a interatividade são próprias da criança, sendo que esta desenvolverá a partir das possibilidades de cada contexto, tendo em vista a relação criança-criança e criança adulto. Apesar das crianças ainda serem consideradas periféricas para alguns estudos tradicionais da antropologia e sociologia, elas produzem cultura que é produzida pelo seu contexto social, tendo um papel ativo e positivo nas relações.

Referências

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA de F. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C.; TOMÁS, C. A. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? quais teorias? quais questões? quais métodos? *Inter-Ação*, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016.
- COHN, Clarice. *Concepções de infância e infâncias*. Civitas, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-224, maio/ago. 2013.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.
- LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera (orgs.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global. 2002.

ROQUETTE-PINTO, Edgard. *Rondônia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1919.

SANTOS, Rita de Cássia Melo dos. Viagem ao “Coração do Brasil”: Roquette-Pinto e a Expedição de 1912. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo, julho 2011.

SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-78, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Maryelma Camargo. (orgs.). *A sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2013.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Orgs). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar João. Infância indígena e outras infâncias. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 4, p. 9-24, jul./dez. 2010.

RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Maria José Ambrósio dos Reis Peters¹

Márcia Machado de Lima²

Introdução

A primeira matrícula de alunos haitianos na E.M.E.F. Prof. Herbert de Alencar ocorreu em 2013 e trouxe uma bagagem inovadora no sentido de repensar o processo educacional no viés da interculturalidade e nos processos excludentes que o espaço educacional ainda perpetua na ideologia da racialização. A chegada desta diáspora afrocaribenha do Haiti revivou as memórias deixadas pelo processo colonial em que as cenas de subalternizações eram intermitentes e constantes.

O artigo relata cenas de preconceito racial na convivência com os alunos haitianos, recorte temporal entre o período de 2013 e 2019, nas aulas de Educação Física. Utiliza a pesquisa qualitativa, com abordagem etnográfica, tendo o olhar voltado às relações étnico-raciais que foram o palco desta observação científica.

Relatos de experiências são ferramentas de pesquisas que possibilitam uma compreensão da historicidade e desenvolvimento de coisas, fatos e pessoas. Nessa trajetória, esta pesquisa destaca a importância do exercício do olhar etnográfico para as experiências anteriores com os estudantes haitianos, baseado na memória. Para Peirano (2014, p. 385), “[...] etnografia abala nossos estilos de vida e nossas ideias de existência. Abala nossa crença moderna na referencialidade dos sentidos e impõe uma reflexão sobre a multiplicidade de modos de vida”. Nesse contexto a ideia é visibilizar as

1 Professora de Educação na EMEF. Prof. Herbert, de Alencar. Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Integrante do Grupo de Pesquisa Devir Amazônia: Literatura, Educação e Interculturalidade. Orcid: 10000-0002-6968-0871. E-mail: flordelotus_8@hotmail.com

2 Doutora em Letras. Professora da Graduação em Pedagogia e Mestrado Profissional de Educação Escolar na Universidade Federal de Rondônia. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Devir Amazônia: Literatura, Educação e Interculturalidade- UNIR. Orcid 0000-0002-2872-8066. E-mail: marcia.lima@unir.br.

cenas ocorridas entre os alunos brasileiros x alunos haitianos e a disseminação do racismo estrutural na instituição escolar.

O texto escrito foi construído elencando o **objetivo específico** proposto; a **metodologia** aplicada para fundamentar todo o processo de estruturação da pesquisa; os **relatos de cenas** que foram captados durante as aulas de Educação Física; a **discussão e os resultados** construídos a partir de autores que conversam as temáticas das relações étnico raciais, os processos de colonização, a interculturalidade e o racismo estrutural, culminando com a **conclusão**.

Objetivos

O objetivo é retratar cenas de convivência em meio ao preconceito racial que os alunos haitianos sofreram durante as aulas de Educação Física de 1º ao 5º ano, e o alcance que esses estranhamentos atingem, fragilizando a infância e naturalizando a violência com a discriminação racial.

Metodologia

A pesquisa qualitativa tem uma tradição na esfera educacional porque não fecha os dados pesquisados a um sistema que se pode medir. Mas traduz a realidade e um pensar a respeito do quanto se pode dialogar sobre assuntos delicados, como é o preconceito racial, de forma ética rompendo os muros da ignorância, e desmistificando ideias impensadas no trato com seres humanos.

A pesquisa qualitativa está relacionada ao mapeamento das questões fundamentais que propomos entender e estudar na pesquisa (Mattos, 2011, p. 61). Por isso optou-se por essa abordagem agregada ao método etnográfico que investiga, registra, observa, participa da problematização em questão, inserido no campo pesquisado.

A etnografia vem sendo utilizada pelos pesquisadores da área educativa há muitos anos apesar de ter nascido na antropologia. A “etnografia é a especialidade da antropologia, que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião, e manifestações materiais de suas atividades” (Mattos, 2011, p. 53). Além de transcrever e traduzir relatos a respeito, também se utiliza de fotografias para dar mais fidedignidade ao processo da pesquisa.

Desta forma, foi sistematizada a pesquisa, incluindo registros das cenas observadas, transcritas e traduzidas no presente artigo.

Cenas que denunciavam o preconceito

A Educação Física é um momento de aprendizado de corpo inteiro. Os contatos corporais são frequentes e talvez por essa interação gere certo conforto, misturado com prazer. Essas sensações permitem um relaxamen-

to maior em relação ao comportamento com outros espaços escolares, fazendo com que os estudantes revelem seus comportamentos, suas maneiras de ser, conviver e fazer. Os alunos tinham duas aulas por semana com a duração de uma hora, no pátio da escola.

Nesse sentido, ficam bem à vontade para expressarem o que querem e o que pensam. Assim, durante uma atividade de recreação que precisava pegar na mão, era um brinquedo cantado, uma criança brasileira, sentindo uma espécie de asco, se recusou a tocar na mão do colega haitiano. Tinha aproximadamente uns oito anos e por mais que conversasse com ela e pedisse para se aproximar, a recusa era constante. Isso gerou certo constrangimento, a ponto de o aluno brasileiro sair da brincadeira.

Outra feita uma adolescente haitiana estava a chorar por ser chamada de cabelo de bombril. Eram situações inesperadas, de *bullying* e conflitos que, embora chamassem as crianças para conversar, de repente surgiam novamente. Como ocorreu com outra adolescente que foi desprezada pelas colegas e ninguém queria ser amiga dela, simplesmente por não aceitá-la por causa da cor da pele e por ser estrangeira. De uma forma cruel as violências eram plantadas e direcionadas aos estudantes haitianos.

Eram situações inesperadas, como a de um aluno do primeiro ano que reclamou porque o colega tinha lhe chamado de preto. Não era um elogio, nem tão pouco uma forma de fazer amizade. Era um xingamento porque a criança haitiana havia pegado a bola que ele estava usando para também brincar.

Nesses sete anos de aprendizado algumas posturas para amenizar essas condutas foram trabalhadas. Como utilizar o dia da Consciência Negra para apresentar a diáspora com suas especificidades, dança, conquista e descobertas ao longo da história que vão além da história da escravização. Também fazer dos Jogos Internos da escola uma semana de reflexões através de rodas de conversas, penteados afro. Sabe-se que essas ações realizadas foram de uma simplicidade e de pequena magnitude. Mas um começo para expressar uma linguagem correta e justa apontando caminhos possíveis.

Resultados da discussão

A escola como espaço físico, humano e social reúne estudantes de diversas classes, religiões e culturas com a finalidade de oferecer uma educação escolarizada, através do ensino aprendizagem de conhecimentos. São muitos anos que se estendem da infância até a fase adulta. Neste percurso muito se aprende, muito se ensina (Freire, 2000). E aprender que diferença é uma riqueza, como conceitua Candau (2017), certamente instiga discussões sobre peculiaridades inimagináveis.

A migração haitiana vem sendo estudada e acompanhada por muitos pesquisadores. Pimentel e Cotinguiba são referências nos estudos da imi-

gração haitiana no Brasil, observando os deslocamentos destes imigrantes no país. Em suas descobertas, Pimentel e Cotinguiba (2014, p. 64) encontraram termo *dyaspora*, conceituando-o como “movimento de emigração haitiana para os diversos países. Também é a pessoa que emigra. Todo haitiano emigrado é um *dyaspora*”. E essa diáspora tem trazido, segundo os dados da Polícia Federal (2019, p. 21), cerca de 8.412 haitianos entre 2019/2020, referendando que a imigração continua acontecendo, sendo necessário um repensar sociocultural em todos os seguimentos da sociedade inclusive na escola.

Relações étnico-raciais, questões de gênero e sexualidade, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, povos tradicionais e educação diferenciada, entre outros, são temas fortemente presentes na sociedade brasileira na atualidade. Tais assuntos provocam debates, controvérsias e reações de intolerância e discriminação, assim como suscitam diversas iniciativas orientadas a trabalhá-las numa perspectiva direcionada à afirmação democrática, ao respeito à diferença e à construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs (Candau, 2016, p. 804).

As relações étnico-raciais e a discriminação racial são também temas pontuais nos estudos de Almeida (2018), conceituadas como racismo estrutural. Para Almeida, este processo histórico tem suas origens na modernidade, quando o iluminismo deixa como legado a observação em termos filosóficos de um homem composto de múltiplas facetas e diferenças: “[...] o iluminismo constituiu as ferramentas que tornariam possível a comparação e, posteriormente a classificação dos mais diferentes grupos humanos a partir das características físicas e culturais” (Almeida, 2018, p. 19). Para Reis:

O racismo apresenta as características físicas como base para hierarquizar grupos e indivíduos, conferindo a esses, determinados lugares sociais de acordo com as suas “características” fenotípicas. Esse modelo conceitual estereotipado embora não tenha base científica, foi reproduzido socialmente por meio do racismo, do preconceito e da discriminação racial contra pessoas de ascendência negra e indígena, relegando a esses grupos um lugar social de subalternidade e subordinação na sociedade, consubstanciado pelo racismo estrutural, que passa todos os setores socioeconômicos e foi reproduzido nas escolas, por meio dos conteúdos vigentes nos livros didáticos, nos currículos e no cotidiano escolar (2019, p. 202).

A escola, segundo Reis (2019), reproduz um cenário complexo onde as práticas pedagógicas são pautadas na modernidade/colonialidade que

foram construídos no processo histórico como padrão de poder: postura racista, eurocentrada, hegemônica, moderna. A racialização permite a inferiorização a partir da classificação da superioridade da raça branca sobre as outras raças. Dando certo poder, inclusive estrutural para que a raça branca se sobreponha sobre as outras raças, especialmente descendentes de negros e indígenas, impondo soberania. Os padrões eurocêtricos são tidos como a única forma de organização social, cultural, religiosa, estética. E o que foge desses parâmetros é inferiorizado, não faz parte da modernidade, portanto tem menos valor e pode até ser diminuído e excluído, socialmente, culturalmente e economicamente. Gomes (2012, p. 102) enfatiza a necessidade das discussões em torno dessas questões onde “as formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência”

Apesar de muitos séculos terem passado, esses modelos são replicados na América Latina e os currículos escolares estão impregnados dessas práticas. Gomes (2012) pontua a necessidade de formar professores e professoras reflexivos, e sobre culturas negadas e silenciadas nos currículos. Considera em sua fala, que os processos globalizadores não só favorecem o sistema capitalista, mas também trouxeram um processo de renovação curricular no imaginário pedagógico da relação dos sujeitos da educação. Candau (2016), Walsh (2013) concordam que desde a invasão dos colonizadores até os momentos atuais é necessária resistência, organização social no sentido de observar “las gretas” (Walsh, 2018), gritando pela vida, a fim de viver com justiça e dignidade, ir de encontro ao sistema, lutando, gritando e ocupando os lugares de fala e de direito. Insurgir com a intenção de atuar propondo algo distinto do que vivemos hoje.

Existem políticas públicas cujos resultados da conquista dessas lutas geraram documentos oficiais: Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Lei nº 10.639/2003 que estabelece o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira no currículo escolar da Educação Básica e um livro específico sobre Orientações e Ações nas relações étnico-raciais, conquistas do Movimento Negro no Brasil (Reis, 2019). A pedagogia decolonial sugere trabalhar também nessas possibilidades, pensando, organizando e teorizando alguma maneira de atravessar o sistema fascista, capitalista (Walsh, 2018), para romper as barreiras da ignorância que viabilizam a disseminação do racismo estrutural, naturalizando o preconceito na sociedade.

Cabe destacar que as desigualdades históricas e sociais no Brasil são partes intrínsecas do colonialismo, do racismo e da concentração de poder e que necessitam ser discutidas no âmbito da educação, pois é neste espaço que as construções históricas são reproduzidas e, conseqüentemente, incorpora-

das ao imaginário social. Contudo, não se trata apenas de debater o tema, mas principalmente reorientá-lo, para que seja possível revisar as concepções pedagógicas que balizem as ações de ensino aprendizagem sobre a pluralidade étnica e cultural, reavaliando as teorias curriculares e construções discursivas que transformam as diferenças em desigualdades (Reis, 2019)

O papel do currículo escolar dentro desta perspectiva é de fundamental importância por ser um instrumental que abrange todos os aspectos do ensino aprendizagem e também por apresentar-se como ferramenta essencial nas práticas educativas de professoras e professores. O grande problema neste aspecto é porque todo currículo carrega em si uma ideologia, sendo importantíssimo descobrir se as teorias que os fundamentam são capazes de incorporar a pedagogia decolonial. Voltando a fala de Walsh (2018), encontrar as brechas para plantar as sementes de criação da vida para fazer, pensar, analisar e teorizar a luta. Propondo um resgate identitário, individual, social, como apontam Moreira e Silva (1994), contemplado na fala de Candau (2017), o reconhecimento da diferença na perspectiva de orientação para a justiça social, justiça cognitiva, justiça econômica, justiça cultural.

[...] toda ação que permeia a população africana diaspórica continental nos âmbitos político, econômico, bélico, social, cultural, artístico, educacional, espiritual, psicológico, deve ser fundamentado em experiências e elaborações oriundas dessa população. Acredito que os ganhos de conhecimento de mundo e a aprendizagem agucem-se a partir da multiplicidade de abordagem, fazendo com que tanto crianças negras e pardas, quanto as brancas tornem-se respeitadoras, éticas, empoderadas e tolerantes (Njeri, 2019, p. 8).

As pedagogias decoloniais em Candau (2009, p. 27) “se esforça[m] para transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia fim e resultado do poder da colonialidade”. Nesse aspecto, a educação escolar necessita ser provocada, instigada para deixar de ser, no ponto de vista de Njeri (2019, p. 2), “[...] uma experiência traumática na vida das pessoas que não se adequam ao padrão ocidental de humanidade. A educação induz valores opressores e desumanizadores precocemente na forma de ser e estar de crianças afro-brasileiras”.

Construir e contemplar um currículo desta natureza tem sido a base de lutas dos autores citados e muitos outros que se mostram no anonimato. Sabe-se que as dificuldades de dialogar com as possibilidades deste currículo com viés decolonial, valorizando o legado do povo negro no Brasil, é uma tarefa desafiadora. Assim como compreender conscientemente que a trajetória dessas lutas, pelo reconhecimento da diferença e dos direitos

de igualdade (Gomes, 2012, p. 103) “atinge a todos independentemente de sexo, raça, classe social e idade. ”. Freire (2000, p. 63) conspira nesse sentido quando diz que: “o ato de ensinar exige decisão, respeito a liberdade, discutir as próprias posições e aceitar rever-se continuamente”. Quiçá esta trajetória possa proporcionar alguma transformação sócio-cultural-educacional nas relações étnico-raciais no contexto da diáspora afrocaribenha através dos alunos haitianos, senão mais um ponto no universo das pesquisas para nortear práticas na inclusão dos afrodescendentes nativos ou estrangeiros no contexto educacional.

Considerações finais

A investigação aplicada no contexto da pesquisa qualitativa possibilitou rever posturas pedagógicas, ampliou o conhecimento acadêmico e instigou discussões no interior da escola com os pares, com a gestão. Sobre a necessidade de entender que existem pessoas diferentes, que não podem ser tratadas com indiferença. Como se ainda estivéssemos no período colonial.

Dialogar com pesquisadores renomados, como Silvio Almeida, Nilma Gomes, faz compreender que a prática da discriminação racial no Brasil não se limita aos alunos haitianos. Que é um processo estruturado que desencadeia para as instituições e as consequências são essas posturas violentas retratadas nas cenas preconceituosas de seres humanos que ainda estão na fase de criança.

Em Candau e Walsh, é visível que as diferenças que se apresentam no espaço escolar não são nenhuma novidade. Mas a escola faz de conta que não vê, invisibilizando essas cenas e permitindo que os processos colonizadores do etnocentrismo continuem a fazer tamanhas violências e a disseminar traumas nas pessoas que têm a pele negra.

Outro ponto interessante foi compreender que o espaço da Educação Física se revela como um campo aberto para reflexões e também ações práticas que podem minimizar e até romper as cadeias que sustentam posturas racistas. Decolonizando, para descolonizar, em reflexões, diálogos, posturas e refazendo os caminhos de uma convivência intercultural de forma harmoniosa como aparece na fotografia dos Jogos Internos (Figura 1).

Não significa que somente essa ação possa resolver esses conflitos. Quiçá possa essa pesquisa promover o debate acadêmico e a construção de políticas assertivas nos espaços educacionais que sofrem com essas questões das relações étnico-raciais e com a discriminação racial que resulta desses encontros desrespeitosos contra a pessoa humana.

Figura 1 - Jogos Internos do Herbert de Alencar em 2016



Fonte: arquivo pessoal.

Referências

ALMEIDA, Silvio. *O que é Racismo Estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018. 191 p

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. 333 p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300802&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143455>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. São Paulo: 7 Letras, 2009. 228 p.

COTINGUIBA, M. L. P. COTINGUIBA, G. C. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 17, n. 33, p. 61-87, jul./dez. 2014. Disponível em: bell.unochapeco.ed.br. Acesso em: dez. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: www.curriculossemfronteiras.org. Acesso em: dez. 2020

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de Mattos. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83. ISBN: 978-85-7879-190-2. Disponível em: <http://books.sciel.org>. Acesso em: 1 fev. 2020.

NJERI, Aza. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 31, p. 4-17, maio/out. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28253>. Acesso em: dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28253>.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir. Elementos gerais para uma ética afroperspectivista. *Revista da ABPN*, v. 3, n. 6, p. 147-150, nov. 2011 – fev. 2012. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato_noguera_-ubuntu_como_modos_de_existir.pdf. Acesso em: ago. 2020.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. *Horiz. antropol*, Porto Alegre, v. 20, n. 42 jul./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832014000200015&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: jul. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832014000200015> ISSN 0104-7183.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad Crítica y Pedagogia de colonial*. 2004.

LIMIARES DEMOCRÁTICOS



A INFLUÊNCIA DO OUTRO NA LITERATURA: A AUTENTICIDADE EM FACE À ATEMPORALIDADE DAS VIVÊNCIAS SOCIAIS

Monique Santos Pereira¹
Laíssa Pereira de Almeida²

Introdução

Os poemas de Drummond atravessam as fronteiras do tempo e do espaço, podendo encontrar ressonância em qualquer leitor do mundo que viva, ou não, sob um regime autoritário. A chamada “fase social”, sob a perspectiva do contexto histórico da década de 40, foi um período influenciado pela 2ª Guerra Mundial e marcado pela compaixão do poeta para com o mundo e a tentativa de transformá-lo, pondo de lado o pessimismo e o isolamento da fase anterior. Drummond dedica-se aos fatos históricos que se sucedem e à experiência coletiva, solidarizando-se social e politicamente com o povo, descobrindo na luta a explicitação de sua mais íntima apreensão para com a vida como um todo.

O olhar de Drummond voltado para as lutas sociais traz à tona a questão do não-alheamento do autor em relação ao meio em que vive. Embora repudiada por parte da crítica, a relação entre literatura e sociedade é legítima, entre outros fatores, sob a perspectiva de que o indivíduo, enquanto corpo inserido na sociedade, sofre as consequências dos fatos que o atingem. Sendo sua poética, associada à resistência e à luta contra acontecimentos repressivos ao longo dos anos, sem que, no entanto, abram mão de sua natureza, a literária, que pressupõe sempre a construção estética.

Em contraponto, a poeta Anna Suav faz parte do movimento chamado *Slam* – que surgiu nos EUA na década de 80 e no Brasil em meados do

1 Graduada em Letras Português e suas Literaturas pela Universidade Federal de Rondônia. Mestranda no Programa de Pós-Graduação e Mestrado em Literatura – PPG/MEL pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

2 Graduada em Letras Português e suas Literaturas pela Universidade Federal de Rondônia. Mestranda no Programa de Pós-Graduação e Mestrado em Literatura – PPG/MEL pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR..

ano de 2008 – e vem se fortalecendo e ganhando espaço na última década, à qual ocorreram grandes movimentos políticos. As batalhas de *Slam* levam à periferia dos grandes centros uma poesia engajada, que ressalta os fatos sociais vigentes e aproxima o cidadão da arte poética.

A característica predominante dos poemas é de um texto engajado, que constantemente reflete nos movimentos sociais, como fortalecimento para aqueles que buscam certos objetivos referentes às lutas sociais, muito embora sejam classificados em categorias literárias diferentes, uma vez que Drummond é conhecido por ser um poeta clássico para o cânone e Suav é de um movimento voltado para as margens e das margens, portanto, mais acessível à sociedade.

A exemplo disso, tem-se o vídeo do garoto Vitor, recitando Drummond no meio de uma das manifestações políticas ocorridas no ano de 2016³, cito esse vídeo a exemplo da junção da poesia falada com a atemporalidade dos poemas drummondianos.

Portanto, buscou-se, à luz da teoria sobre a influência em obras, de Netrovski (1992), em que o processo de construção possa ser na verdade uma reconstrução, pois tudo já foi nomeado, e cabe ao novo tradutor do discurso ressignificar e transformar o que já foi dito em algo novo. Verifica-se também o texto de Jobim (2013), sobre a temática, que analisa cartas entre Mário de Andrade e Carlos Drummond de Andrade, que dialoga sobre a influência de um sobre o texto do outro, e que observa o processo de influência como algo singular, não vergonhoso como visto atualmente, mas apenas uma parte do processo.

O contemporâneo de sempre

O momento histórico a que pertence o poema escolhido de Drummond, *Sentimento do mundo*, apresenta um complexo cenário no qual os avanços econômicos, principalmente com a industrialização, a urbanização e o forte fluxo de migração do campo para cidade, geraram diversos conflitos sociais. E ainda ocorreram nesse período as mudanças no direito brasileiro, que atravessava o Estado Novo no governo ditatorial de Getúlio Vargas, com a continuidade da precarização das condições de trabalho e a repressão política na época – não obstante lembrar que a totalidade do livro *Sentimento do mundo* reflete a grande angústia que a população mundial vivia com a Segunda Guerra Mundial e os governos ditatoriais no mundo.

Enquanto Drummond atravessava a Segunda Guerra, o poema de Suav foi publicado em 2019, através de uma coletânea composta somente por mulheres, na década marcada pelo declínio econômico e pela onda

3 E AGORA, JOSÉ? Vitor, menino de rua, recita poema de Carlos Drummond de Andrade. Publicado em maio de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2Wc-yoYckhl>

de retrocessos experimentados em governos conservadores e opressores espalhados pelo mundo, quando citados os grupos minoritários, como os LGBTQIA+, feministas, negros e indígenas, também reflete a angústia experimentada pela sociedade atual nesses conflitos.

Ambos os poemas representam grande angústia através do eu-lírico, na dualidade entre a morte e o amor, e apesar do cunho romântico, os poemas no fundo representam a resistência do indivíduo nos momentos históricos correspondentes a si. Mas o que gerou a problemática para esta escrita foi a citação de um verso no poema de Suav, remetendo de forma nítida a influência de Drummond sobre sua obra. Vale ressaltar a fala do poeta em carta para Mário de Andrade em que disse:

Em última análise tudo é influência neste mundo. Cada indivíduo é fruto de alguma coisa. Agora, tem influências boas e influências más. Além do mais, se tem que distinguir entre o que é influência e o que é revelação da gente própria. Muitas vezes um livro revela pra gente um lado nosso ainda desconhecido. Lado, tendência, processo de expressão, tudo. O livro não faz que apressar a apropriação do que é da gente.

A influência histórica na obra desses poetas é nítida, embora todo poeta desvincule a historicidade de suas obras da criação estética para que gere maior alcance no leitor, a preocupação é expressada por eles próprios em vários contextos. Podemos observar isto através dos versos de Drummond em *Consideração do Poema* (1945, p. 7): “Estes poemas são meus. É minha terra/ e é ainda mais do que ela. É qualquer homem./ ao meio-dia em qualquer praça.../” É um corpo no mundo que está, de certo modo, enraizado nele.

Nestrovski (1992) ressaltaria que, todo poeta, quando tem força o bastante para ingressar no contínuo da literatura, **altera o passado assim como se deixa determinar por ele**; a influência tem duas mãos, e o gênio é uma força de resistência capaz de equilibrar, se não suplantar, o fluxo maciço das influências passadas.

A expressão utilizada por Suav em seu poema pode ser explicada por Jobim (2013) sobre como um poeta lida com o seu precursor forte, apropriando-se e desviando-se deste referente, ampliando com novos sentidos a obra anterior e rompendo com ela, para encontrar sua própria forma e significação. Foi o que a autora fez ao citar um verso que reverbera em milhares de cidadãos ao longo da vida. De acordo com Nestrovski (1992):

Os originais já existiram e já nomearam todas as coisas. E é o peso agora de retirar esses nomes que dá impulso às verdadeiras guerras combatidas sob o estandarte da influência poética, guerras declaradas pela perversidade do espírito contra a riqueza acumulada por ele, a riqueza da tradição (p. 221).

Embora haja preocupação em não reproduzir falas de outros pensadores – é quase impossível –, o que vai diferenciar, talvez, serão as ideias adotadas para a execução do pensamento que querem expor, T. S. Eliot (1989) diria que a consciência que o poeta se faz da tradição é precisamente o que pode ou o que não pode fazer dele um poeta. Para compreendermos melhor a influência entre os autores analisaremos as respectivas poesias.

O atemporal sentimento do eu e do mundo

O poema publicado no livro *Sentimento do mundo*, em 1940, e que origina o título, é um dos poemas da tríade de mais destaque entre os poemas (e livros) sociais de Drummond. Em transição da antiga fase do *eu maior que o mundo* para a analisada, *eu menor que o mundo*, o livro citado é o que inicia esta nova fase, a característica predominante desses versos é a angústia expressa pelo eu-lírico, angústia em relação às dores que o mundo sente em relação à opressão dos governos e das brigas estatais, o ano que antecede a publicação deste livro é a 2ª Guerra Mundial e as mudanças decorrentes também pelo estado novo.

Cabe ainda recordar que o Brasil na época não tinha um posicionamento político em relação à guerra, mas em contrapartida era aliado da Alemanha e Itália, países marcados, respectivamente, pelo nazismo e fascismo durante este período.

Na primeira estrofe do poema, Drummond, o eu-lírico, faz uso de hipérbole para falar do sentimento que carrega, em razão do que tem visto e vivido no mundo e transferir para o leitor a ideia de identificação e ligação com a ideia que os versos expressam quando diz: “*Tenho apenas duas mãos e o sentimento do mundo*” e finaliza dando continuidade a estrofe:

mas estou cheio de escravos,
minhas lembranças escorrem
e o corpo transige
na confluência do amor (Andrade, 2008).

Embora o autor esteja marcado com todos os sentimentos, ainda há esperança de que o momento vivido se finde. Pois carregar todos os sentimentos do mundo, também significa carregar o que fere e anula a existência do outro enquanto ser cheio de sentimentos também, vide o verso “mas estou cheio de escravos”, e mesmo que o eu-lírico não queira compactuar com todas as barbáries da humanidade, seu corpo transige e acaba por compactuar, tolera e se desfaz de todas as lembranças para se confluir no amor, pois viver em outra realidade além do amor, lhe é pesado demais.

Na estrofe seguinte, pode-se perceber a angústia com o posicionamento do Estado em relação aos acontecimentos mundiais em que se abs-

tinha de um posicionamento mais firme frente à guerra, mesmo que de forma metafórica, na qual observamos à luz da história brasileira, não obstante recordar o fato de que Carlos Drummond de Andrade foi jornalista e crítico na época, vejamos:

Quando me levantar, o céu
estará morto e saqueado,
eu mesmo estarei morto,
morto meu desejo, morto
o pântano sem acordes (Andrade, 2008).

Observamos através das metáforas utilizadas que, quando a guerra findar, o céu, que naquele momento era bastante movimentado, terá ficado calmo, mas porque não há mais quem lute, as coisas acabaram. A sociedade está sem harmonia, como um pântano “sem acordes”, e aqui pântano pode ser lido como a representação de uma sociedade viva, pois é uma planície parcial ou totalmente inundada. No entanto, este pântano está morto. Posicionar-se, carregar “o sentimento do mundo” é correr o risco de ao levantar estar morto, saqueado.

Na terceira estrofe, que norteia o fim do poema, Drummond cita a ocasião vivida, em meio à guerra e falta de aviso governamental de como o indivíduo deveria se comportar durante estes acontecimentos, para lidar de forma menos caótica e segura, e diz:

Os camaradas não disseram
que havia uma guerra
e era necessário
trazer fogo e alimento.
Sinto-me disperso,
anterior a fronteiras,
humildemente vos peço
que me perdoeis. (Andrade, 2008).

Nestes versos, o eu-lírico sente-se culpado diante do mundo pela falta de ideia dos procedimentos que deveriam ser realizados. Ele responsabiliza-se por o que não foi dito pelos camaradas. Não há aviso prévio. São tantos os sentimentos vividos nesse momento que tornam-no disperso e resta-lhe apenas pedir perdão por não antever que necessitariam de muito mais do que de fato lhes foi dito. E aqui podemos dizer que a vida do poeta e o eu-lírico fundem-se, pois como jornalista, Drummond poderia sentir-se responsável por não oferecer à população informações tão preciosas, mas que ele em sua limitação humana também não poderia saber.

Nos versos que compõem a última estrofe e finalizam o poema, podemos perceber a culpa, angústia e impotência em relação às mortes que serão

registradas quando tudo findar, e que não será com o fim que a paz chegará, como expressa nos dois versos finais com a metáfora do amanhecer:

Quando os corpos passarem,
eu ficarei sozinho
desfiando a recordação
do sineiro, da viúva e do microscopista
que habitavam a barraca
e não foram encontrados
ao amanhecer
esse amanhecer
mais noite que a noite (Andrade, 2008).

Porque não é possível ter paz com os corpos desfalecidos a passarem. Corpos marcados pela guerra, mas também os corpos que voltam da guerra sem vida, que nem recordações permitem ao eu-lírico, ao sineiro, à viúva e muito menos ao microscopista guardar, pois estas estão a se desfiar e desmanchar. Nada de bom fica após ou chega após a guerra, nem mesmo o amanhecer, pois o amanhecer é escuro feito à noite, simbolizando todas as vidas que não mais ensolararão o dia e o convívio de quem os amou, agora são apenas corpos que passam.

A partir disso, podemos observar a preocupação e angústia com o fato mundial e a construção deste poema, muito embora possamos associar com esses acontecimentos citados acima, os versos nos permitem reviver essa experiência em momentos distintos. Mesmo agora no século XXI, este poema marca a sensibilidade com as questões sociais, sendo muito citado nas manifestações e recordado em momentos semelhantes ao que fora ilustrado.

Por isso, analisa-se a influência de Drummond nos versos de Suav, como uma autora contemporânea, que ocasionalmente pode ser influenciada pelos versos canônicos do poeta brasileiro. Vale recordar a fala de Nestrovski (1992, p. 221), em que diz que "a influência poética, para muitos críticos, é simplesmente algo que acontece, uma transmissão de ideias e imagens, e o surgimento ou não de angústia no poeta posterior é visto como uma questão de temperamento e circunstância".

A angústia da influência é o temor do poeta de que sua voz não seja sua, o temor constante da usurpação de seu texto pela voz dos outros. Segundo Nestrovski (1992), em análise, pode-se observar que não é de forma angustiada que Suav se sente em relação à influência gerada por Drummond.

Vejamos o poema *São novos ciclos e tudo faz parte da mudança*, de Anna Suav, publicado em 2019, na antologia, *Querem nos calar, poemas para serem lidos em voz alta*, organizada pela escritora e *slammer*, Mel Duarte, que dá início ao livro de forte resistência feminina quanto ao seu lugar de fala. O livro é constituído somente de autoras e *slammers* que fazem de seus versos voz de força e resistência para inúmeros jovens.

Primeiramente, o livro constitui forte oposição quanto aos problemas sociais vividos, vale lembrar que o *Slam* se fortaleceu, no Brasil, a partir do ano de 2013. Com as manifestações, a performance falada tem levado a inúmeros espaços conhecimento em relação à ocupação do indivíduo na sociedade, que todos os grupos têm seus direitos e espaços para ocupar.

A poética de Anna Suav tem sua individualidade e não é papel deste artigo inferiorizá-la em relação à influência de Drummond, pelo contrário, pois a autora o faz sem perder as características de seus versos. Netrovski (1992) acrescentaria que todo texto é uma leitura: uma leitura de outro texto. E a leitura é sempre defensiva, porque no domínio do inter poético a leitura, quando acontece, é sempre contra a influência.

Cabe, antes de citar os versos escritos pela autora, fazer um apanhado em relação ao contexto de publicação do livro, que contém o poema analisado, anteriormente mencionado sobre a onda de conservadorismo vivida no mundo atualmente. Ressaltamos que no Brasil, as mulheres, os negros, indígenas e LGBTQIA+ têm sido os grupos que mais sofrem com as mudanças governamentais, por isso há tanto sentido no título do livro *Querem nos calar*. Não de forma expressa, este é o objetivo de todas essas mudanças, silenciar grupos que demoraram décadas, desde a descoberta do território brasileiro, para conquistar seus direitos e legitimá-los.

Contentamo-nos em citar apenas isto, levando em consideração o conhecimento público dos últimos anos, portanto, analisamos agora os versos explorando esse contexto social. Nos primeiros versos que iniciam o poema, podemos observar certa desorientação do eu-lírico e naturalização, de forma metafórica, dos momentos vividos de silenciamento. De tanto reagir às opressões, a pessoa fica tão cansada que a luta chega a um ponto em que parece não fazer mais diferença.

Da coragem necessária que me falta nessa dança
Na contagem do tempo há saudades da sincronia
Perdi o compasso, o passo, a rima
Naturalizando a podaço
Fui cortando parte por parte, me vi chão
Daqueles ora seco, ora com cheiro de terra molhada
Na chuva, vento paira, acalenta o coração (Suav, 2019, p. 11).

Em razão da opressão vivida, a autora expressa nos versos acima um sentimento de naturalização da forma como tem que lidar com as situações cotidianas, não que concorde com elas, mas viraram algo tão comum, que passam a ser natural e chegam a esse efeito de podagem, em que o indivíduo busca se encaixar em algo imposto pela sociedade. Com isso, acaba perdendo sua personalidade, a vontade de existir e resistir, porque perdeu o compasso, o passo e a rima. E o que lhe restou? O vento a acalantar o coração.

Nos versos seguintes, o eu lírico parece reorganizar os processos para que possa lidar com os problemas que têm surgido, observa-se:

Sem alcançar totalidade na altura, mas a raiz é imensidão
O dom de tocar
É sobre ter processo, meio, caminho
Atenta ao percurso que uma hora há de findar
E recomeçar (Suav, 2019, p. 11).

Nos versos que finalizam o poema, em que fica nítida a influência de Drummond e de sua poética social e engajada, a autora cita o verso *Trago em mim todos os sentimentos do mundo*, desta forma, destacando-o em seu poema, como realmente uma citação, referência à dor experimentada no poema drummondiano, e norteia aí a transição de versos de angústia para versos de resistência, de persistência a permanecer em seu espaço conquistado.

Todos os amores que em mim cabem e carrego bem no fundo
Não sabendo ser rasa, não sabendo ser metade
Mas concordando com a voz rouca
“Você não sabe se entregar”
É verdade
É verdade que já fiz pouco, é verdade que já fiz demais
É verdade que me atrolei, é verdade que não tive paz
É verdade que já quis ter tudo porque nada me satisfaz
É verdade que fazemos planos
É verdade que podemos voltar atrás
É verdade que estamos aqui sem saber os reais motivos existenciais
É verdade que eu posso ser tudo que eu quiser até a hora que eu
não quiser ser mais (Suav, 2019, p. 11).

Em *Influência*, Nestrovski (1992) cita Eliot no princípio de que para ele:

[...] existe uma ordem ideal dos monumentos de arte, mas esta ordem é “modificada pela introdução da nova obra de arte (da obra de arte realmente inovadora)”. A nova obra altera “a ordem integral” da arte, de tal modo que as relações e valores de cada obra com o todo são reajustados. O “talento individual” é a capacidade que tem o artista de reconstituir a tradição, através de sua própria obra (p. 216).

A autora Anna Suav não se deixa diminuir por ser influenciada por um autor maior, pelo contrário, ela ressalta a influência dele e desenvolve sua ideia poética de forma individual e única. Nestrovski (1992) diria que, de certa forma, o que lhe interessa é justamente o que um poema consegue deixar de fora... o verdadeiro artista se reconhece pelo tato de suas omissões.

Considerações finais

Segundo Nestrovski (1992), a palavra influência, que vem do latim *influere* (“fluir para dentro”), em seu sentido original, é o fluxo de um fluido etéreo das estrelas supostamente responsável pelas alterações do caráter e das ações humanas. Quando se diz no dia a dia que determinada pessoa, ao tomar uma decisão, se deixou influenciar por outra, é ainda o sentido medieval dos astrólogos que marcam a nossa linguagem.

A partir disso, verificamos a influência da poética drummondiana dentro do *Slam*. Em face do poema de Suav, as diferenças e semelhanças existentes entre o poema destes autores e o quanto essas diferenças/semelhanças geram características identificadas no texto e tão importantes para a classificação acadêmica do que é ou não canônico ou panfletário.

Embora afirmem ocasionalmente a influência como algo negativo, neste estudo observamos o contraponto vivido durante esse processo, citar o outro é parte do orgulho de sentir o mesmo, Drummond é conhecido pela atemporalidade de sua poética, que é expressada ao longo dos últimos 80 anos, uma poética inicialmente marcada pelos privilégios do autor, que somente alcançava a elite intelectual.

Atualmente essa poética alcança a periferia através das performances, dos livros escolares e até das aberturas olímpicas. A associação permite ainda que possamos conhecer os versos de autores contemporâneos que são inspirados pelos versos de Drummond, sua resistência e singularidade, e desta forma também observamos Suav, que apesar das diferenças, falta de privilégio e afins, leva a própria poética a todos os lugares, carrega suas influências, mas constrói um trabalho de resistência, singularidade e identificação genuíno e único.

A influência para estes autores aqui elencados deixa de ser um problema ou de ser visto como um processo de desvalorização, para atingir um conceito maior, de acréscimo à arte e releitura de perspectivas sociais através dos tempos, ressignificando as palavras, os versos elaborados por eles.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Sentimento do mundo*. I. ed. Rio de Janeiro: MEDIAfashion, 2008. p. 09 e 10.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do povo*. São Paulo: Círculo do livro, 1945.

JOBIM, José Luís. *Literatura e cultura: do nacional ao transnacional*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013. p. 107-128.

ELIOT, T. S. A tradição e o talento individual. *In*: ELIOT, T. S. *Ensaaios*. São Paulo: Art Editora, 1989.

SUAV, Anna. São novos ciclos e tudo faz parte da mudança. *In*: DUARTE, Mel (org.). *Querem nos calar*: poemas para serem lidos em voz alta. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019. p. 19.

NESTROVSKI, Arthur. Influência. *In*: JOBIM, José Luis (org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992. p. 213-230.

NARRADORES RIBEIRINHOS NORDESTINOS E AMAZÔNICOS: PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL

Léa Evangelista Persicano¹

Dizem que o que todos procuramos é um sentido para a vida. Não penso que seja assim. Penso que o que estamos procurando é uma experiência de estar vivos, de modo que nossas experiências de vida [...] tenham ressonância no interior do nosso ser e da nossa realidade mais íntimos, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos.

Joseph Campbell

Considerações iniciais

As vozes plurais e políticas ouvidas e acolhidas dentro do meu coração e da minha consciência – dos dias 11 a 13 de novembro de 2020, período em que ocorreu no formato *on-line* o “III Congresso Métodos Fronteiriços: corpo(s), espacialidades(s), outra(s) democracia(s)”, organizado por grupos de pesquisa e programas de (pós-)graduação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – solicitei-me espaço de fala acerca da “experiência” no evento e para além dele, pela repercussão que me causaram. Ainda bem que o real é o que há de menos fixo e podemos, embora tenhamos resistências, nos entregar às dores e às alegrias das constantes mudanças, já que a vida é *devir* permanente.

Grande parte das vozes do Congresso entoaram a respeito de histórias, memórias, patrimônios culturais – os quais se encontram em disputa de visibilidade e invisibilidade por relações de saberes e poderes. Com a multiplicidade de informações à nossa disposição, a rapidez que elas nos chegam atualmente, os processos existentes de genocídio, de intolerância religiosa e ideológica, considero imprescindível pensar na figura do narrador/sábio como um patrimônio histórico-cultural, não para ser esqueci-

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPLET), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob orientação da professora Pós-Dra. Marisa Martins Gama-Khalil; membro do Grupo de Pesquisa em Espacialidades Artísticas (GPEA/CNPq). E-mail: leapersicano@yahoo.com.br

do ou ficar sujeito à corrosão do tempo, mas para permanecer como uma possibilidade de existir, diferir e divergir, conforme expõe Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2007) em *Fragmentos do discurso cultural: por uma análise crítica do discurso sobre a cultura no Brasil*. Percebo, nas histórias que são (re)contadas: um resgate das memórias; a propagação de saberes, mitos, lendas; o compartilhar de ensinamentos; tentativas de fortalecimentos de identidades; um jogo entre o passado/presente/futuro como forma de proteção de dores, traumas e emoções que marcaram as vidas.

Desse modo, a proposta desse texto é uma aproximação – por meio do mito – entre histórias contadas por narradores ribeirinhos nordestinos do filme *Narradores de Javé* (2003), uma representação de indivíduos e seus dramas reais, e histórias contadas por narradores ribeirinhos da região amazônica, cujas entrevistas foram realizadas pelo grupo de atores-pesquisadores do Lume e estão registradas no *compact disk* (CD) que compõe o livro *Contadores de histórias da Amazônia ribeirinha*, de Suzi Frankil Sperber (2012). Sobre os narradores do Nordeste, o foco é o mito Indalécio (e Mariadina); enquanto que acerca dos narradores da Amazônia, o eixo central é o mito do boto.

Narrativas nordestinas e amazônicas

É fundamental salientar que os relatos nordestinos e mineiros que embasaram o filme em referência e seu roteiro foram colhidos junto a contadores de histórias, em expedições no interior dos estados da Bahia e Minas Gerais:

As viagens, os contatos com velhos contadores de histórias, a escuta atenta dos dramas de moradores de pequenas comunidades ameaçadas de extinção pela construção de hidrelétricas, alteraram significativamente os elementos da ficção. [...] ajudaram a consolidar o valor dramático e consistência humana, elementos inestimáveis presentes no roteiro e no filme. Muitas falas, expressões, elementos e características incorporados aos personagens foram colhidas no próprio território da pesquisa (Abreu; Caffé, 2008, p. 14).

Nessa citação, informações são advindas de Luís Alberto de Abreu, um dos roteiristas em parceria com Eliane Caffé, a diretora do filme, para quem o humor era o que mais se ressaltava em todos os relatos que ouviram, relatos esses com particularidades épicas, pessoais, cômicas e escatológicas.

Por sua vez, os relatos amazônicos que integram o livro de Sperber são advindos de entrevistas que foram realizadas em 1997 pelos atores-pesquisadores do Grupo Teatral Lume, para a realização de alguns projetos. O objeto de suas pesquisas consistiu em coletar causos, lendas, canções, modos de vida, expressões fisionômicas de

velhos da região amazônica, abrangendo um espaço que ia de Belém do Pará, até a fronteira com a Venezuela [...] dividiram-se em três grupos para poder abranger uma área tão vasta e passaram a fazer as suas entrevistas – conversas – com pessoas que lhes iam sendo recomendadas como interessantes contadores de estórias (Sperber, 2012, p. 23).

Essas conversas foram gravadas em fitas cassetes, com ou sem o conhecimento/consentimento dos entrevistados, e depois transcritas. No livro especificado, há o primeiro estudo dessas transcrições e outras leituras foram/são possíveis, uma vez que o material coletado é muito rico e engloba vários ângulos de análise. As entrevistas e seus contextos propicia(ram) dissertações de mestrado, artigos de revista, assim como a interpretação/relação que minimamente empreendo neste texto, no meu caso, pela disponibilização das transcrições no CD citado.

Percebo, nos relatos javelinos (os que temos acesso no filme e no roteiro), ainda que nem todos sejam de homens/mulher idosos/a, o que Sperber (2012, p. 24) destaca sobre os relatos amazônicos: eles demonstram “conhecimento, sabedoria, dores, lembranças de mortes, frustrações, derrotas, temores e alegrias. A alegria – e o humor – são fatores de sobrevivência e índice da capacidade de vencer as frustrações, perdas, derrotas”. Várias dessas características, dentre elas o humor, é o que Abreu e Caffé (2008) também frisaram, conforme já indicado.

Essas particularidades vêm ao encontro do que a historiadora Lucilia de Almeida Neves Delgado (2010) entende sobre a memória. Ela consiste na

principal fonte dos depoimentos orais, é um cabedal infinito, onde múltiplas variáveis – temporais, topográficas, individuais, coletivas – dialogam entre si, muitas vezes revelando lembranças, algumas vezes, de forma explícita, outras vezes de forma velada, chegando em alguns casos a ocultá-las pela camada protetora que o próprio ser humano cria ao supor, inconscientemente, que assim está se protegendo das dores, dos traumas e das emoções que marcaram sua vida (Delgado, 2010, p. 16).

Assim, no jogo entre o esquecer e o lembrar, há um processo (in)consciente de rememoração – em que fatores como tempo, espaço, vivências pessoais e coletivas se interrelacionam –, trazendo à tona ou escondendo saberes, experiências, sentimentos, projeções, atitudes. Delgado (2010, p. 17) aponta que é comum “que depoentes, estimulados pelas entrevistas, recorram a velhas relíquias ou a antigos guardados, encobertos pela pátina do tempo, como fotos, objetos, jornais, discos, cartas, poemas, entre outros recursos, [...] para tornar o ato de lembrar mais vivo”. O prazer de possuí-los por si só já possui certo mistério (Gama-Khalil, 2015a, p. 183).

Em minha dissertação de mestrado, intitulada *ERA UMA VEZ EM JAVÉ... O acontecimento discursivo na (re)construção das memórias orais pela escrita* – fruto da pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) –, utilizo a expressão “objetos de recordação” para essas relíquias e/ou guardados, compreendendo-os como espacialidades de memória:

espacialidades de significações e produções de sentido, de acordo com a relação afetiva singular que cada um/a mantém e/ou estabelece com o objeto que lhe é caro, podendo este funcionar também como um nó de coerência à história narrada, servindo de parâmetro para outra(s) história(s), sejam caixas/baús/maletas, armas, marca[s] no corpo [inscrições corporais], certidão de nascimento e/ou casamento, fotos (Persicano, 2017, p. 199).

Na manifestação e concretização dos relatos, esses objetos são essenciais e exercem a função de suportes de lembranças, dispositivos, além de desempenharem variados papéis na heterogeneidade enunciativa, configurando-se como espaços simbólicos. As utilizações que lhe são destinadas, segundo a pesquisadora e teórica do fantástico Marisa Martins Gama-Khalil (2015a, p. 177), “conjugam-se ao afeto que a eles atribuímos e, por outro lado, que eles nos impõem. Em sua aparente imobilidade, os objetos movem-se espacial e temporalmente em torno de nós e para dentro de nós”. Eles promovem processos de captura, objetivação e subjetivação dos sujeitos, moldando nossas vidas.

Os objetos usados pelos narradores javelinos atuam como um ponto de partida e mediação para suas narrativas, relacionando o passado, o presente e o futuro. Com o seu manuseio, pretendem que seus nomes e suas versões de história tenham um lugar (de destaque) no livro-dossiê que pode impedir a inundação do Vilarejo de Javé pela construção de uma hidrelétrica. Conforme Gama-Khalil (2015a, p. 179), “[o]s objetos podem revelar-se para além da sua superficialidade estática e utilitária, e isso dependerá do modo como os narradores os tornarão visíveis, de forma a afetar as personagens”, pois fatos podem ser evidenciados ou apagados, a fim de saberes e/ou efeitos de verdades se perpetuarem ou não entre as gerações.

Sperber comenta acerca dos mediadores de memória familiar tanto para os narradores amazônicos quanto para os atores-pesquisadores do Lume:

Poderá ser um mediador territorial (casa; região; cobra; animais diversos; árvores...). [...] mediadores tanto serviram para os moradores ribeirinhos entrevistados, como serviram e servem para os atores. Neste último caso, [...] poemas redigidos pelos atores, textos literários, fotos dos moradores ribeirinhos, gravações de áudio e de vídeos (Sperber, 2012, p. 52).

Nessas circunstâncias, tem-se a inserção de elementos territoriais, naturais e regionais dentre as espacialidades os objetos de recordação. E, igualmente, produções dos pesquisadores como incentivo às narrativas, sem um choque cultural. Como veremos mais à frente, a própria maneira de articular as perguntas estimula as respostas. “O narrador entrevistado conta, sobretudo a respeito de sua vida: causos – acontecidos ou inventados, por ele, ou por alguém de sua comunidade. Às perguntas formuladas pelos entrevistadores, contam narrativas lendárias: ficção” (Sperber, 2012, p. 54). A memória opera, então, no (re)contar de histórias, na (re)construção de uma filiação identitária, na propagação de conhecimentos, na fixação de um imaginário social, e, também, num culto aos mortos, atribuindo-lhes valores e ressignificações, os quais retornam em certo sentido como em um espelhamento sobre a figura do/a narrador/a.

Quanto aos relatos que integram as versões da e para a história de Javé, são micronarrativas interrelacionadas e os signos “Indalécio” e “Mariadina”, que nomearam o suposto herói e/ou a heroína que teria(m) fundado o vilarejo, alcançam interpretações variadas e efeitos diferentes sobre o espectador:

Vicentino diz-se descendente de Indalécio e este é um nobre guerreiro chefe de guerra, que ficou ferido sobre o cavalo; da mesma forma, Deodora alega ser descendente de Mariadina e esta é a mulher guerreira que assumiu o bando no lugar de Indalécio, que seguia morto sobre o cavalo. Para Deodora, Mariadina é guerreira; para Firmino, é uma louca e, para Pai Carriá, parece ser uma entidade (Oxum). Para esse, o herói é um guerreiro africano (Indaléu) e, para Firmino, é cômico, tendo morrido agachado por causa de um desarranjo intestinal. Para os Gêmeos, a ossada de Indalécio está enterrada na propriedade de seus pais, que agora é deles (Persicano, 2017, p. 140).

Essas versões não se manifestam a esmo, associam-se umas às outras em torno de um eixo central: o mito do/a herói/heroína fundador/a, sob a batuta (regência) de Antônio Biá. A ele foi dada a incumbência de registrar por escrito as narrativas orais do Vale de Javé, necessitando exercer o papel de um “escrivão-historiador”. As versões tampouco são estáticas, porém resultantes de um trabalho com o simbólico, a língua(gem), em contextos culturais e sociais localizados, modificando-se de acordo com os momentos históricos e a cada compreensão.

De maneira ampla e básica, o mito pode ser entendido como uma narrativa, é “capaz de revelar o pensamento de uma sociedade, a sua concepção da existência e das relações que os homens devem manter entre si e com o mundo que cerca” (Rocha, 1985, p. 12), levando a um discernimento de suas realidades. Dialogando com essa perspectiva, os mitos, para Cam-

pbell e Moyers (1990), exercem quatro funções: mística (associada a mistérios), cosmológica (relacionada ao universo e matéria de ocupação científica), sociológica (alusiva ao social, de um grupo em particular), pedagógica (concernente a viver a vida diante de qualquer circunstância), algumas das quais tento vislumbrar nos mitos focados neste texto.

Em *Narradores de Javé* (Abreu; Caffé, 2008), os discursos sobre o herói/a heroína (o/a guerreiro/a) são de exaltação, desdém, comicidade, conflitos familiares – lembrando que tais atributos ainda se mesclam: para Vicentino, que tem a arma do guerreiro, Indalécio é um nobre com dureza de caráter; para Deodora, que possui uma marca de descendência da guerreira, Mariadina é forte e corajosa; para Firmino, Indalécio é cômico e foi surpreendido pelos próprios excrementos, enquanto Mariadina é uma louca maltrapilha; para os Gêmeos (Armando Peneré e o Outro, filho bastardo), que possuem malas com vários objetos de recordação da mãe e dos pais gêmeos (Cosme e Damião), a ossada de Indalécio bem como armas do bando estão enterradas nas terras deles; para Pai Cariá, que fala no idioma iorubá e por isso precisa de um intérprete (Samuel), Indalécio é descrito como um negro forte em uma aldeia africana dentro do Brasil e a figuração feminina é conhecida por Oxum, uma orixá (deusa protetora) das águas de rios, córregos.

Assim, cada sujeito narrador encontra “um aspecto do mito que se relacione com sua própria vida” (Campbell; Moyers, 1990, p. 32). Conta histórias que tocam a base de fundação de um povoado, tentando simbolizar o mistério e o espanto diante dele, por meio da imaginação. Os componentes que as histórias carregam vinculam as pessoas aos grupos sociais ou às tribos, cada um/a com seus códigos de conduta: o bando de Indalécio por Vicentino é liderado por um homem e o grupo é composto na maioria por homens, o bando de Mariadina por Deodora é dirigido por uma mulher e o grupo é formado na maioria por mulheres, o bando de Indalécio por Pai Cariá é guiado por um africano viril e o grupo é integrado por pessoas negras. Além de as narrativas buscarem mostrar, através de bons e maus exemplos, como viver a vida humana, percebo, nos relatos javelinos, a tentativa de apresentar os valores que os heróis narrados possuem e temas existenciais como mortalidade, imortalidade, conhecimento, ignorância, amor, traição, vingança, maternidade, paternidade, dentre outros.

No caso dos núcleos narrativos amazônicos disponibilizados no CD, diversos são os assuntos encontrados. Um que me chama a atenção é o mito do boto (Uaiará, peixe-homem), um deus das águas pluviais. Luís da Câmara Cascudo, em *Literatura oral no Brasil*, traz essa explicação:

Por todo Pará e Amazonas, especialmente no Pará, o boto, desde o século XIX, é o enamorado das moças, sedutor das cunhãs

mais bonitas, pai dos primeiros filhos, transformando-se em rapaz dançador, bebedor infatigável e companheiro precioso para as festas. [...] Na ictiofauna amazônica, é o detentor de maior número de estória ao correr dos rios em cujas barrancas as casinhas serviram de temas às suas andanças sexuais (Cas-cudo, 2006, p. 131-132).

Ele frequenta bailes, conversa, namora e, antes do raiar do sol, volta à sua forma de boto. Versões da história do boto vieram e ainda vêm até mim por meio de livros didáticos, literários, teóricos, dicionários de folclore, ensaios e por materialidades televisivas como novelas, a exemplo da que está em reexibição na Rede Globo – *A Força do Querer*, de 2017, de Glória Perez – na qual a personagem Ritinha (interpretada por Ísis Valverde), é uma jovem paraense do vilarejo de Parazinho, que acredita ser e incorpora o papel de sereia. A moça considera sua proximidade com a água e seus poderes de sedução como heranças de família, porque, segundo sua mãe, ela é filha do boto. No Rio de Janeiro, quando conta acerca de sua paternidade, é alvo de chacotas e descrenças.

Recentemente, na disciplina “Seminário em Estudos Literários: Literatura Fantástica - vertentes teóricas e ficcionais” (ofertada no semestre 2/2020, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, da Universidade Federal de Uberlândia), a professora e pesquisadora Gama-Khalil (2015b) fez alusão a um texto seu intitulado *O boto e sua sogra: o mito e o real maravilhoso*. É muito interessante o modo como ela contextualizou o seu contato com a narrativa oral sobre o boto e sua sogra: foi-lhe contada por um dos alunos da Licenciatura em Letras da UNIR, na comunidade de Costa Marques, na disciplina “Mito e narrativa”. Isto é, vemos as tramas narrativas se entrelaçando e o recontar das histórias acontecendo.

O aluno explicou que, no Vale do Guaporé, é realizada a tradicional Festa do Divino, caracterizada por romarias, e que ele exercia a função de guia de católicos na região. Estes

souberam da existência de uma senhora que morava bem perto dali e que criava um boto nos fundos de sua casa, pois no quintal localizado atrás da casa dela passava um igarapé, um afluente do rio Guaporé. Eles ficaram mais curiosos ainda quando um dos moradores informou que ela acreditava que o boto era o pai do seu neto (Gama-Khalil, 2015b, p. 131).

Procurada pelo grupo, motivado por curiosidades e zombarias, são encontrados o boto e o menino. A mulher – diante do ceticismo sobre a paternidade do menino pelo boto – retruca os católicos com questionamentos acerca de Jesus Cristo, levando à percepção de que este é o maior mito no imaginário dos cristãos e que, se é complicado para um cristão separar Jesus

de seu cotidiano, assim o é para aqueles e aquelas que convivem com o boto e/ou sua(s) cria(s). Tem-se, então, conflitos de fé e embates culturais:

a fé no mito do boto é natural, surge do imaginário local e naturaliza-se no cotidiano prosaico daquela comunidade. Todavia, conforme fica exposto na trama narrativa, essa fé amazônica contrapõe-se antagonicamente à fé religiosa católica. O tema da concepção de um ser divino (boto, para os ribeirinhos da Amazônia, e Jesus para os católicos da Festa do Divino) provoca um forte choque cultural entre as personagens da narrativa (Gama-Khalil, 2015b, p. 134-135).

Tais questões me remetem à fala do artista e escritor indígena Jaider Esbel – na mesa-redonda *Narrativas vivas da identidade e da floresta*, a qual integrou a programação do “III Congresso Métodos Fronteiriços” (2020) –, que dividiu espaço com a professora-pesquisadora Gama-Khalil e alertou-nos para os perigos nos quais a cultura dominante (branca, eurocêntrica) nos faz cair: pressupor que o mundo mitológico e o mundo prático são dissociados. Segundo Esbell, ambos constituem um só mundo para os indígenas. Sabemos, inclusive, que a religião/fé católica foi veículo dessa dominação, na época do “achamento” do Brasil nos idos de 1500. Gama-Khalil, como ele, frisou que a maioria dos livros didáticos nos atrela ao passado colonizador e reforça o olhar sobre o índio como exótico, sendo fundamental nos desvencilharmos desses discursos.

Entre os diálogos transcritos e salvos no CD, encontrei referências diretas ao boto no conteúdo de cinco fitas cassetes (14, 20, 21, 24, 36). A seguir, o recorte de alguns trechos de quatro delas (a 36 foi excluída por apenas citar uma médica de boto, o que é irrelevante para a análise); depois, sublinho os aspectos que me despertaram o interesse:

Jesser: Tem boto lá pra cima [beira de rio]?

Pedro: Tem, oh... Boto é malhadeira [rede feita com *nylon*]. Pra peixe miúdo pulá nele.

Jesser: Diz que eles encantam as moças, é verdade?

Pedro: É verdade.

Jesser: O senhor já ouviu alguma história, ou não? Moça que foi encantada pelo boto? O senhor conhece algum causo ou não?

Pedro: Não. Escuto só falá... [...] ouço falá desse negócio de encanto. Encanto, quando acaba, é eles mesmo que andam, o boto mesmo. [...]

Pedro: Não vê que a bota mulher, o negócio dela é igualzinho de mulhé. É, inteiro mesmo. E o peito dela também é a mesma coisa. É. Diz que se a gente pegá uma bota grande e cair na besteira de casá com ela, é capaz da gente morrê em cima.

Puxa, pra tirá daí, só com remo dando na bunda, pra poder.
(Risos) Tem história...

Jesser: Diz que pros lado de Cucuí tem boto? [...]

Pedro: Tem boto, tem muito!

Jesser: Diz que o boto também vira homem?

Pedro: É! O boto vira, vira gente: às vezes mulher, às vezes homem (Fita 14, Lado A *apud* Sperber, 2012, s. p.).

Como interlocutores, de um lado o ator-pesquisador (Jesser) e de outro o entrevistado (Sr. Pedro). Há um reforço de que a presença do boto é comum na região e em grande quantidade, é ardiloso (captura como uma rede), encanta moças, se transforma em homem ou mulher. Nesta forma, que é eventual, seu órgão genital prende o falo e pode até matar. O que ecoa com essas informações: “Consta que o órgão sexual do boto, tanto do macho quanto da fêmea, é idêntico aos órgãos sexuais feminino e masculino [...] que o homem [que] tem relações com o boto fêmea, ou bota, no linguajar caboclo, morre exausto, em razão do coito arrebatador” (Portal da Amazônia, 2020, s. p.).

Marcelino: Era uns comerciantes, que eles fazia tudo naquela festa. Então vinham milhares de regatões [vendedores que percorrem os rios de barco, parando de lugar em lugar] [...]. Então, no meio daqueles grandes regatões veio quatro moços. [...] eram encantados. Então começaram a dançá e uma moça se engraçô com um rapaz. Quando chegô 4 horas, foram embora. A moça não deixava ele ir. Os outros três foram embora. O outro, a moça prendeu até que ele escapuliu e correu. A moça falô: “Olha um bêbado! Vão pegá, que ele vai cair n’água”. Correram e quando ele chegô na canoa e pulô: era boto! A moça ficô triste. Pensava que era gente e era boto.

Jesser: E essa cidade deles é debaixo d’água?

Marcelino: É debaixo da água, encantada. Os que vão pra lá dizem que é uma grande cidade! [...]. Eu digo só o que falam pra mim, que já viram falá, já viram (Fita 20, Lado A *apud* Sperber, 2012, s. p.).

Nesse trecho, o pesquisador é o mesmo e o entrevistado, o Sr. Marcelino, que narra sobre o acontecido em uma festa na qual quatro moços (que não se sabia que eram) encantados apareceram, dançaram, festejaram, namoraram e partiram de madrugada. Uma moça se afeiçoou com um deles e seguiu-o; quando este pulou na água, metamorfoseou-se em boto. Além disso, de ouvir falar, o Sr. Marcelino acredita que há uma cidade de botos submersa, uma espécie de Atlântida.

Marcelino: Boto vira gente. Gente é que não vira boto.

Raquel: E quando o boto leva alguém pro fundo do rio?

Marcelino: Se levá pra lá, não se sabe!

Patrocínia: Aqui, pra nós é diferente, porque eu acho que nós somos muito fraca. Não entendo ainda. Porque em outros estados, a gente vê na televisão, é diferente. Os botos aparecem, eles têm contato com eles. Aí é felicidade deles. Eles levam e vão mostrá as riquezas deles. E nós, aqui no interior, é diferente! Se o boto levá uma pessoa, depois ela aparece e perdeu a atividade dela. Ela fica, assim, sem ação e começa a ficá doente e morre.

Raquel: Eu queria ver a cidade encantada (Fita 21, Lado A *apud* Sperber, 2012, s.p.).

Aqui, é uma atriz-pesquisadora (Raquel), o entrevistado é o mesmo (Sr. Marcelino) e a entrevistada a Sra. Patrocínia. Ele assinala que a transformação é de boto para gente e não ao contrário – o que entendo não estar se referindo ao retorno do boto à sua forma de golfinho – e que desconhece o destino daqueles que o boto transporta para o fundo do rio. Sra. Patrocínia esclarece que a pessoa (do interior) pode retornar das águas, mas fica apática, adoece e morre, por causa do encanto, o que confirma esses dizeres: “Dizem que uma mulher viciada em andar com o boto emagrece, empalidece, fica de tal forma enredada nas malhas do sedutor, que tem que ser levada a um curandeiro para ser liberta do encanto” (Portal da Amazônia, 2020, s. p.). Segundo a narradora, o inverso acontece em outros Estados, pelo que a mídia mostra: há a idealização da figura do boto apenas como um ser com predicados.

Jesser: Por aqui tem boto?

Armando: Tem! Eu sou boto também!

Jesser: Ah, o senhor é boto?

Mulher: Aqui não tem muito. Mais tem um rio ali, lá tem muito. [...]

Cris: E boto encantado tem também?

Armando: Tem encantado e tem boto verdadeiro.

Cris: O que ele faz?

Armando: Encantado faz mal pra gente [...] (Fita 21, Lado A *apud* Sperber, 2012, s.p.).

Nesse recorte, os pesquisadores são Jesser e Cris e os entrevistados, o Sr. Armando e Mulher. Este se autointitula boto e afirma que são de dois tipos, encantado e verdadeiro, sendo o primeiro perigoso. A Mulher, cujo nome não é identificado, reafirma a fala dele, ao dizer que em chão firme há poucos botos (no formato humano) e vários (como golfinhos) no rio próximo. Detalhes que vêm ao encontro de: “Antes da popularização do boto ‘amoroso’, [...] relatam as lendas indígenas que havia um outro boto sério e bom, venerado pelos tapuias como um deus milagroso, conhecido como

Mira que quer dizer boto-gente, ou boto em forma de pessoa” (Portal da Amazônia, 2020, s. p.). E Sr. Armando se identifica com esse “verdadeiro”, sério, bondoso, milagroso boto.

Raquel: Esse tipo de encantamento, também tem muita história de boto?

Jesser: Tem um lugar aí pra cima – Temedaui – dizem que é encantado. O senhor já ouviu falar?

Raimundo: Eu vejo falar desse lugar.

Dona Letinha: Lá é uma cidade encantada. Aparece o boto transformado em gente. [...] lá neste lugar tinha festa, dançavam com as moças, tudo. Chapéu na cabeça! Desconheciam eles, porque viam que aquelas pessoas não existiam, lá. [...] Aí, então diz eles que uma vez saltaram os encantados. Eram três rapazes bonitos. Aí, o que faz um, vai é beber. Deram bastante bebida pra ele. Dormiu, e os outros foram embora. Aí, os que não conhecia, caminharam até a beirada do rio. Quando chegaram lá, se jogaram na água. Aí foram escarrando, que nem boto. E o outro, que tinha bebido demais, ficô dormindo. Aí foram lá, tiraram o chapéu da cabeça e viram que era boto. Tinha uma espécie de buraco no meio da cabeça. Depois que passô a bebida, esse que ficô, quando se acordô. Procurou os companheiros... Cadê? Aí meteu os pés na carreira.

Cris: Falaram que tem bota também, né?

Letinha: Tem, que encanta os homens (Fita 24, Lado A *apud* Sperber, 2012, s. p.).

No último trecho selecionado, Raquel, Jesser e Cris atuam como pesquisadores e os entrevistados são o Sr. Raimundo e D. Letinha, que relata a história dos três botos metamorfoseados em humanos igualmente de ouvir falar. A postura deles nas festas é recorrente e faz parte da fixação desse mito no imaginário social. O que difere esse relato dos demais é o fato de um deles ter adormecido e o povo tirado seu chapéu, ficando à mostra o que se concebe como um atributo do boto: um “buraco” no centro da cabeça. O aspecto do boto e o lugar onde vive como “encantados” são também frequentes, sendo menos comum a divulgação da assunção de dois gêneros (homem e mulher) pelo boto no formato humano.

Esses apontamentos validam as funções do mito elencadas por Campbell e Moyers (1990): mítica – o boto ou a bota aparece envolto/a em mistérios, por sua própria natureza, cumprindo um dado ritual de sedução e fertilidade, metamorfoseando-se em um/a jovem bonito/a e sensual para enamorar ribeirinhas/os; cosmológica – os mundos em que transita essa figura são as águas dos rios e a terra firme, conjugando o animal e o humano, como uma maneira de sua existência dupla acontecer; sociológica – há códigos de con-

duta tanto para o boto/a bota, que é reconhecido/a por certas atitudes, quanto para os ribeirinhos que creem na sua existência ou com ele/a convivem; pedagógica – as narrativas do boto se edificam como histórias verdadeiras que possuem “um caráter exemplar, deflagrando modelos de conduta social e existencial. Esta é, pois, uma das funções do mito: prover modelos de conduta humana e de cosmovisão” (Gama-Khalil, 2015b, p. 135).

Os narradores javelinos e os amazônicos, além de serem considerados como patrimônio histórico-cultural, deixam como legado não somente aquelas narrativas que receberam pela experiência de outrem, seja seus antepassados ou contemporâneos, mas narrativas ressignificadas por elementos do presente desses próprios narradores. Na tentativa de estabelecer elos entre o passado, o presente e o futuro, ou de reconfigurarem realidades acerca de suas riquezas culturais, sociais e históricas, os/as narradores/as alimentam o imaginário, expressando a verdade de certas percepções.

Considerações finais

Walter Benjamin (1994), filósofo o qual muitos de nós buscamos quando essas questões sobre o narrador nos são caras, declara que a transmissão da experiência acontece dos mais velhos para os mais novos por meio da narração, da contação de histórias e que o narrador tradicional, assim como a arte de narrar, estão em processo de extinção. Entretanto, essa extinção não pode ser “tomada ao pé da letra” para todos os contextos sociais e históricos.

Em uma leitura que faz de Benjamin, Sperber (2012, p. 74) entende que o “conceito de experiência proposto [...] depende da experiência do indivíduo observado. Mas a valorização da experiência enquanto tal depende do interlocutor! [...] O mesmo relato poderá ser apreendido de formas diferentes, poderá ser valorizado diferentemente”, o que é possível apreciar na tessitura e apreensão das narrativas do filme *Narradores de Javé* (2003) e nos relatos de experiências dos entrevistados amazônicos, em conjunto com a recepção pelos atores-pesquisadores do Lume.

Como Sperber, Maria do Socorro Fonseca Vieira Figueirêdo (2006) não desconsidera as nostalgias apontadas por Benjamin e reflete acerca dos/as narradores/as na atualidade, reafirmando seus papéis de guardiões/as de memórias coletivas, de conselheiros/as de grupo e sobretudo de patrimônio cultural. Diversas são as situações em que atuam:

Eles narram em casa para os netos, acreditando que as histórias são exemplos de fé e sabedoria. Contam nas escolas públicas, particulares e nos abrigos para meninos de rua, apostando na força transformadora das histórias. [...] Contam em consultório psicológico, onde as histórias colocam o lápis da vida na mão do ouvinte, lhes oferecendo a possibilidade de escolher o

cenário e o destino do próprio personagem. Narram em hospitais, levando as crianças a evadir-se das dores e medos do cotidiano hospitalar, pois lhes permite esquecer as grades dos berços, sentir-se livres [...]. Contam na beira da praia, nas roças, nas telas dos cinemas, na TV, no palco do teatro, no pé-de-serra associando às brincadeiras, como letras de músicas, em fundações culturais, nos bares (Figueirêdo, 2006, p. 121-122).

Estão em toda parte, têm idades diversificadas, narram para diversos públicos, incorporam personagens os mais variados. Então, fortaleço a procura pela convivência e a experiência adquirida com esses/as contadores/as de histórias no cotidiano, pois possibilitam que nossa humanidade não se apague, com falhas e/ou acertos que nos constituem.

Não devemos nos esquecer de que somos sujeitos narrativos e narrados, em meio a verdades construídas discursiva, social, cultural e historicamente. Portanto, impelidos por tantas tecnologias à nossa disposição (que precisam se tornar aliadas e não só instrumentos de captura), um contexto sociohistórico marcado por uma pandemia avassaladora como a covid-19, com o próprio Estado do Amazonas requerendo apoio emergencial de vários Estados brasileiros ao seu lado nesse combate (que propicia acolher-nos e aos outros com mais empatia) e um governo antidemocrático/castrador (que nos impulsiona a batalhar por um mundo melhor), reiteramos a importância de não deixar morrer essa figura simbólica do narrador – “gente de carne e osso”, avô/avó, pai/mãe, professor/a, escritor/a, o/a narrador/a do livro literário, o/a mediador/a de leitura, na oralidade ou na escrita, muitos dos lugares que ocupamos em nossas identidades diárias.

Referências

ABREU, Luís Alberto de; CAFFÉ, Eliane. *Narradores de Javé*: Roteiro. 17. versão. 2. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008. (Coleção Aplauso).

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fragmentos do discurso cultural: por uma análise crítica do discurso sobre a cultura no Brasil. In: NUSSBAUMER, Marchiori Gisele (org.). *Teorias e políticas da cultura: visões multidisciplinares*. Salvador: Edufba, 2007. p. 13-23. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/.../Teorias%20e%20politicas%20da%20cultura.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1). p. 197-221.

CAMPBELL, Joseph; MOYERS, Bill. *O poder do mito*. Organização de Betty Sue Flowers e Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História oral – memória, tempo, identidades*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Leitura, escrita e oralidade).

ESBELL, Jaider; GAMA-KHALIL, Marisa Martins. *Narrativas vivas da identidade e da Floresta*. 12 nov. 2020. Duração: 111 min 26 seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jDftJNNKoc>. Acesso em: 12 nov. 2020.

FIGUEIRÊDO, Maria do Socorro Fonseca Vieira. Contadores de Histórias: Patrimônio Cultural. In: NOGUEIRA, Maria Aparecida Lopes; BARBOSA, Eduardo Romero Lopes (orgs.). *Cartografias culturais do imaginário e da complexidade*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006. p. 117-126.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins. J. J. Veiga e seus turbulentos objetos: espaços de inquietação e de medo. In: GARCIA, Flávio; PINTO, Marcello de Oliveira (orgs.). *Vertentes do Fantástico no Brasil: tendências da ficção e da crítica*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015a. p. 173-187.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins. O boto e sua sogra: o mito e o real maravilhoso. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de; NENEVÉ, Miguel; SAMPAIO, Sonia Maria Gomes. *Literaturas e Amazônia: colonização e descolonização*. Rio Branco: Nepan, 2015b. p. 129-146.

III CONGRESSO MÉTODOS FRONTEIRIÇOS. *Anais...* Universidade Federal de Rondônia-UNIR, 2020. Disponível em: <https://metodosfronteiricos.wixsite.com/deviramazoniaunir?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2021.

NARRADORES DE JAVÉ. Direção: Eliane Caffé. Produção: Bananeira Filmes, Brasil, 2003. 1 DVD (102 min.), son., color.

PERSICANO, Léa Evangelista. *ERA UMA VEZ EM JAVÉ... O acontecimento discursivo na (re)construção das memórias orais pela escrita*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Instituto de Letras e Linguística, Catalão-GO, 2017.

PORTAL DA AMAZÔNIA. Lenda do Boto. Set. 2020. Disponível em: <https://portalamazonia.com/amazonia-az/letra-b/lenda-do-boto>. Acesso em: 17 jan. 2021.

ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. *O que é mito*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).

SPERBER, Suzi Frankil. *Contadores de histórias da Amazônia ribeirinha*. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2012.

ENFRENTANDO A CULTURA DO SILÊNCIO POR MEIO DA CENTRAL DE ATENDIMENTO À MULHER EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA: LIGUE 180

Josélia Gomes Neves¹
Jaíne Teixeira da Fraga²

Introdução

A persistência da violência histórica sobre as mulheres tem ocorrido por meio de uma estrutura social que estabelece processos culturais ancorados no patriarcado, um mecanismo de poder que controla a: “[...] sujeição da mulher e que singulariza a forma de direito político que todos os homens exercem pelo fato de serem homens” (Pateman, 1993, p. 39). Envolve várias ações, múltiplas narrativas e diversos dispositivos de poder que operam separados ou de forma simultânea para controlar, excluir, desqualificar, invisibilizar, silenciar, tyrannizar e subalternizar as mentes e corpos das mulheres, pois, no patriarcado: “[...] os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais [...], recebendo autorização [...] para punir o que se lhes apresenta como desvio. [...] a dominação-exploração [...] exige que sua capacidade de mando seja auxiliada pela violência” (Saffioti, 2006, p. 1).

Nesta perspectiva, o eixo teórico sustentador das reflexões que desenvolvemos na Linha de Pesquisa Amazônia Feminista, vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) da Universidade Federal de Rondônia, é a educação crítica inspirada nos escritos de Paulo Freire. O conhecimento crítico é percebido como um mecanismo emancipador que

1 Pedagoga, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado e Doutorado (MEPE), pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: jaíne.opo@gmail.com

2 Professora Dra. Josélia Gomes Neves, docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado e Doutorado (MEPE), lotada no Departamento de Educação Básica Intercultural (DEINTER), pesquisadora/líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: joseliagomesneves@gmail.com

possibilita recursos para a intervenção no mundo (Freire, 2002). Faz parte do repertório de leitura, os textos referentes aos Estudos Feministas e de Gênero³, os diálogos com os movimentos sociais de mulheres indígenas e negras, mulheres da agricultura familiar e mulheres das periferias urbanas. Estas perspectivas orientam a militância acadêmica e a elaboração de saberes científicos, políticos e de resistência, tomando como referência o saber crítico, ferramenta de empoderamento feminista:

[...] mecanismo pelo qual as pessoas, as organizações, as comunidades tomam controle de seus próprios assuntos, de sua própria vida, de seu destino, [...] para produzir e criar e gerir. [...]. O empoderamento das mulheres representa um desafio às relações patriarcais, em especial dentro da família, ao poder dominante do homem e a manutenção dos seus privilégios de gênero. Significa uma mudança na dominação tradicional dos homens sobre as mulheres, garantindo-lhes a autonomia no que se refere ao controle dos seus corpos, da sua sexualidade, do seu direito de ir e vir, bem como um rechaço ao abuso físico e a violação sem castigo, o abandono e as decisões unilaterais masculinas que afetam a toda a família (Costa, 2000, p. 8-9).

Identificamos nesta trajetória de estudos e ações de extensão, possíveis características e aproximações com uma “[...] ‘epistemologia feminista’ – inovadora em suas problematizações e conceptualizações – que emergiu transversalmente à expansão e visibilidade das produções acadêmicas elaboradas sob uma perspectiva feminista” (Pimenta, 2010, p. 36). Partindo dessa premissa é que apresentamos os resultados do estudo desenvolvido no âmbito do Projeto de Pesquisa “Ligue 180: educação e políticas públicas no combate à violência doméstica no município de Ji-Paraná”, realizado no período de 2018 a 2019, na região central do estado de Rondônia.

Enfrentamentos públicos às violências contra as mulheres no Brasil: breve cronologia

No decorrer do processo histórico, a sociedade brasileira estabeleceu diferentes papéis e expectativas de comportamentos para o masculino e o feminino que têm produzido contextos de violência para as mulheres. Neste sentido, os mecanismos de enfrentamento foram surgindo das ações desencadeadas pela sociedade civil organizada, por meio dos movimentos feministas, coletivos acadêmicos e sindicais, expressos na produção de textos legais e suas correspondentes políticas públicas, como podemos citar o Projeto de Lei nº 4559/2004 (Brasil, 2004). Um conjunto de esforços para

3 Scott (1995); Butler (1993)

combater esta complexa violência influenciada por questões culturais, históricas e sociais e que demanda permanentes processos de reflexão:

[...] torna-se relevante o estudo dos marcos e dispositivos legais desenvolvidos no combate à violência contra a mulher, visto que a partir do conhecimento e reflexões sobre estes se encontram contributos para o redirecionamento de políticas e alargamento das discussões na comunidade, convidando-a para também refletir sobre tais acontecimentos, os seus efeitos e melhorias. [...] (Lima; Monteiro, Silva Jr., 2016, p. 2).

Nesta direção, apresentaremos uma breve cronologia histórica das relações entre as demandas, os movimentos sociais protagonizados por mulheres e a elaboração de respostas públicas. O marco deste avanços foi a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) em 1985. Representou uma forma de articular os movimentos feministas à administração pública e desse modo influenciar e pautar as questões das mulheres.

Neste mesmo ano foi criada a primeira Delegacia de Defesa da Mulher (DDM) em 1985 no Estado de São Paulo, representando mais uma forma de combater a violência doméstica contra a mulher (Santos, 2010). Atualmente as Delegacias Especiais de Atendimento à Mulher (DEAM), ainda são resultantes de pressões sociais⁴, representam elementos de efetivação de políticas de ação afirmativa, considerando os questionamentos às delegacias comuns que desqualificavam as denúncias das mulheres reproduzindo ainda mais a violência (Blay, 2003).

E foi neste contexto, em agosto de 2003 que foi disponibilizado pelo poder público o número telefônico⁵ para atender as denúncias de violência contra a mulher. Inicialmente as ligações eram acolhidas pelas Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAM) no País e posteriormente houve um deslocamento para um órgão específico que trataremos mais adiante, tendo em vista ser o foco deste estudo.

Em 2006, a Lei nº 11.340 conhecida como Lei Maria da Penha foi uma importante medida de combate à Violência Doméstica contra mulher. Esta Lei fundamentou-se na Constituição Federal, artigo 226, parágrafo 8º e na Convenção de Belém (ONU, 1994), teve a finalidade de criar e definir os mecanismos para reduzir e eliminar a violência doméstica e familiar contra a mulher. A concepção de violência doméstica e familiar contra a mulher presente neste texto é traduzida em atos ou omissões baseadas no gênero e

4 Em Rondônia existem 52 municípios, mas apenas oito dispõem de serviços de Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAM): Vilhena, Ji-Paraná, Porto Velho, Rolim de Moura, Guajará-Mirim, Cacoal, Ariquemes e Jaru.

5 Lei nº 10.714/2003 (Brasil, 2003)

que “[...] provoque morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” de acordo com o artigo 5º (Brasil, 2006).

Esta normativa, em nossa compreensão, teve múltiplas qualidades: responder à pactuação ocorrida em 1994, na Convenção de Belém, situação em que o Brasil se comprometeu a produzir mecanismos públicos de combate às violações contra as mulheres (Brasil, 2006); atender às problematizações/recomendações da Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos e pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (ONU, 1993), decorrentes da denúncia referente às omissões frente ao caso da farmacêutica Maria da Penha Maia Fernandes feita em 1998; reiterar a concepção de violência doméstica e familiar contra a mulher; tipificar as diversas violações: física, sexual, moral, psicológica e patrimonial; as medidas de reeducação para o agressor e a atenção à educação como fator de prevenção das violências.

Mas apesar da implementação da Lei Maria da Penha, outra questão precisava ser normatizada: a violência letal contra as mulheres. Nesta direção, o ano de 2015 foi marcado por duas referências sobre a temática: a publicação da Lei nº 103 no dia 9 de março, conhecida como Lei do Feminicídio e o estudo intitulado como o *Mapa da Violência: homicídios de mulheres no Brasil de 2003-2013*, disponibilizado em novembro deste mesmo ano. Esta pesquisa apontou o Brasil como o 5º país que mais mata mulheres no mundo (Wailselfisz, 2015). Uma situação que provoca vergonha e desespero, uma vez que feminicídio configura o estágio final da violência contra a mulher.

Assim, de 1985 até o momento, por meio da ação de vários atores sociais, as diferentes violências contra as mulheres brasileiras têm sido enfrentadas. A criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), a implantação das DEAM, a pactuação internacional da Convenção de Belém, a Lei Maria da Penha, a Lei do Feminicídio e neste contexto de respostas públicas, foi materializada a Central de Atendimento à Mulher, o serviço Ligue 180.

Central de Atendimento à Mulher - Ligue 180: uma ligação a favor dos Direitos Humanos

De 2003 até o presente momento, o serviço Ligue 180, que tem como finalidade central acolher as denúncias de violência contra a mulher, passou por uma alteração através da Lei nº 13.025/2014 (Brasil, 2014) que vinculou este serviço à coordenação do poder executivo. Isso ocorreu devido ao alcance limitado das DEAMs que atendiam apenas 10% das denúncias considerando que suas instalações se localizavam quase que exclusivamente em capitais ou grandes centros urbanos. Assim, a Central de Atendimento à Mulher foi vinculada à Secretaria Nacional de Políticas para

Mulheres (SNPM) e atualmente ao Ministério da Mulher, da família e dos Direitos Humanos (MMDH) que gerencia suas demandas:

A Central de Atendimento à Mulher em Situação de Violência - Ligue 180 – é um serviço de utilidade pública gratuito e confidencial (preserva o anonimato), oferecido pela Secretaria Nacional de Políticas, desde 2005. O Ligue 180 tem por objetivo receber denúncias de violência, reclamações sobre os serviços da rede de atendimento à mulher e de orientar as mulheres sobre seus direitos e sobre a legislação vigente, encaminhando-as para outros serviços quando necessário. [...] funciona 24 horas, todos os dias da semana, inclusive finais de semana e feriados, e pode ser acionada de qualquer lugar do Brasil e de mais 16 países [...]. Desde março de 2014, o Ligue 180 atua como disque-denúncia, com capacidade de envio de denúncias para a Segurança Pública com cópia para o Ministério Público de cada estado. Para isso, conta com o apoio financeiro do Programa "Mulher, Viver sem Violência". Ele é a porta principal de acesso aos serviços que integram a Rede nacional de enfrentamento à violência contra a mulher, sob o amparo da Lei Maria da Penha base de dados privilegiada para a formulação das políticas do governo federal nessa área (Brasil, 2018, p. 1).

A Central de Atendimento à Mulher atende todos os dias milhares de ligações referentes às denúncias e explicitação de dúvidas sobre as diversas violações contra a mulher. A política de enfrentamento à violência contra mulher ganhou força em 2013, com a implantação do Decreto nº 8.086, de 2013, que instituiu o “Programa Mulher: Viver sem Violência, que busca, “[...] integrar e ampliar os serviços públicos existentes voltados às mulheres em situação de violência, mediante a articulação dos atendimentos especializados no âmbito da saúde, da justiça, da rede socioassistencial e da promoção da autonomia financeira.” (Brasil, 2013, p. 1).

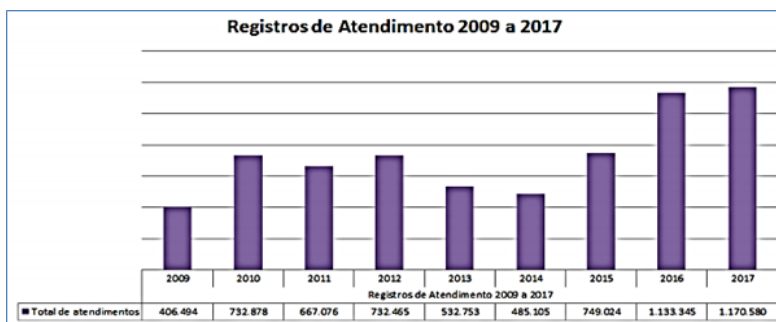
Esse sistema de atendimento especializado proporcionou à mulher vítima de violência doméstica uma alternativa que vai além da denúncia: uma possibilidade de reabilitação psicossocial. Por meio desse sistema, a mulher tem a oportunidade de ser ouvida ou em casos extremos a possibilidade de abrigo em instituições específicas, mecanismos de proteção sistematizados pelo poder público federal em sintonia com Estados e municípios.

Desta forma, o impulsionamento do atendimento por meio do Ligue 180, tem contribuído para visibilizar a violência doméstica e encaminhado providências para sua redução, não que a violência doméstica tenha diminuído, mas, está cada vez mais explícita na mídia e nos dados oficiais do Estado brasileiro.

Essa política pública, possivelmente por sua acessibilidade tem assegurado o acesso para às mulheres fazerem suas denúncias. Segundo os

dados do relatório da Central de Atendimento à Mulher - Ligue 180, o número de ligações aumentou significativamente. A título de ilustração, citamos o Balanço correspondente ao período de 2009-2017, que permite observar que os indicadores numéricos aumentaram vertiginosamente, evidenciando violências anteriormente silenciadas, conforme exemplificamos na imagem que segue:

Figura 1 – Registros de Atendimento



Fonte: Brasil (2017).

Podemos observar que o número de atendimento entre o ano de 2009 e 2017 quase triplicou, isso talvez seja decorrente de uma maior divulgação do Ligue 180 e pelo fato de que o acesso à informação está cada vez mais facilitado devido ao acesso à tecnologia. Nesta direção, as campanhas de incentivo a denúncia como problematização das violências constitui um importante instrumento de aperfeiçoamento da política: “Em junho de 2014, a partir da campanha nacional 'Violência Contra a mulher - Eu Ligo 180', e com sua conversão em disque-denúncia, somaram-se às 12 mil ligações/dia, outras 8 mil, perfazendo um total aproximado de 20 mil ligações dia.” (Bandeira, 2014, p. 13).

Inegavelmente, este serviço tornou-se um importante mecanismo para redução da violência familiar e doméstica, mas, seus dados revelam que são necessárias outras medidas articuladas, ajuste nas políticas públicas existentes, dentre outras para que a redução das violações contra as mulheres seja efetivada. Nesta direção, os relatórios e balanços das denúncias evidenciam um quadro dramático em que os números apenas aumentam e as mulheres continuam sofrendo, apanhando e morrendo. Assim, podemos afirmar que a luta para coibir a violência doméstica teve avanços significativos, no entanto, ainda não são suficientes.

Enfrentamentos à Violência contra a Mulher por meio do Ligue 180: possibilidades formativas e repercussões deste serviço em Rondônia e Ji-Paraná

Em Rondônia, segundo o relatório semestral da Central de Atendimento à Mulher - Ligue 180, no ano de 2017, foram realizados mais de 4.743 um aumento de 6,42% em relação ao ano anterior. Os dados apontam que as violências sofridas em sua maioria se caracterizam como física e psicológica. Um importante indicador que sugere que a agressão corporal, conhecida como violência “clássica” caracterizada pelos atos de empurrar, bater, asfixiar, dentre outros, é constante no território rondoniense.

Figura 2 – Registros de Atendimento

Grupos de Violência	2017	%
Tráfico de Mulheres	121	0,15%
Cárcere Privado	2.796	3,39%
Homicídio	671	0,81%
Violência Física	34.732	42,06%
Violência Moral	4.416	5,35%
Violência Patrimonial	2.044	2,48%
Violência Psicológica	31.467	38,11%
Violência Sexual	6.321	7,66%
Total:	82.568	100,00%

Dados extraídos do Sistema Integrado de Atendimento à Mulher (SIAM)

Fonte: Brasil (2017).

Em relação à violação psicológica, até a Convenção de Belém em 1994, inexistia nas normativas este tipo de abuso. Mas, os desafios seguem pois é uma violência difícil de provar, o que sabemos é que em algumas situações vem antes das demais e/ou as acompanha, em função disso, os dados são alentadores no sentido de evidenciar que é considerada um impedimento a uma vida livre de violência.

Assegurar que as políticas públicas atinjam os variados ambientes sociais é de fundamental importância e os ambientes educacionais são grandes aliados. Acreditamos que a educação é transformadora, e como diz Freire (2002, p. 38): “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo”, por meio da educação podemos romper com as ideologias das classes ou gêneros dominantes.

A Lei Maria da Penha se tornou importante não apenas pelo seu caráter de defesa à mulher mas, também por sua capacidade de ações educativas. No Art. 8º, a Lei Maria da Penha estabelece diretrizes para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, trata-se de um conjunto articulado de ações de segurança pública, assistência social, saúde, educação, trabalho e habitação. Entre as medidas educativas, a Lei estabelece:

VIII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia; IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equi-

dade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher (Brasil, 2006, p. 3).

A inserção de conteúdos referentes à equidade de gênero, nas escolas é importante forma de reduzir a todas as formas de violência. O currículo escolar está moldado para abordar as relações de poder de modo a ocultar a classe dominada, compreendemos que: “[...] o currículo é definitivamente um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. [...]. O currículo é, em suma, um território político” (Silva, 2005, p. 147-148).

Em relação a violência doméstica, no município de Ji-Paraná os dados de violência também não são pequenos, a segunda maior cidade do Estado de Rondônia vive constantemente noticiando casos de violências e morte de mulheres. Segundo dados do site Diário da Amazônia (2019), no ano de 2017 a DEAM obteve mais de 200 solicitações de Medidas Protetivas, 556 ocorrências de ameaças de lesão corporal e 336 ocorrências de agressões.

O município de Ji-Paraná é a 3ª cidade do Estado com mais registro de atendimentos pelo serviço Ligue 180. Os dados apontam que a Central de Atendimento à Mulher contabilizou 157 denúncias realizadas de 2015 a 2018. E tem ocorrido um aumento gradativo a cada ano, subindo de 27 ligações em 2015 para 48 em 2018.

Considerando estes indicadores, a vereadora Claudia de Jesus, do Partido dos Trabalhadores (PT), propôs o Projeto de Lei (PL) nº 3727/2018, que tinha o objetivo de ampliar a divulgação do Ligue 180 no município de Ji-Paraná, garantindo a publicidade do disque denúncia, conforme o divulgado amplamente pelo Diário da Amazônia (2019).

Posteriormente o PL foi transformado na Lei nº 3.164 de 2 de abril de 2018, que determina a divulgação do Serviço de Disque-Denúncia Nacional de Violência contra a Mulher, Disque 180 no âmbito do Município de Ji-Paraná. A publicidade deve ser feita em estabelecimentos públicos e privados de forma a coibir a violência doméstica nos seguintes espaços:

I - hotéis, motéis, pensões, pousadas e outros que prestem serviços de hospedagem; II - bares, casas noturnas, restaurantes e similares; III - clubes sociais e associações recreativas ou desportivas, cujo acesso seja livre ou promovam eventos com entrada paga; IV - aos veículos em geral destinados ao transporte público municipal; V - salões de beleza, academias de dança, ginástica e atividades correlatas; VI - outros estabelecimentos comerciais cujo público-alvo seja majoritariamente feminino; VII - hospitais da rede privada; VIII - instituições e órgãos públicos da administração municipal abrangendo todas as secretarias municipais, as Creches, Escolas, Unidades de Saúde, hospitais, abrigo, centro de convivência; IX - postos de abastecimento de

veículos e demais locais de acesso público que se localizem junto as rodovias; X - agências bancárias (Ji-Paraná, 2018, p. 1).

O conteúdo dos cartazes é objetivo: “Violência contra a mulher: Denuncie Disque 180 Central de Atendimento à Mulher”, que em parceria com a Secretaria de Assistência Social (SEMAS), Conselho Municipal da Mulher e demais órgãos e ONGs, devem fomentar essas ações e parcerias nos comércios do município para o cumprimento da lei de divulgação do Ligue 180.

Ainda é incumbido à Prefeitura Municipal de Ji-Paraná, por meio do parágrafo único, que “A Administração Municipal fica obrigada a inserir nos talões de IPTU a divulgação do serviço Disque Denúncia Nacional de Violência Contra a Mulher, disque 180” (Ji-Paraná, 2018, p. 1), medida importante, uma vez que, toda residência terá acesso à informação sobre o disque denúncia. Tais ações ainda não são suficientes, mas aos poucos, o direito ao acesso à informação e ao conhecimento vão ganhando espaço na sociedade local.

Considerações finais

Compreendemos que a história das mulheres sempre foi marcada por lutas. A ideia biologizante de que a mulher é o sexo frágil torna-se uma forma de justificar algumas ações cometidas pela sociedade sexista que menospreza a mulher por sua condição de gênero. A busca por direitos à dignidade e à vida sempre foi questão em pauta no Brasil e no mundo, e o movimento feminista é peça chave nestas reivindicações, uma vez que cada mulher tem sua forma de lutar, cada uma respeitando o lugar de fala da outra e construindo uma sociedade mais justa para as mulheres.

Essa premissa orientou a realização deste estudo relacionado ao “Projeto de Pesquisa Ligue 180: educação e políticas públicas no combate à violência doméstica no município de Ji-Paraná”, Rondônia. A análise realizada entre os processos formativos e as ações encaminhadas pelo poder público, no que diz respeito ao combate à violência doméstica no âmbito dos direitos humanos, permite compreender que ao contrário do que muitos dizem, a violência doméstica, o feminicídio, violência obstétrica e as desigualdades de gênero não são “puro mi mi mi”.

Os dados explicitam que as mulheres de Rondônia em determinados períodos sofreram um conjunto de violações na forma física e psicológica. Geralmente, o ditado que “em briga de marido e mulher ninguém mete a colher” tem que ser questionado, pois, o perigo e o agressor moram dentro de casa.

Apuramos que de 2015 a 2018, Ji-Paraná foi a 3ª cidade do Estado com maior registro de atendimento pelo Ligue 180. Em função disso o parlamento municipal, através da iniciativa da vereadora Claudia de Jesus, do Partido dos Trabalhadores (PT), propôs a Lei nº 3.164 de 2 de abril de 2018 que ampliou o Serviço de Disque-Denúncia no referido município.

O ligue 180 tornou-se um importante mecanismo para redução da violência familiar e doméstica, mas seus dados revelam que são necessárias outras medidas, novas políticas públicas que acabem com as agressões, pois nos relatórios de denúncias os números apenas aumentam, e mulheres continuam morrendo e apanhando.

Devemos lutar agora por medidas socioeducativas que contribuam para a modificação de práticas e pensamentos da população para que, por meio de uma desconstrução, as mulheres possam assumir níveis crescentes de independência e autonomia.

Referências

BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. *Soc. Estado*, Brasília, v. 29, n. 2, maio/ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922014000200008&script=sci_arttext. Acesso em: 28 fev. 2019.

BLAY, Eva Alterman. Violência contra a mulher e políticas públicas. *Estudos Avançados*, v. 17, n. 49, p. 87-98, set./dez. 2003.

BRASIL. *Central de Atendimento à Mulher - Ligue 180. Relatório Semestral - 2017*. MDH. Brasília, novembro, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/ouvidoria/RelatorioGeral2017.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2019.

BRASIL. *Central de Atendimento à Mulher - Ligue 180. Rondônia*. MDH. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/ligue-180>. Acesso em: 3 fev. 2019.

BRASIL. *Central de Atendimento à Mulher - Registros de Denúncias - 2015 a 2018 - Rondônia*. MDH. Brasília, 2019.

BRASIL. *Decreto nº 8.086, de 30 de agosto de 2013 Institui o Programa Mulher: Viver sem Violência e dá outras providências*. Presidência da República, Brasília, 2013.

BRASIL. *Lei nº 10.714, de 13 de agosto de 2003 autoriza o Poder Executivo a disponibilizar, em âmbito nacional, número telefônico destinado a atender denúncias de violência contra a mulher*. Presidência da República, Brasília, 2003.

BRASIL. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências*. Presidência da República, Brasília, 2006.

BRASIL. *Lei nº 10.778, de 24 de novembro de 2003 estabelece a notificação compulsória, no território nacional, do caso de violência contra a mulher que for*

atendida em serviços de saúde públicos ou privados. Presidência da República, Brasília, 2003.

BRASIL. *Lei nº 13.025, de 3 de setembro de 2014*. Altera o art. 1º da Lei nº 10.714, de 13 de agosto de 2003, que autoriza o Poder Executivo a disponibilizar, em âmbito nacional, número telefônico destinado a atender denúncias de violência contra a mulher. Presidência da República, Brasília, 2014.

BRASIL. *Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos*. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/disque-100-e-ligue-180/disque-100>. Acesso em: 3 fev. 2019.

BRASIL. *Projeto de lei nº 4559/2004*. Brasília, 2004. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B186F05BA4CC01A2128360C919C9376B.proposicoesWebExterno2?codteor=256085&filename=Tramitacao-PL+4559/2004. Acesso em: 23 abr. 2019.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam*. Buenos Aires: Paidós, 1993.

COSTA, Ana Alice Alcântara. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. *Niterói*, v. 5, n. 2, p. 9-35, set. 2000.

DIÁRIO DA AMAZÔNIA. Divulgação do Disque 180 recebe aprovação na Câmara. *Diário da Amazônia*, Ji-Paraná/RO, 2018. Disponível em: <https://www.diariodaamazonia.com.br/divulgacao-do-disque-180-recebe-aprovacao-na-camara/>. Acesso em: 12 abr. 2019.

DIÁRIO DA AMAZÔNIA. Registro de violência contra a mulher tem aumentado. *Diário da Amazônia*, Ji-Paraná/RO, 2019. Disponível em: <https://www.diariodaamazonia.com.br/registro-de-violencia-contr-a-mulher-tem-aumentado/>. Acesso em: 12 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

JÍ-PARANÁ. *Lei nº 3164 de 02 de abril de 2018*, “dispõe sobre a divulgação do Serviço de Disque-Denúncia Nacional de Violência contra a Mulher, disque 180 no âmbito do Município de Ji-Paraná”. Ji-Paraná/RO, 2018. Disponível em: http://187.4.114.154:5659/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id_doc=002162&extencao=PDF. Acesso em: 10 jun. 2019.

LIMA, Larissa Alves de Araújo; MONTEIRO, Claudete Ferreira de Souza; SILVA JR, Fernando José Guedes da; COSTA, Andrea Vieira Magalhães. Marcos e dispositivos legais no combate à violência contra a mulher no Brasil. *Rev. Enf. Ref.*, Coimbra, v. IV, n. 11, dez. 2016.

ONU. *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher*. Convenção de Belém do Pará. 1994. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/oea/mulher2.htm>. Acesso em: 5 jun. 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Conferência Mundial sobre Direitos Humanos*. Viena 14-25 Junho, 1993.

PATEMAN, Carole. *O Contrato Sexual*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

PIMENTA, Fabrícia Faleiros. *Políticas feministas e os feminismos na política: o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (1985-2005)*. Tese (Doutorado) – UnB, Brasília, DF, 2010.

SAFFIOTI, Heleieth. *Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero*. 2006. In Labrys. Disponível em: http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys1_2/heleieth1.html Acesso em: 8 jun. 2019.

SANTOS, Cecília M. Da delegacia da mulher à Lei Maria da Penha: absorção/tradução de demandas feministas pelo Estado. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 89, p. 153-170, jun. 2010.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WAILSELFISZ, Júlio Jacobo. *O mapa da violência 2015*. Homicídios de mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA; FLACSO, 2015. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf. Acesso em: 8 jul. 2019.

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: DO ANIMISMO À PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE E TOTALIDADE

Cleonice Marçal¹

Introdução

Na contemporaneidade da segunda década do século XXI, ao observar os avanços tecnológicos em diversas áreas do conhecimento científico (ciências sociais, ciências biológicas e as ciências exatas), é interessante observar o entrelace entre diversas áreas de conhecimento científico que se cristaliza em um modo novo de fazer ciência, pela inter-relação. Desta, derivam-se novas nomenclaturas de junções de conhecimentos específicos como: a biomedicina, geopolítica, neurociências, robótica, entre outras. O que corresponde à necessidade de entender o que seja a interdisciplinaridade e o significado de totalidade neste processo de construção de conhecimento humano e da luta pela própria sobrevivência travada pelo homem desde o início da história humana até a era da informação em redes.

Apesar de tantos avanços, como, em uma mesma sociedade, reproduzem-se homens para o trabalho manual e homens para o trabalho intelectual, homens proprietários dos meios de produção, a maquinaria, e homens que precisam vender a sua força de trabalho para sobreviver? Por que o acesso e a produção do conhecimento científico são permitidos a determinados membros de grupos de homens, correção, segundo Karl Marx e Friedrich Engels da sociedade de classes sociais?

Estes são encaminhamentos para a reflexão em busca de respostas a partir da seguinte pergunta: como as condições materiais influenciaram

¹ Doutoranda do Programa Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: cleoniceмарчал@gmail.com

o desenvolvimento do conhecimento humano na história da humanidade? Tais dúvidas perfilam os objetivos geral e específicos:

- O objetivo geral: analisar as implicações da construção do conhecimento humano e as relações na perspectiva interdisciplinar e de totalidade;
- Objetivos específicos: identificar o processo de formação do conhecimento humano na História; estabelecer relações entre o desenvolvimento do intelecto humano e o aspecto interdisciplinar e de totalidade; entender as condições materiais da existência humana; refletir sobre a produção de conhecimento humano no mundo contemporâneo; definir os conceitos de interdisciplinaridade e totalidade na produção científica. Este estudo bibliográfico e qualitativo busca discutir a construção do pensamento humano atrelado ao desenvolvimento das organizações coletivas à vida em sociedade, a maneira elaborada pelo homem para garantir a própria sobrevivência, suprir suas necessidades práticas e de espírito, e desenvolver o “intelecto” para entender e intervir no mundo que o cerca.

Mas para entendermos o tempo presente, temos que fazer o exercício reflexivo sobre o processo de formação do conhecimento científico e do desenvolvimento do homem da pré-história perpassando pela antiguidade até alcançar o século XXI.

A explicação da natureza e a sobrevivência humana: as relações do homem com o conhecimento

Como as condições materiais influenciaram no desenvolvimento do conhecimento humano na história da humanidade? A explicação inicial para o processo de formação do pensamento humano encontra-se no texto *Animismo, magia e a onipotência de pensamentos*, do psicanalista Sigmund Freud. Nele, o autor explica que os povos primitivos, ao tentar compreender e dominar a natureza (fenômenos naturais) e garantir a sua sobrevivência, acreditavam que todas as coisas (vegetais, animais e objetos) possuíam alma/vida – o animismo, como exemplo, se uma montanha explodisse (vulcão), bastava sacrificar uma mulher virgem para evitar a sua ira. Outra característica do “onírico” – sonhos com o presságio de morte e as instruções de “magias” para monopolizar os espíritos bons e maus a seu favor – seria o método mágico com plantas/ervas ou “efíge”, “[...] submeter os fenômenos à vontade do homem, proteger o indivíduo de seus inimigos e de perigo, bem como conceder-lhe poderes para prejudicar os primeiros” (Freud, 2012, p. 83), sendo o tabu os cuidados na prática da magia, senão o feitiço viraria contra o feiticeiro, a superstição e as neuroses. As tribos necessitam de uma resposta não necessariamente verdadeira. Freud afirma que o pensamento do homem seguiu três estágios: animismo (mitológico), a religião e a científica.

Maurice Godelier (1981) dialoga sobre a concepção de Marx da religião e da sua abordagem ideológica, sendo que o homem primitivo difere do homem contemporâneo pelo meio de produção que é inexistente, mas que a partir da modernidade apresenta uma sociedade caracterizada e formada nas relações de trabalho complexas da produção da mercadoria – fetiche: “[...] utilizar metáforas religiosas para caracterizar formas ideológicas que tomam as relações sociais nas sociedades pré-capitalistas, ou através do mecanismo fetichismo da mercadoria, nas sociedades capitalistas. (...) na sua origem e no seu conteúdo a religião é representação espontânea e ilusória do mundo” (Godelier, 1981, p. 149-153).

O berço do pensamento humano: busca do conhecimento pelos gregos

Giovanni Reale (1990) discute a origem da filosofia – entendida pelos helênicos como ciência –, sendo o primeiro filósofo grego Tales de Mileto. Os gregos aprimoraram os conhecimentos científicos dos egípcios na matemática do cálculo aritmético e geométrico para fins práticos (colheita e construção de pirâmides) em “teoria geral e sistemática dos números e das figuras geométricas”, com a elaboração da “construção racional orgânica”. E a astronomia dos babilônicos também se caracterizava pelo objetivo prático, “horóscopo e previsões”, com propósitos “cognoscitivos”. Mas, o que favoreceu o nascimento da filosofia na Grécia? O autor explica que são três fatores: a) arte: com o místico, fantástico, imaginação e intuição. A educação antes da filosofia era exercida por poetas como Homero de *Ilíada* e *Odisseia*, que explicava o princípio dos povos e as civilizações, o poeta ao compor as narrações investiga a causa e razão, além de buscar representar a realidade (totalidade), como deuses e homens, céu e terra. Em Hesíodo, a *Teogonia* apresenta a narrativa sobre a origem dos deuses e a busca pela razão como “princípio primeiro”; já em *Os Trabalhos e os Dias*, observa-se a elaboração de uma ética e de um pensamento filosófico fundamentado na ideia de justiça, na noção de limite e medida, que anunciam a filosofia clássica; b) religião: pela representação “não conceitual” e fé atinge alguns objetivos da filosofia como o uso do conceito e razão. Tudo tem divindade e possui explicação, os “fenômenos” pela intervenção dos deuses, como Numes da natureza, Zeus dos raios e trovões, Afrodite do amor. Os deuses constituem a idealização dos homens – antropomórficos. Entre os séculos VII e VI a.C a Grécia apresentava um desenvolvimento agrícola, de artesanato, centros de comércio e expansão demográfica, o que acarretou na monopolização que antes fora da nobreza proprietária de terras – baseada na agricultura latifundiária – para a aristocracia, que passou a concentrar a influência política e econômica. A filosofia nasceu nas colônias jônicas, a primeira Mileto, em que o homem grego era o cidadão.

No entanto, qual foi o objetivo da filosofia no seu nascimento? O termo filosofia foi dado por Pitágoras, “amor pela sabedoria”, a procura da sabedoria consiste em três maneiras, o CONTEÚDO para dar explicação à “totalidade das coisas/toda a realidade” do objeto e do ser. O MÉTODO para explicar pela razão a totalidade do objeto, não somente por meio dos fatos e da experiência, mas também pela causa – “cientificidade”, na contemplação da verdade e não do uso prático, por isso o nascimento da filosofia marca o momento histórico em que o homem conseguiu solucionar seus problemas para garantir a própria sobrevivência. Por que filosofar? Qual o problema da filosofia antiga? E, quais são os períodos referentes à filosofia antiga? Argumentações que complementam o entendimento da origem filosófica.

Andery et al. (1996) analisam o desenvolvimento do conhecimento científico a partir da representação do conceito de unidade, destacando a concepção materialista dos atomistas, a visão idealista de Platão e a classificação das ciências proposta por Aristóteles. Argumentam que a Civilização Micênica, da organização da sociedade política, econômica, religiosa e militar centrada no rei e dos bem-nascidos “nobreza”, praticavam a agricultura, a escrita, o emprego do bronze no artesanato. Em seguida, após o domínio dos dórios houve a organização das *génês* e tribos, a escrita deixou de ser usada e o artesanato passou a usar o ferro, o que acarretou no período homérico dos gregos com a política e economia centradas nas mãos da aristocracia, nas discussões travadas pelos cidadãos na *Ágora*, sociedade marcada por diferenças sociais, também com base no escravismo doméstico e patriarcal, na crença e tradição mitológica de deuses. A *Ilíada e Odisseia*, de Homero, bem como *Os Trabalhos e os Dias* e *Teogonia*, de Hesíodo, retratam o período arcaico grego, do século VII ao VI a.C., marcado pela formação das cidades-Estado (pólis). A sociedade estruturava-se no poder da aristocracia fundiária, dos comerciantes e dos pequenos proprietários, além da presença do trabalho livre, do trabalho escravo e da atividade artesanal. A economia, por sua vez, caracterizava-se pelo uso da moeda. Os gregos negavam o direito à cidadania e à participação nas decisões às mulheres, aos escravos e aos estrangeiros. Devido ao trabalho escravo, a aristocracia pode dedicar-se ao saber “[...] O desenvolvimento da pólis constituía, assim, fator fundamental para o nascimento do pensamento racional” (Andery et al., 1996, p. 35), o mito passou a ser superado. A busca por uma forma racional de explicar o universo e o princípio de todas as coisas estabeleceu o distanciamento do mito. “Logos, exigia que o homem ultrapassasse o elemento sensível imediato” (Andery et al., 1996, p. 48). Por esta linha, na pólis a filosofia passa a ser usada na educação com os sofistas também denominados de pedagogos, no ensino da argumentação para influenciar no comportamento considerado adequado. Sócrates propõe o auto-conhecimento pelo diálogo (maieutica) e nas virtudes, com o emprego do método da ironia. E Platão introduziu a

busca do verdadeiro conhecimento por meio da contemplação, defendendo a existência de dois mundos: o das coisas invisíveis (as ideias) e o das coisas visíveis (as coisas sensíveis). Na obra, *A República*, Platão defende a educação dos cidadãos como responsabilidade do Estado, conforme suas aptidões, a cidade deveria ser mantida pelos artesãos, soldados e guardiões. Aristóteles propôs o raciocínio indutivo ao elaborar o conhecimento científico, “[...] portanto, duas vias de raciocínio eram indispensáveis à obtenção de conhecimento científico (estabelecimento de conceitos, de universais): a indução e a dedução (o silogismo)”, (Andery *et al.*, 1996, p. 92). Para este filósofo, a escravidão possibilitava o desenvolvimento do pensamento.

A produção de conhecimento e o período de transição entre a sociedade feudal e a capitalista

Para iniciar o entendimento referente à produção de conhecimento científico nos períodos feudal e capitalista, conforme Andery *et al.* (1996), a filosofia medieval caracteriza o período de transição para o pensamento moderno, essas transformações no contexto social, econômico e político apresentam o poder da igreja, do senhor feudal proprietário de terras (título de nobreza) e dos servos (camponeses) no sistema de servidão da corvêia – a vassalagem, sem mobilidade social, que começa a enfraquecer e a declinar devido aos conflitos gerados no campo e na cidade, efeito da produção artesanal e agrícola excedente somado ao desenvolvimento do comércio e o aumento das cidades (burgos) com a fuga dos servos das terras que passam a trabalhar nas “cidades livres” na fabricação de objetos em oficinas, os mercados em local fixo e as corporações de ofício do dono da produção e também pelo efeito das “Cruzadas” com o trânsito dos europeus no continente, a divisão do trabalho entre a população urbana (artesanato e comércio) e população do campo (alimento) – as revoltas camponesas para ampliar a produção agrícola em terras ociosa mediante arrendamento, o que mais tarde protagonizou a expulsão camponesa do campo devido o valor abusivo na taxa de arrendamento e interesses do dono da terra – a crise social, política e econômica, devido o crescimento populacional da cidade em confronto com a Igreja que priorizava o sistema de servidão, com a “Peste Negra” no século XIV ocorre a busca pela “mão de obra disponível”; a centralização do poder do Estado nas mãos dos que possuem o dinheiro “riqueza”. Na Europa, entre os séculos XV e XVII, ocorre o processo de descentralização do sistema feudal, que foi substituído pela “nova classe” e pela consolidação da monarquia absoluta nos Estados nacionais unificados. Esse período foi marcado por diversas revoluções, como a “Guerra das Duas Rosas”, na Inglaterra — uma disputa interna que resultou na vitória da nobreza feudal e do Parlamento, culminando na ascensão dos monarcas Henrique III e Elizabeth I —, e a “Guerra

dos Cem Anos”, entre a França e a Inglaterra, que favoreceu a formação de uma classe composta pelo clero, pela nobreza e pela burguesia, além de fortalecer o Estado monárquico absolutista, baseado no poder do monarca “ungido por Deus”. Fenômenos semelhantes também ocorreram na Espanha, na Alemanha, em Portugal e na Itália. A ocorrência de expedições marítimas impulsionadas principalmente pelas Cruzadas, com a colonização da África, América e da Ásia, sendo que a Holanda possuiu colônias também no Brasil e no Oriente, para apropriação de matéria-prima. Esta expansão comercial mercantil favorece o surgimento de instituições financeiras, bancos, bolsa, balança comercial de exportação e importação, valorização do metal ouro para cunhar moedas, fatores que proporcionam as feiras com manuseio do dinheiro, o fortalecimento da classe social da burguesia e do poder absolutista (rei). A união da burguesia com a realeza originou uma modificação na política geográfica, econômica, social do continente europeu, por meio da constituição de leis, unidades, línguas e regulamentos nacionais, as quais influenciaram a indústria (Andery *et al.*, 1996, p. 170).

Segundo Andery *et al.* (1996), o capitalismo teve períodos: “produção doméstica” do mercado local com o artesanato, sendo o artesão o dono da ferramenta o que reorganizou a produção; a “manufatura” com o proprietário dos meios de produção (processo de produção no mesmo local) com a finalidade de fiscalizar e orientar/administrar, os trabalhadores (executa o trabalho manual, parte da produção do que realiza) desapropriados da produção mediante o salário, com a regulamentação da jornada de trabalho e de salário; o “sistema fabril”, com a Revolução Industrial do século XVIII na Inglaterra com agregação das ferramentas que resultou na elaboração de máquinas, da substituição da “força motriz” do homem acrescida do vapor, gás e eletricidade. O que demonstra o aumento da mão de obra desqualificada somada ao emprego da força motriz da mulher e da criança. A produção fabril elimina o controle do homem sobre o trabalho – a divisão do trabalho.

O período de transição do feudalismo da Idade Média para o capitalismo da era moderna acarreta mudanças também no campo do conhecimento. Na ocorrência de um “vazio intelectual”, observa-se a substituição do pensamento teocêntrico — que valorizava Deus em detrimento do homem — por uma nova forma de pensamento voltada para a relação do ser humano com a natureza: “[...] Isto, significava com a relação ao conhecimento, a valorização da capacidade do homem de conhecer e transformar a natureza. Foi proposta uma lei mais prática, que pudesse servir ao homem, que tinha em Francis Bacon (1561-1626) seu maior defensor” (Andery *et al.*, 1996, p. 175). Essa proposta resultou na desvalorização do conhecimento contemplativo medieval, sustentado pelas ideias de Aristóteles, e isso gerou o conhecimento técnico, tornando-o um fator de alavancagem para

as ciências particulares. O que pode-se observar em Andery *et al.* (1996), a experiência e a construção de um universo geométrico: Galileu Galilei, período histórico, no qual os dogmas da igreja começam a ser questionados e as leis de Aristóteles postas em prova, a divisão da igreja católica entre a Reforma protestante de Lutero com a oposição ao pagamento de indultos para a igreja católica em troca de favores espirituais, do homem não precisar do intermédio de um sacerdote ou do Papa para se aproximar de Deus ou interpretar a bíblia – com a tradução da bíblia do latim língua empregada na tradição católica para o alemão. E a Contra-Reforma em resposta do Papa à Reforma de Lutero, com a criação da Companhia de Jesus (Andery *et al.*, 1996). A Contra-Reforma também introduziu o Santo Ofício ou a Santa Inquisição, com perseguição a pensadores divergentes da igreja, a proibição de obras por meio do “Index”. Estas mudanças e câmbios de valores sociais, políticos e econômicos, geram no conhecimento científico transformações e inovações (Andery *et al.*, 1996).

Andery *et al.* (1996) argumentam que, para Bacon, a ciência deveria servir ao homem, ao progresso e à indústria com a celebre frase “Saber é poder”: “[...] ele se opõe a qualquer ideia predeterminada da natureza e acha que seu desenvolvimento só se dará pela via empírica e experimental, e não pela via especulativa” (Andery *et al.*, 1996, p. 195). De Galileu à Francis Bacon perpassando por Descartes o conhecimento científico demonstra um salto qualitativo e quantitativo, possível devido às condições materiais do seu tempo histórico, com implicações econômicas e políticas do interesse da burguesia no desenvolvimento de máquinas “invenções” necessárias a constituição de fábricas e da indústria com a produção em larga escala que visa o acúmulo do produto excedente, lucro e o capital.

Andery *et al.* (1996) fazem referência ao método científico de Kant: “[...] Ele nasceu numa época em que o pensamento moderno tinha como elementos fundamentais, o homem, a liberdade e o individualismo, visão de mundo que se desenvolveu vinculada à burguesia” (Andery *et al.*, 1996, p. 341). Destacam algumas obras de Kant, como *Crítica da razão pura* de 1781, *Crítica da razão prática* de 1788 e *Crítica do juízo* de 1790.

A totalidade

Com a ênfase em Marx, o texto *Método científico: uma abordagem ontológica*, de Ivo Tonet (2013), discute o método do conhecimento científico, explica que para a gnosiologia o objeto estudado é o conhecimento, enquanto que na ontologia o ser que é estudado em suas determinações como um todo, as quais são resultantes do processo social e histórico. Na abordagem gnosiológica, o sujeito participa do processo de conhecimento, que se caracteriza pela coleta, classificação, ordenação, organização e

relação dos dados, culminando na definição do objeto. Já na abordagem ontológica, o objeto é estudado do geral para o particular.

Karel Kosik (1976, p. 09) ressalta o movimento dialético da atividade humana a – práxis: “[...] A dialética trata da 'coisa em si'. Mas, 'a coisa em si' não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar a sua compreensão é necessário não só um certo esforço, mas também um *détour*”, e propõe também especificar as maneiras de explicação do conhecimento da realidade, que são o fenômeno e a essência. Argumenta sobre o conceito de coisa, dialética e da totalidade que: “[...] O conceito da coisa é a compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo”, sendo que “[...] a dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo” (Kosik, 1976, p. 14-15), para obter a compreensão do todo – da realidade a partir da coisa em si por meio do pensar crítico. Pois, o fenômeno pressupõe a aparência das coisas, a superficialidade da realidade que na *práxis* humana é o senso comum do cotidiano do sujeito. A essência das coisas determina o conhecimento da realidade do objeto em si. Segundo o autor, a compreensão da realidade concreta da totalidade que não é caótica, mutável e inacabada, segundo o autor. Para o autor, a criação da ciência unitária deve ser estruturada na dialética, a qual atua como um conjunto de conhecimento, permitindo a interação dos conhecimentos da realidade em sua totalidade.

O estruturalismo e a interdisciplinaridade

Antes de adentrar no conceito da interdisciplinaridade, apropriado entender o período pós-Guerra Fria, marcado pela corrida armamentista nuclear norte-americana e República Socialista Rússia, do mundo dividido em dois blocos econômicos, destas duas potências e do capitalismo caracterizado pelo monopólio, “[...] Para fins práticos, a Guerra Fria terminou, na Conferência de cúpula de Reykjavick (1986) e Whashington (1987)”, segundo Hobsbawm (1995). No campo do conhecimento científico, François Dosse (1994) aborda o estruturalismo e discorre sobre os expoentes desta vertente como Althusser, Foucault, entre outros. Também apresenta a abordagem liberal com a representação de Jean-Marie Bernoist e a abordagem marxista representada por Maurice Godelier. Segundo o autor o estruturalismo atingiu a sua finalidade sistêmica.

Coutinho (2010), com relação ao estruturalismo e o pós-estruturalismo, inicia a discussão sobre a burguesia revolucionária – progressista a partir de 1842 torna-se conservadora, no primeiro momento da evolução

burguesa estava centrada na ascensão filosofia racional e no interesse total do povo em oposição ao absolutismo e feudalismo, tendo a classe proletária como autônoma, devido à capacidade de solucionar os problemas gerados pela contradição do capitalismo, mas, no segundo momento se define pela subordinação da classe burguesa na rejeição à filosofia racionalista, o proletariado torna-se uma classe não de “si” e “para si” e sim regida pela alienação. Coutinho (2010) explicita o papel ideológico da burguesia em ascender. Ele argumenta que na sociedade burguesa o estruturalismo é o produto ideológico da uma realidade de mundo manipuladora, por meio da burocratização da “vida privada” do indivíduo, da subordinação do homem às regras formalizadas. O estruturalismo consegue apreender o aspecto ideológico que aprisiona o homem em uma sociedade movida pela aparência

Eagleton (2016) discute a sociedade no pós-modernismo, cujo pós-estruturalismo se sustenta sobre os ombros de pensadores estruturalistas, e aponta o movimento do capitalismo que se estende em todos cenários mundiais de maneira “escamoteada” nas culturas humanas. O autor aborda as vantagens da classe média e contextualiza as relações sociais na atualidade recente, focando na mobilidade e localidade dos indivíduos – os pobres (local) e os ricos (mobilidade). Porém, este perfil global se modificou porque as localidades passaram a chamar a atenção dos ricos, Eagleton descreve comunidades cujos ricos vivem em “condomínios” locais fechados e em torno vivendo de restos de lixo para se alimentar os pobres, o que facilmente presenciamos em qualquer cidade no mundo, as construções luxuosas cercadas e protegidas, e ao seu redor a miséria – favelas, indígenas, quilombolas, sem-teto, refugiados.

Sokal e Bricmont (2010), quanto ao pós-estruturalismo, abordam o desmonte da ciência, o que define os intelectuais modernos como impostores. Na obra *Impostures Intellectuelles*, buscam contribuir ao realizar a farsa com a publicação do artigo, para criticar os textos da ciência pós-moderna “Zeitgeist”, e salientaram os abusos no meio científico do uso das teorias científicas, a importação dos conceitos, a ostentação da erudição de maneira artificial e a manipulação das frases.

Após a abordagem do estruturalismo e pós-estruturalismo, com o propósito inicial para entender o processo de formação do conhecimento científico e o desenvolvimento humano, importante dialogar sobre o irracionalismo e racionalismo da interdisciplinaridade. Temos o pensamento de Fazenda (1994), que enfatiza em suas próprias palavras o intuito de traçar os rumos do ensino em relação à interdisciplinaridade. A autora aponta que a interdisciplinaridade, tanto na teoria quanto na pesquisa e na história, preza pela coletividade e que parte do ontológico para alcançar o *ethos* da prática. A interdisciplinaridade começou a ser debatida a partir de

1970 em Nice, na França, como forma de superação da crise das ciências, mas teve início desde a década de 60 na Europa (França e Itália).

Segundo Fazenda, na década de 70 abarca-se a discussão da totalidade como categoria reflexiva da interdisciplinaridade. No Brasil o termo interdisciplinaridade permeou pelo modismo para designar as reformulações da educação, explica a organização teórica da interdisciplinaridade (Fazenda, 1994).

Gaudêncio Frigotto (2008) problematiza a interdisciplinaridade nas ciências sociais no campo da educação como um objeto na produção de conhecimento e na prática docente. Ele argumenta que esta não deve ser vista apenas como método de investigação ou técnica didática, mas sim como material histórico-cultural e epistemológico. O homem para suprir suas necessidades biológicas, intelectual, cultural estabelece diversas relações sociais.

Pombo (2008) problematiza a interdisciplinaridade a partir da conceituação do termo, sob os aspectos epistemológico e de educação. A autora explicita a instabilidade do conceito “interdisciplinaridade”, uma vez que a palavra é empregada em múltiplos contextos. Esses contextos são: contexto epistemológico: refere-se à transversalidade de conhecimentos das disciplinas (exemplifica-se com a universidade, a escola e os cursos que têm a interdisciplinaridade em sua organização curricular); contexto pedagógico: relativo ao processo de ensino e aprendizagem, abrange as relações entre professor e aluno, o currículo e o método; contexto mediático: designa as inovações nos meios de comunicação, exemplificadas pela realização de debates sobre determinado assunto com a reunião de um conjunto de especialistas de diversos ramos do conhecimento; contexto empresarial e tecnológico: utilizado para designar a gestão de negócios ou os avanços da técnica e da tecnologia (Pombo, 2008).

Olga Pombo enfatiza a necessidade da interdisciplinaridade quando nos confrontamos com os limites do conhecimento ao depararmos com uma disciplina nova no campo do saber e explica a urgência da aplicabilidade da interdisciplinaridade, como a ciência que irá resolver a deficiência constatada no método analítico cartesiano, que favorece o desenvolvimento do saber por meio do modelo de especialização. A autora defende a metodologia de rede complexa para possibilitar o desenvolvimento de disciplinas, práticas e teorias novas.

Pombo destaca a importância do alargamento do conceito interdisciplinaridade para atender as questões do mundo contemporâneo, tão disforme e instável no cenário individual e coletivo dos indivíduos, percebe-se que o fazer a ciência hoje não é uma tarefa para o cientista especialista, mas para o que possui a capacidade de interagir informações – saberes, em contextos complexos, pode-se dizer com o alargamento do pensamento.

Na história da humanidade a ciência foi exercida e elaborada para poucos ou para determinada classe de indivíduos que compõem uma determinada sociedade.

O entendimento, assim como a aplicabilidade da interdisciplinaridade como ciência, que perpassa as diversas áreas do conhecimento construído pela humanidade continua a ser um desafio e um vasto debate em busca de respostas – mas não é a curiosidade, o interesse e o problema que move o mundo, as ciências e a sua produção de novos conhecimentos.

Portanto, a interdisciplinaridade aguça a vontade do homem em acerrar-se do conhecimento “novo”, fundido por meio de outros já verificados, comprovados e utilizados. Isso ocorre desde a pedra lascada ou da vara usada para alcançar o alimento no alto de uma árvore ou na pesca de um peixe no rio – para a nossa era, a tecnológica digital e do mapeamento do corpo do homem pelo genoma e cromossomos.

Portanto, podemos observar a formação do pensamento humano desde os primórdios à contemporaneidade e as suas implicações no desenvolvimento dos povos, tribos, cidades e na organização da sociedade do século XXI.

Considerações finais

Para responder: como as condições materiais influenciaram no desenvolvimento do conhecimento humano na história da humanidade? O caminho adotado ancorou na reflexão referente ao desenvolvimento do homem quanto à organização social, política, econômica e cultural, de cada formação e organização, para destacar as motivações relacionadas ao processo de construção de conhecimento em cada período histórico da humanidade. Do período animista do conhecimento do homem primitivo ligado à mística (comunidades, tribos), o período do surgimento da filosofia na necessidade do homem em explicar o princípio de todas as coisas: do mundo do universo. A formação do conhecimento científico no período de transição do feudalismo para o capitalismo (rei, nobreza, vassalagem, dogmas da religião Católica Apostólica Romana/Inquisição, burgos, burguesia, feiras, manufatura, Estados-Nacionais, colonização da Índia, África, América, etc.), com o conhecimento proveniente das ciências particulares. A sociedade, tanto no período Moderno quanto no Pós-Moderno, permanece estruturada na divisão de classes. Nesses contextos, a produção do pensamento científico é frequentemente determinada pelos recursos obtidos mediante interesses militares e políticos, o que contribui para que a sociedade vivencie a crise humanitária: fome, guerra, epidemias, pandemias, escassez de alimentos, miséria, desemprego, xenofobia, preconceitos, refugiados, violência, calamidades ambientais, crise energética.

O movimento para entender as condições materiais da existência humana e o movimento de reflexão da produção de conhecimento humano no mundo contemporâneo contextualiza a importância da interdisciplinaridade. Não é possível a construção de um novo fazer e pensar para resolver os problemas atuais, gerados pela fragmentação e compartimentalização do conhecimento. A solução reside, contudo, na interação dos conhecimentos científicos para propor à humanidade – o ser completo – a sua totalidade quanto às necessidades intelectuais, culturais, de condições de vida, sociais e históricas. As condições materiais presentes em cada sociedade vigente, articuladas às condições de sobrevivência do homem, contextualizam o processo de formação do conhecimento científico. O processo de formação do conhecimento científico está atrelado ao desenvolvimento humano.

Referências

- ANDERY *et al.* *Para entender ciência: uma perspectiva histórica*. Tradução de Sônia Montone e Berenice Haddad Aguerre. 6. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1996. Cap. I-II-III-VIII- VIX-X-XI-XX-XXII.
- BIANCHETTI, L. (Orgs). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 9. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011. (da apresentação à página 59).
- COUTINHO, Carlos Nelson. *O estruturalismo e a miséria da razão*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. Cap. I-II.
- DOSSE, François. *História do estruturalismo*. São Paulo: Ensaio, 1994. v.1. cap. 38. Disponível em: <http://afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Dosse,%20Fran%C3%A7ois/Historia%20do%20estruturalismo%20Vol2.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2020.
- EAGLETON, Terry. *Depois da teoria*. Tradução de Maria Lucia Oliveira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. Cap. I e II.
- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- FREUD, Sigmund. *Totem e tabu e outros trabalhos*. v. XIII. (1913-1914). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 52-66.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Revista Ideação*, v. 10, n. 1, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>
- GODELIER, R. Maurice (1934). *Godelier: antropologia*. São Paulo: Ática, 1981. p. 149-162. Cap. 9, Fetichismo, religião e teoria geral da ideologia.
- HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 232-265.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Aldorico Teríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. Cap. I- II.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. *Ideação* - Revista do Centro de Educação e Letras, v. 10, n.1, p. 09-40, 1. semestre, 2008.

REALE, Giovanni. *História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média*. Tradução de Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 1990. Cap. I-II. p. 11-47.

SOKAL, Alan; BRICMONT, Jean. *Imposturas intelectuais*. Tradução de Max Altman. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010. (Introdução e Apêndice).

TONET, Ivo. *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. Cap. I-II-III.

RACISMO, GÊNERO E CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DOS SOLDADOS DA POLÍCIA MILITAR DE RONDÔNIA

Tarciso Pereira da Silva Júnior¹

Michelly da Silva Mendes²

Juracy Machado Pacífico³

Introdução

A pesquisa produzida neste artigo trata sobre racismo e gênero no currículo do Curso de Formação de Soldados PM de Rondônia (CFSDPM/RO) da turma 2018/2019. O problema de pesquisa é responder como o currículo do Curso de Formação de Soldado da PMRO do 2018/2019 abordou as temáticas de Racismo e Gênero? Nesta preocupação, surgiu o questionamento se as temáticas são trabalhadas no ensino policial de forma satisfatória à necessária e completa formação do policial militar. O empreendimento justificou-se pela necessidade de analisar o “Plano de Ensino do Curso de Formação de Soldado da Polícia Militar do Estado de Rondônia (CFSD/PMRO) 2018/2019” e sua relação com a “Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública”, com o objetivo geral de explicar como o CFSD/PMRO 2018/2019 trabalhou em seu currículo as questões do racismo e gênero. Respondendo como é a abordagem dessas temáticas no âmbito do ensino da Polícia Militar do Estado de Rondônia.

Formulou-se as seguintes hipóteses para a problemática: os conceitos dos temas estão defasados ou desatualizados, em desacordo com os

1 Mestre em História e Estudos Culturais pela Universidade Federal de Rondônia. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Doutorado em Rede (PGEDA) - Linha de Pesquisa: formação do educador, práticas pedagógicas e currículo. E-mail: historiadorpsi2@gmail.com

2 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UNIR). E-mail: michellymicaela25@gmail.com

3 Doutora em Educação Escolar (UNESP), Mestre em Psicologia Escolar (IP/USP) e Pedagoga (UNIR). É Professora do Departamento de Ciências da Educação (DECED/UNIR) e docente PPGEProf (UNIR) e do PGEDA(UNIR/UFOPA/UFPA). É Líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil e Primeira Infância (GEPEIN). E-mail: juracypacifico@unir.br

pensadores contemporâneos; a temática do Racismo e Gênero é contemplada no curso, uma vez que o CFSD/PMRO segue os ditames da Matriz Curricular Nacional, porém, é insuficientemente abordada ou discutida; e o soldado formado pelo CFSD/PMRO 2018/2019 não compreende os conceitos propostos.

Quanto à metodologia, a pesquisa foi de abordagem qualitativa que possibilita respostas para questões particulares, desvendando, assim, os aspectos subjetivos da experiência humana nos processos pedagógicos. A fim de alcançar os objetivos específicos, o primeiro passo foi realizar uma revisão bibliográfica e a discussão dos conceitos e referenciais teóricos que nortearam a pesquisa, em seguida a análise documental do mapeamento das disciplinas do Plano de Ensino do Curso de Formação de Soldado da Polícia Militar do Estado de Rondônia (CFSD/PMRO) 2018/2019 e análise teórico-metodológico dos dados coletados.

O benefício da pesquisa para a instituição Polícia Militar do Estado de Rondônia foi a revisão do Plano de Ensino do Curso de Formação de Soldado para que se possa contemplar as temáticas apresentadas (racismo e gênero) de maneira mais expressiva, com conceitos atualizados de acordo com os principais teóricos sobre o assunto, e através da adoção da disciplina Diversidade Étnico Sociocultural, conforme as orientações da Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública, assim, contribuindo, para formação de excelência do efetivo, com uma visão crítica da política e da sociedade.

Currículo policial militar e os conceitos de racismo e gênero

Fundamentação teórica

Currículo em sentido strictu sensu ao currículo policial militar

Por maior que seja a abrangência da palavra currículo (em sentido *stricto sensu*), ela sempre expressará a ideia de organização de experiências em função de tempo, espaço e finalidade. Nesta expectativa, para Brzezinski (1995), o currículo configura-se como um programa formal e planejado que obriga o cumprimento de cada uma das etapas por ele previstas, em determinado espaço de tempo, objetivando o alcance dos objetivos propostos. Acrescenta-se ainda que mirando a uma perfeita adequação do currículo ao universo no qual será aplicado, válida é a previsão de um espaço para o planejamento direcionado do ensino, ou seja, um planejamento que considere, com atenção, as peculiaridades do grupo envolvido.

Brzezinski (1995) afirma que foi forte a influência de autores americanos nos primeiros períodos nos estudos sobre currículo no Brasil. Essa afirmativa é também ratificada por Moreira e Macedo (1999) quando eles

mencionam a transferência de teorias curriculares para o Brasil, delimitando a influência americana até a década 1980. Moreira e Macedo (1999, p. 14) caracterizam essa transferência como “[...] adaptação instrumental do pensamento americano”. Brzezinski (1995) confirma que esse movimento, que tanto influenciou, e ainda influencia, a prática pedagógica mundial, foi designado de “progressivismo”, em contradição ao conservadorismo pedagógico existente.

Perante os distintos entendimentos, é preciso perguntar: O currículo é algo delimitado, estanque, pronto e acabado ou significa processo que deve ser aperfeiçoado à medida que novas condições e situações de ensino e aprendizagem vão sendo vivenciadas? A maioria dos pesquisadores que fundamentam esse estudo aceita a segunda perspectiva, levando em consideração que “[...] a prática pedagógica tem como ponto de partida e de chegada a prática social” (Brzezinski, 1995, p. 47).

O ensino militar e o ensino policial militar têm muitas aproximações, porém ambas as instituições mantêm diferenças essenciais. O ensino militar é aquele ministrado nas escolas militares das Forças Armadas (Marinha, Exército e Aeronáutica). Como o objetivo precípua destas é a manutenção da paz e da soberania da nação, a formação é feita por meio de um currículo que destaca disciplinas relacionadas com os conflitos bélicos, embora algumas ações do Exército Brasileiro tenham se voltado para soluções de problemas de segurança pública. O militar das Forças Armadas é preparado efetivamente para a guerra.

Já o ensino policial militar é aquele ministrado nas escolas militares das polícias militares estaduais, no caso da Polícia Militar do Estado de Rondônia, no seu Centro de Ensino (C.E.). O intuito essencial do currículo de ensino policial militar é preparar o policial militar para proporcionar segurança pública e ordem pública, nas mais diversas situações. O maior trabalho do ensino policial militar é o desenvolvimento de um perfil profissional individual e coletivo, composto por múltiplas habilidades, tais como:

Capacitar os novos profissionais de segurança pública ao desempenho das atividades de segurança pública no contexto de uma sociedade democrática e pluralista, com rigorosa observância às normas nacionais e internacionais de respeito aos direitos humanos e a dignidade da pessoa humana.

Favorecer a compreensão do exercício da atividade de segurança pública como prática da cidadania, da participação profissional, social e política num Estado Democrático de Direito, estimulando a adoção de atitudes de justiça, cooperação, respeito às leis, promoção humana e repúdio a qualquer forma de intolerância (Rondônia, 2018a, p. 02).

O ensino policial militar tomou por base a instalação da Inspetoria Geral das Polícias Militares (IGPM), logo após a instalação da Ditadura Militar. A IGPM como órgão supervisor do ensino militar no Brasil impriu um padrão geral para esse ensino, definindo diretrizes curriculares e outras orientações pedagógicas (Ministério do Exército, 1977).

Esse controle passou a ser com suporte em duas diretrizes básicas:

- a) Diretrizes para o Funcionamento dos Estabelecimentos de Ensino nas Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Independentes (DFEE/PMCB), que estabeleceu preceitos comuns para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino das Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares.
- b) Diretrizes Gerais para o Ensino e Instrução (DGEI) que teve por finalidade orientar o planejamento e o desenvolvimento do ensino e da instrução nas Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares e regular o seu controle, coordenação e fiscalização (Ministério do Exército, 1977).

As normas seguintes dão uma visão geral das finalidades e objetivos do ensino das Polícias Militares: “[...] f. O ensino e a instrução devem buscar, não somente, a fixação de conhecimentos, mas, também, a educação do homem e a criação de hábitos no profissional, desenvolvendo-lhe qualidades e aptidões indispensáveis ao bom desempenho de suas missões (Ministério do Exército, 1985, p. 11).”

Até 1982, as DGEI tinham edição anual, passando a ser bienais até 1987. Depois foi adotado pela IGPM o sistema de modificações e atualizações, somente feitas quando necessárias, tornando sua última edição permanente. Com o processo de redemocratização, houve necessidade de que as próprias polícias militares locais ficassem responsáveis por fazer as alterações que lhes fossem encaminhadas.

Com a redemocratização, o ensino policial militar passa por uma transformação. Um dos pontos positivos foi o término da imposição de que a formação policial fosse voltada para os interesses das Forças Armadas. Segundo Martins e Lima (1997):

Observa-se, somente pela análise das ações básicas, que em nenhum momento havia a preocupação em formar um agente para atuação junto à sociedade. A finalidade era formar um agente de segurança voltado para atender aos interesses do Estado, bem como, mais especificamente, formar o contingente reserva do Exército (Martins; Lima, 1997, p. 55).

A descentralização das diretrizes permitiu o ajustamento dos currículos, tendo em vista atender às perspectivas e aos interesses da sociedade e do cidadão, dando ao currículo e às disciplinas um enfoque mais social,

como direitos humanos e cidadania. O ponto negativo, no entanto, foi que as corporações policiais militares deixaram de ter uma coordenação única, em âmbito nacional, gerando, assim, uma disparidade proeminente na questão da formação dos policiais militares entre os estados (Martins; Lima, 1997).

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), através da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em seu artigo 83, a LDB/96 institui que “o ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelo sistema de ensino” (Brasil, 1996). Perante o cenário atual e incentivado pela coletividade, o Governo Federal, em 1998, iniciou um projeto para realizar um estudo sobre as organizações policiais militares. A primeira conclusão assinalava a necessidade de mudanças na formação dos profissionais de segurança pública. Em 1999, apoiado pelo Programa das Nações Unidas para o Controle Internacional de Drogas (UNDCP), o Ministério da Justiça, por intermédio da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), editou um parecer de bases curriculares para a formação dos profissionais da área de segurança do cidadão tendo como um dos pontos norteadores a reformulação dos currículos.

O acúmulo de informações e experiências da execução de algumas ações desse plano fizeram com que o governo federal oportunizasse a (re) condução da agenda política na área (de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010), considerando-se a capacitação e o aperfeiçoamento de policiais de recursos humanos das organizações policiais. Assim, entre outras iniciativas, foram implementadas, no âmbito federal, por meio da Secretaria Nacional de Segurança Pública do Ministério da Justiça, SENASP/MJ (Brasil, 2014a):

- a) A criação da Matriz Curricular Nacional para o ensino policial;
- b) A criação da Rede de Ensino a Distância, o estabelecimento da Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública (RE-NAESP);
- c) A realização da Jornada Nacional de Educação em Direitos Humanos;
- d) A parceria com o Comitê da Cruz Vermelha Internacional para capacitar os operadores em direitos humanos, na integração das academias;
- e) Cursos de polícia comunitária.

Enfatizando a educação policial militar, a “Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública”, passou a ser o referencial teórico-metodológico para orientar as ações formativas dos profissionais da área de Segurança Pública. Em 2003, começaram as tratativas para a construção do Currículo Nacional de Segurança Pública, coordenado pela SENASP, num amplo seminário nacional sobre

segurança pública. Na atualidade a Matriz Curricular Nacional se caracteriza por ser um referencial teórico-metodológico para orientar as ações formativas (inicial e continuada) dos profissionais da área de segurança pública, independentemente do nível ou da modalidade de ensino. A matriz traz o desenho de como deve ser o currículo para a formação de novos policiais militares (Brasil, 2014b).

Esse currículo passou por várias revisões e teve participações de representantes de todos os estados da Federação, sendo mantido o nome Matriz Curricular Nacional (MCN), devido à palavra “Matriz” remeter aos conceitos de “criação” e “geração”, que direcionam a uma concepção mais abrangente e dinâmica de currículo, o que significa propor instrumentos que permitam orientar as práticas formativas e as situações de trabalho em segurança pública, propiciando a unidade na diversidade (Brasil, 2014b).

No âmbito da Polícia Militar do Estado de Rondônia, é seguida como documento básico a DGE (Diretriz Geral de Ensino), que tem por finalidade coordenar e definir a conduta das atividades de ensino a cargo de cada unidade de ensino da PMRO, face às ordens advindas do Comando-Geral, com vistas ao desenvolvimento, planos de cursos, currículos, os processos de ensino-aprendizagem, e ainda padronização dos procedimentos dos diversos setores responsáveis pelo ensino nessas Unidades (Rondônia, 2017).

Atualmente, com as mudanças do organograma da PMRO, devido à nova Lei de Organização Básica, Lei n. 4.302, de 25 de junho de 2018, a Diretoria de Ensino (antes CFAP) passou a ser denominada de Centro de Ensino (CE), onde são centralizadas as atividades de ensino, sendo subordinada à Coordenadoria de Ensino (Rondônia, 2018b). Mas a diante, far-se-á uma discussão entre a Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de Segurança Pública e o plano de ensino do curso de formação de soldados PM (2018/2019) da Polícia Militar do Estado de Rondônia, onde realizamos uma comparação de ambos no que diz respeito ao racismo, gênero e orientação sexual no currículo previsto.

Entendendo o racismo estrutural

A concepção estrutural do racismo, que se pode chamar de uma visão materialista do racismo, discute como o racismo transcende o domínio da conduta individual. Essa teoria destaca a dimensão do poder como componente essencial das relações étnico-raciais, não apenas o poder individual de uma certa raça sobre outra, mas de um grupo racial sobre outro grupo racial, caracterizado pelo controle do aparelho institucional por um grupo, de maneira que “[...] o racismo é decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural” (Almeida, 2019, p. 50).

O conceito de racismo estrutural, bem solidificado por Almeida (2019), em sua obra *Racismo estrutural*, foi anteriormente desenvolvido por intelectuais brasileiros do mais alto nível, como, Fernandes (2017), Nascimento (2016), Ramos (1957), Moura (2014), González (1988), Gorender (2010), Sodré (1990) e Prado Júnior (2011). Então, a partir desses referenciais, entende-se que independentemente da aceitação ou negação da existência do racismo, ele constitui as relações sociais nos seus padrões de normalidade, em outras palavras, os indivíduos são constrangidos diariamente pelo racismo, e isso faz parte da própria dinâmica que eles vivem cotidianamente.

O racismo é estrutural e estruturante das relações, ou seja, a estrutura funcionando em sua normalidade na forma em que é constituída, funcionando de acordo com as normas estabelecidas, simplesmente naturaliza a violência contra pessoas negras. As mortes de pessoas negras não chocam, não causam indignação, revoltam ou geram manifestações, veja em seguida o exemplo dos homicídios no Brasil.

Os dados apresentados pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2020) trazem estarrecedoras estatísticas. Em 2019 das vítimas de violência letal, 74,4% eram negras, e das vítimas de intervenção policial, 79,1% eram negras, sendo que apenas 56% da população brasileira é negra, que se auto-declara pretos e pardos (IBGE, 2019). Deveria chamar a atenção das Secretarias de Segurança Pública o fato de que o percentual de policiais negros mortos atingiu 65,1%. Como não se preocupar com isso? “[...] o perfil dos profissionais de segurança pública da SENASP (2015), informou que 53% dos policiais brasileiros são brancos e 46,9% negros [...]” (FBSP, 2020, p. 77), então percebe-se que as mortes de negros é “normalizada” e não causa espanto, sem embargo existe um negacionismo das autoridades políticas.

A discriminação estrutural pode ser verificada no racismo, mas também pode ser facilmente detectada nas discriminações de gênero e de orientação sexual, pois o machismo também é estrutural (Almeida, 2019). A condição do homem, “o ser macho”, os privilégios masculinos, também estruturam as relações sociais. Dessa forma se pudéssemos juntar racismo, machismo e homofobia, poderia se compreender que as discriminações são elementos fundamentais de todas as formas de exploração econômica, pois, com base nas discriminações o sistema econômico opera para a desvalorização salarial das pessoas negras, mulheres e homossexuais.

Gênero e os conflitos com o patriarcado

O conceito de gênero não é uniforme dentro das variadas discussões teóricas. Ao contrário, é objeto de intenso questionamento, debate e disputa relacionadas às perspectivas biológicas, antropológicas, psicanalíticas, modernas e pós-modernas sobre gênero, sem que isso corresponda

com exatidão à cronologia ou aprimoramento dos argumentos e do próprio conceito (Tilio, 2014).

Uma das primeiras e mais emblemáticas teorizações sobre o conceito de gênero foi proposta por Joan Wallach Scott, em meados da década de 1980, que propôs uma nova definição de conceito de gênero. Influenciada pelo movimento feminista, pela filosofia desconstrutivista de Jacques Derrida⁷ e especialmente pelas pesquisas sobre poder de Foucault, com essas referências, Scott (1988) conceituou gênero como o conjunto dos significados dinâmicos edificados nas relações de poder que sustentam as relações entre homens e mulheres, não se restringindo ao biologicamente determinado.

Para Scott (1988), a história e os ajuntamentos humanos, através da cultura e da socialização, formam variadas maneiras das relações sociais e, assim, o gênero não seria a diferença sexual, mas sim as reproduções das relações de poder produzidas a partir da constatável diferença sexual e, assim, sujeitas as alterações.

Conceição (2019) desconstrói a teoria binária que defende que a sociedade, na presença de somente duas categorias de gênero, fecha os princípios sociais a duas formas de vida, a de “ser homem” e de “ser mulher”, excluindo outras formas de viver e inserindo-as nas anomalias dentro da sociedade.

Essa estrutura binária limitada ao feminino e ao masculino gera uma ideia logocêntrica da estrutura social em relação à heteronormatividade compulsória, a qual elucida uma dicotomia de gênero que resulta no recalçamento do feminino e na valorização do masculino (Conceição, 2019, p.14).

Essa nova percepção pós-moderna tem finalidade de romper a noção conservadora, desvendar a natureza do debate ou da representação que leva a aparência de uma estabilidade eterna na representação binária do gênero.

Dessa forma, ao se falar de gênero, este não deve ser compreendido de forma isolada, pois as relações de gênero estão vinculadas às relações de poder, às quais essa hierarquia de gênero tem como essencial o patriarcado, que estabelece relações desiguais de dominação entre homens e mulheres. O termo patriarcalismo é empregado por teóricas feministas que afirmam ser o patriarcado um dos fatores dominantes para a dispersão da desigualdade entre homens e mulheres até a atualidade (Conceição, 2019). Em pesquisas, percebe-se que as abordagens sobre o patriarcado e seu derivado, o patriarcalismo, são bastante heterogêneas e controversas. Diante disso, selecionaram-se os argumentos daquelas que propugnam o patriarcado como sistema de manutenção de poder e dominação dos homens sobre as mulheres com uso da discriminação e violência para manutenção do poder.

O livro intitulado *Gênero, patriarcado, violência* de Saffioti (2011) realiza no seu último capítulo, *Não há revolução sem teoria*, uma síntese dos conceitos discutidos na obra, com foco maior sobre o patriarcado, pois conforme a autora essa é a categoria central para entender as relações de gênero e a violência contra as mulheres. Saffioti (2011, p. 111) comenta:

[...] gênero é aqui entendido como muito mais vasto que o patriarcado, na medida em que neste as relações são hierarquizadas entre seres socialmente desiguais, enquanto o gênero compreende também relações igualitárias. Desta forma, o patriarcado é um caso específico de relações de gênero.

De acordo com Saffioti (2011), a base econômica do patriarcado consiste em: discriminação salarial das trabalhadoras; segregação ocupacional; controle da sua sexualidade e da sua capacidade reprodutiva. E afirma que o patriarcado funciona como uma engrenagem presente na base material da sociedade.

Assim sendo, o patriarcado como categoria da própria sociedade dividida em classes, raças e orientações sexuais diversas, é edificado sobretudo para dar cobertura a uma estrutura de poder que posiciona as mulheres muito abaixo dos homens em todas os espaços da coexistência humana. O patriarcado naturaliza o uso da violência de forma que há uma aceitação e um estímulo da sociedade para que os homens possam desempenhar sua virilidade fundamentada na força/dominação com suporte da organização social de gênero (Saffioti, 2011).

Concluindo essa seção, apresenta-se o conceito de “violência patriarcal” desenvolvido no livro intitulado *O feminismo é para todo mundo* da autora Hooks (2019), que em vez de empregar o termo “violência doméstica” emprega “violência patriarcal”, pois “[...] o termo ‘violência patriarcal’ é útil porque, diferentemente da expressão ‘violência doméstica’, mais comum, ele constantemente lembra o ouvinte que a violência no lar está ligada ao sexismo e ao pensamento sexista, à dominação masculina (Hooks, 2019, p. 96).

Resultados e discussão

Análise do plano de curso do CFSDPM/RO

O grande achado da presente pesquisa é que não há justificativa plausível, a não ser pelo prisma do racismo estrutural, para a exclusão na área temática VII (Cultura, cotidiano e prática reflexiva) da disciplina *Diversidade étnico- sociocultural*.

É interessante observar que um dos objetivos específicos do Plano de Ensino do Curso de Formação de Soldado da PMRO é “possibilitar aos alunos uma visão sistêmica do Sistema de Segurança Pública, tomando por base

o respeito ao cidadão, independente de raça, sexo, cor, origem, condição social e orientação sexual” (Rondônia, 2018a, p. 03). Mas, não prevê em nenhuma disciplina, ou disciplina específica a instrução sistemática com os temas, racismo, gênero e orientação sexual. No Núcleo comum do Plano de Ensino do Curso de Formação de Soldado da PMRO, as temáticas sobre racismo, gênero e orientação sexual são abordadas de forma superficial na disciplina de *Direitos humanos*, na unidade didática: O profissional de segurança pública frente às diversidades dos direitos dos grupos em situação de vulnerabilidade e também na disciplina, *Saúde e segurança aplicada ao trabalho*, na unidade de didática: Relações de poder no trabalho e repercussões na saúde do profissional e no ambiente familiar: assédio moral, assédio sexual, relações de subordinação hierárquica e violência no ambiente de trabalho, o que denota falta de compromisso ao combate efetivo contra as discriminações.

No Núcleo específico do Plano de Ensino do Curso de Formação de Soldado da PMRO, as temáticas sobre racismo, gênero e orientação sexual são abordados sem profundidade, através da perspectiva individualista da ciência do direito, na disciplina de *Direito Penal*, na unidade didática: Dos crimes contra a honra: calúnia difamação e injúria, e Dos crimes contra a dignidade sexual (dos crimes contra a liberdade sexual): estupro; assédio sexual; do ato obsceno. Também na disciplina de *Leis penais especiais*, na unidade didática: Lei nº. 7.716/89 – Lei contra o preconceito racial; Lei Maria da Penha (Lei nº. 11.340/2006); Da violência doméstica e familiar contra a Mulher: disposições gerais; Das formas de violência; Das medidas protetivas de urgência: Que obriguem o agressor; proteção à ofendida; e Da assistência à Mulher em situação de violência doméstica e familiar: Do atendimento pela autoridade policial (Brasil, 2014b).

A disciplina *Diversidade Étnico-sociocultural* indicada pela Matriz Curricular Nacional, e não incluída no Plano de Ensino do Curso de Formação de Soldado da PMRO, é a disciplina adequada para tratar sobre os temas, racismo, gênero e diversidade sexual, sobre a descrição e contextualização da disciplina. Como conteúdo programático prevê um rol de discussão entorno da discriminação racial que vai muito além das unidades didáticas tratadas em disciplinas esparsas do Plano de Ensino do Curso de Formação de Soldado da PMRO.

Considerações finais

O presente artigo atingiu satisfatoriamente os objetivos geral e específicos propostos previamente no projeto. Foram apresentados os conceitos atualizados das temáticas pretendidas. Foi feita análise do Plano de Ensino do Curso de Formação de Soldado da PMRO (2018/2019), em que foi verificado que este segue as orientações de Matriz Curricular Nacional para forma-

ção dos profissionais de segurança pública, incluindo no “Núcleo Comum” a previsão de instrução de 27 das 33 disciplinas da MCN. Deixando de incluir seis disciplinas, entre elas, a de *Diversidade Ético-Sociocultural*, disciplina específica que prevê conteúdos objetos desta pesquisa (Racismo e Gênero).

A inclusão da disciplina *Diversidade Ético-Sociocultural* no Plano de Ensino do Curso de Formação de Soldado da PMRO estende-se não apenas aos demais cursos de formação — de Sargentos e Oficiais —, mas também aos cursos previstos para 2021, como o Curso de Habilitação de Oficiais Administrativos. A carga horária mínima prevista é de 14 horas/aula, conforme estabelece a Matriz Curricular Nacional para a formação dos profissionais de segurança pública.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, DF, 1996.

BRASIL. *Matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública*. Coordenação Andréa da Silveira Passos... [et al.].

Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014. 362 p.- Disponível em: Disponível em: http://www.justica.gov.br/sua-seguranca/seguranca-publica/analise-e-pesquisa/download/outras_publicacoes/pagina-1/2matriz-curricular-nacional-versao-final_2014.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020. (2014b).

BRASIL. *Segurança, Justiça e Cidadania* / Ministério da Justiça. – Ano 4, n. 7, (2014). Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), 2014a.

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. *Revista da Universidade Católica de Goiás*, Goiânia, v. 22, jan./jun. 1995. [Revista trimestral, divisão gráfica e editorial da UCG].

CONCEIÇÃO, Gabriel Pauletto da. *Desconstruindo o binarismo de gênero: estudos de casos de marcas de moda nos discursos contemporâneos*. Monografia – Departamento de Relações Públicas e Turismo da USP, São Paulo, 2019.

COUTINHO, Clara Pereira. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, v. 12, n. 1, jan./abr. 2008.

FERNANDES, F. *O significado do protesto negro*. São Paulo: Editoras Perseu Abramo; Expressão Popular, 2017.

FBSP - FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário brasileiro de segurança pública*. Edição XIV. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZALEZ, Lélia. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. *Raça e Classe*, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, nov./dez. 1988.

GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: Políticas arrebatadoras*. 8. ed. Rio de Janeiro: Rosas do tempo, 2019.

MARTINS, Ricardo da Fonseca; LIMA, Waldir Pereira. *Estudo comparado da formação básica do policial militar: deficiências e adequação para atuação no contexto social*. Monografia – Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais da Academia de Polícia Militar de Goiás, Goiânia: 1997.

MINISTÉRIO DO EXÉRCITO – Estado Maior do Exército. *Diretrizes Gerais para o Ensino e Instrução para as Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares*. Brasília, 1985.

MINISTÉRIO DO EXÉRCITO – Estado Maior do Exército. *Normas para Elaboração e Revisão de Currículos para as Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares*. Brasília, 1977.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. *Currículo, políticas educacionais e globalização*. Trabalho apresentado na Aula Inaugural do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 1999.

MOURA, Clóvis. *Dialética radical do Brasil negro*. 2. ed. São Paulo: Fundação Mauricio Grabois; Anita Garibaldi, 2014.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RAMOS, Guerreiro. *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Editorial Andes Ltda, 1957.

RONDÔNIA. *Diretriz Operacional da PMRO: grupos vulneráveis* (n° 25). Rondônia: Polícia Militar, 2007.

RONDÔNIA. *Diretriz Operacional da PMRO: o atendimento de ocorrências policiais de violência doméstica* (n° 32). Rondônia: Polícia Militar, 2007.

RONDÔNIA. LEI N°. 4.302, de 25 de junho de 2018: Dispõe sobre a organização básica e as atribuições dos órgãos da Polícia Militar do Estado de Rondônia e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Rondônia*, 2018b.

Rondônia. *Plano de ensino do curso de formação de soldados PM (CFSD PM 2018)*. Porto Velho: Polícia Militar de Rondônia, 2018a.

Rondônia. *Resolução nº. 214, de 11 de setembro de 2017* (Diretriz Geral de Ensino – DGE). Polícia Militar do Estado de Rondônia, 2017.

SAFFIOTI, H. I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Graphium Editora, 2011. 2ª reimpressão.

SCOTT, J. W. *Gênero e a política da história*. New York: Columbia University Press, 1988.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Capitalismo e revolução burguesa no Brasil*. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

TILIO, Rafael de. Teorias de gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas. *Revista Gênero*, Niterói, v. 14, n. 2, 1º sem. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/jhonatta/AppData/Local/Temp/31193-Texto%20do%20Artigo-106464-1-10-20160226.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

UM VÍRUS, DUAS LUTAS: A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ DURANTE A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS

Nádia Cristina Rodrigues da Conceição de Toledo¹

Jaine Teixeira da Fraga²

Introdução

A pandemia do novo coronavírus pegou a todos de surpresa e vulneráveis. A estrutura social do Brasil não estava preparada para enfrentar o distanciamento social, o isolamento e a doença, pois, não é apenas um vírus, as famílias brasileiras enfrentaram uma série de problemas como os educacionais, de segurança e saúde pública, além da violência doméstica contra a mulher – problema que sempre apresentou altos índices.

Sabemos que a temática da violência contra a mulher vem assumindo pautas importantes em sua defesa e proteção, desencadeando uma série de políticas públicas voltadas ao combate das diversas formas de violência por ela sofridas. A Lei Maria da Penha é uma das legislações mais eficientes nesse combate à violência doméstica por seu caráter punitivo, protetivo, assistencial e educacional, trabalhando em todas as esferas para que seja possível coibir a violência doméstica contra a mulher.

Sabendo dos problemas relacionados à violência doméstica e à pandemia da covid-19, este trabalho visa fazer um levantamento de dados sobre os índices de violência doméstica contra mulher no município de Ji-Paraná, Estado de Rondônia, durante o período da pandemia do novo coronavírus. A metodologia utilizada é uma análise documental das reportagens midiáticas e levantamento de dados.

1 Jornalista, Mestra em Educação, Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: nadiacristie@hotmail.com

2 Pedagoga, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado e Doutorado (MEPE), pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: jaine.opo@gmail.com

Trata-se de um estudo em andamento que compõe o *Programa de Pesquisa-Ação Colaborativa: violência contra a mulher a UNIR mete a colher*, vinculado à Linha de Pesquisa Amazônia Feminista do Grupo de Pesquisa Educação na Amazônia (GPEA), que, por sua vez, está ligada à Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

O município de Ji-Paraná, como a segunda maior cidade do Estado de Rondônia, tem caminhado positivamente no combate à violência doméstica contra mulher, mas, ainda necessita de ajustes no que se refere à funcionalidade do distanciamento social e na proteção da mulher.

Violência Doméstica e familiar: um olhar para as Políticas Públicas de enfrentamento no Brasil

Vivemos em uma sociedade em que a mulher é constantemente julgada por seus comportamentos. As ações femininas na sociedade estão sendo colocadas à prova a todo tempo. As mulheres são estruturalmente ensinadas a seguir regras e estereótipos que foram criados como forma de controlar os corpos femininos, uma ditadura comportamental que define o que é certo e o que é errado.

Beauvoir (1970) diz que não nascemos mulher, somos fruto de um conjunto de ideias ancoradas na "ideologia do macho" que define a forma que a mulher deve ser apresentada na sociedade e quais são os comportamentos de uma mulher. A compreensão fundamental aqui é que:

NINGUÉM nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (Beauvoir, 1970, p. 9).

Sabendo dessa imposição, as discussões sobre os direitos das mulheres, as relações sociais de poder e a violência contra mulher tornam-se um assunto fundamental para a libertação e segurança da mulher em uma sociedade repressiva.

A violência doméstica contra mulher é um assunto que vem assumindo pautas importantes em defesa da mulher nos últimos 30 anos, como a realização da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, conhecida como “Convenção de Belém do Pará”, realizada em 1994.

Essa convenção desencadeou importantes políticas públicas para o combate às violências sofridas pelas mulheres, atribuindo ao Estado a responsabilidade de erradicar e coibir a toda e qualquer forma de violência contra mulher. Desta forma, adotando a compreensão de violência contra a mulher como sendo “[...] qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que

cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada.” (ONU, 1994, p. 1).

Inicia-se a partir desta convenção, o planejamento para as medidas de combate à violência contra a mulher, pelas quais mais de 30 países sul-americanos participantes assumiram a responsabilidade de pensar políticas públicas direcionadas para o prevenir, erradicar e prestar assistência às mulheres que são alvos da Violência Doméstica e Familiar. Estas políticas públicas surgem com intuito de:

[...] proteger o direito de toda mulher a uma vida livre de violência, os Estados Partes deverão incluir nos relatórios nacionais à Comissão Interamericana de Mulheres informações sobre as medidas adotadas para prevenir e erradicar a violência contra a mulher, para prestar assistência à mulher afetada pela violência, bem como sobre as dificuldades que observarem na aplicação das mesmas e os fatores que contribuam para a violência contra a mulher (ONU, 1994, p. 4).

Estes relatórios atualmente funcionam como uma base de dados em que se podem observar o aumento do número de mulheres agredidas e as medidas adotadas para as assistências prestadas para o combate a violência doméstica no país.

Com intenção de atingir a todas as mulheres, independentemente de suas condições sociais, étnicas ou raciais, a convenção também assegura que os Estados devem garantir proteção a todas as mulheres que estão em situações de risco a saúde, integridade física e a vida.

[...] os Estados Partes levarão especialmente em conta a situação da mulher vulnerável a violência por sua raça, origem étnica ou condição de migrante, de refugiada ou de deslocada, entre outros motivos. Também será considerada sujeitada a violência a gestante, deficiente, menor, idosa ou em situação sócio-econômica desfavorável, afetada por situações de conflito armado ou de privação da liberdade (ONU, 1994, p. 4).

Dentre as várias medidas que foram acordadas na convenção de Belém, em 1994, pelas quais os Estados ficaram incumbidos de adotar políticas destinadas a prevenir, punir e erradicar as violências sofridas pelas mulheres, estão várias exigências estipuladas como medidas de proteção. Destacamos que os estados ficam responsáveis por “[...] incorporar na sua legislação interna normas penais, civis, administrativas e de outra natureza, que sejam necessárias para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher, bem como adotar as medidas administrativas adequadas que forem aplicáveis;” (ONU, 1994, p. 3).

Diante das exigências da convenção, no dia 7 de agosto de 2006, foi sancionada a Lei nº 11.340/2006, também conhecida como a Lei Maria da Penha, em referência a uma mulher que sofreu diversas agressões e uma tentativa de homicídio, ficando paraplégica. A Lei Maria Penha considera como violência doméstica e familiar “[...] qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (Brasil, 2006, p. 1).

A referida Lei altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal que, até então, não atribuía muita importância à punição do agressor de mulheres no âmbito doméstico. A Lei oferece avanços desde a Convenção de Belém em 1994, visto que, acrescenta a violência moral e patrimonial como uma das formas de violência contra a mulher.

Segundo o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (Unifem)³, a Lei Maria da Penha é considerada uma das três leis mais avançadas do mundo, entre 90 países que têm legislação sobre a temática. Desta forma, a Lei 11.340/2006 apresenta avanços ao considerar medidas de punição, coibição, prevenção e até mesmo ao tratamento do agressor.

Com a Lei Maria da Penha, a violência doméstica e familiar “[...] antes praticados e tolerados de forma generalizada pela sociedade, já que se apresentavam como verdadeiras respostas violentas à 'desobediência' da mulher, começam a ser especialmente combatidos” (Bazzo; Lacerda; Daltoé, 2017, p. 579).

Assim, ao reconhecer que a violência sofrida por mulheres não é uma punição por uma “desobediência” que nem deveria existir, afinal, segundo a Constituição Federal (Brasil, 1988), todos, seja homens ou mulheres, somos iguais perante a lei em direitos e obrigações, desta forma, podemos considerar que ninguém deve ser punido por tomar decisões contrárias de quem dita ser dono por possuir, em sua maioria, um registro de casamento. A violência Doméstica e familiar acontece em sua maioria por cônjuges ou ex-companheiros, e podemos considerar que:

Trata-se de violência como ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual, integridade moral. Observa-se que apenas a psíquica e a moral situam-se fora do palpável. Ainda assim, caso a violência psíquica enlouqueça vítima, como pode ocorrer e ocorre com certa frequência, como resultado da prática de tortura por razão de ordem política ou de cárcere privado, isolando-se a vítima de qualquer comunicação via rádio ou te-

3 JUSBRASIL. *Para a ONU, a Lei Maria da Penha é uma das mais avançadas do mundo*. Instituto Brasileiro de Direito de Família, 2009. Disponível em: <https://ibdfam.jusbrasil.com.br/noticias/2110644/para-onu-lei-maria-da-penha-e-uma-das-mais-avancadas-do-mundo>. Acesso em: 28 set. 2020.

levisão ou de qualquer contato humano, ela torna-se palpável. (Saffioti, 2015, p. 18).

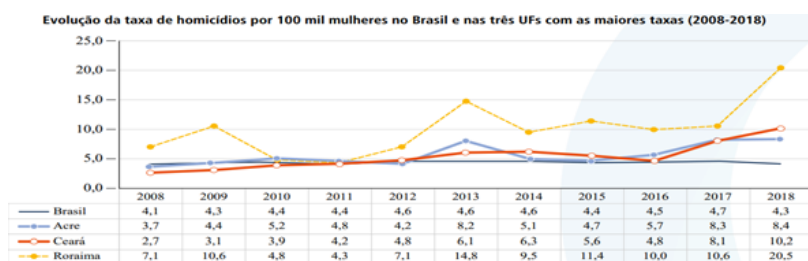
O reconhecimento do que é violência doméstica e familiar é um importante passo para sua prevenção e coibição, uma vez que a violência mais visível é a física e sexual, as demais são vistas muitas vezes com naturalidade pela sociedade, que, de certa maneira, sempre atribui a razão ao homem.

A Lei Maria da Penha ao criar mecanismos de defesa à mulher assegura que toda mulher tem direito a condições para usufruir do “[...] exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária” (Brasil, 2006, p. 1).

Desta forma, independentemente de suas condições de “[...] classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social” (Brasil, 2006, p. 1), toda mulher merece ser feliz, mesmo vivendo em um país em que ser mulher é tão difícil e desafiador. Além de fugir, evitar, encarar e enfrentar a violência, elas precisam o tempo todo provar seu valor — e, muitas vezes, fugir da morte.

Sim, as mulheres têm que fugir da morte. O Brasil é um dos países que, embora tenha a terceira legislação mais avançada no combate à violência contra mulher – o que nem sempre significa reduzir os índices de violência contra elas –, também está entre os que mais matam mulheres. Vejamos o gráfico abaixo que nos evidencia a morte de mulheres a cada 100 mil habitantes.

Imagem 1 - Taxa de homicídio em 2008-2018



Fonte: Brasil (2020).

Podemos observar que dos três Estados que mais matam mulheres no Brasil, dois são da região Norte, Roraima está disparado como sendo o que mais mata, com 20,5 mulheres mortas a cada 100 mil em 2018, enquanto a nível nacional a porcentagem é de 4,3.

Em 2018, Rondônia também tinha um percentual alto de homicídios, cerca de 4,7 mulheres a cada 100 mil habitantes. Talvez vendo o número de mulheres baseado em taxas, não compreendemos a dimensão do número de mulheres mortas. Assim, vamos observar o número de mulheres mortas em cada ano, de 2008 a 2018.

Imagem 2 - Número de mulheres vítimas de homicídio 2008-2018

Número de homicídios de mulheres, por UF (2008-2018)														
	Número de homicídios de mulheres											Variação (%)		
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2008-2018	2013-2018	2017-2018
Brasil	4.029	4.265	4.477	4.522	4.729	4.769	4.836	4.621	4.645	4.936	4.519	12,2	-5,2	-8,4

Fonte: Brasil (2020).

Como o índice de mortes de mulheres no Brasil é alto, sabendo dos dados estatísticos, em 2015, a presidenta Dilma Rousseff — que sofreu *impeachment* por meio de um golpe em 2016 — assinou a Lei nº 13.104, em 9 de março de 2015, um dia após o Dia Internacional da Mulher.

A referida lei também altera o código penal “para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, [...], para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos.” (Brasil, 2015, p. 1). Feminicídios são crimes cometidos pela razão de a vítima ser do sexo feminino, geralmente por “I - violência doméstica e familiar; II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher.” (Brasil, 2015, p. 1).

A Lei estipula pena diferenciada, podendo ser aumentada em 1/3 ou a metade, caso o crime tenha sido praticado “[...] durante a gestação ou nos 3 (três) meses posteriores ao parto; [...] contra pessoa menor de 14 (catorze) anos, maior de 60 (sessenta) anos ou com deficiência; e [...] na presença de descendente ou de ascendente da vítima.” (Brasil, 2015, p. 1). Feminicídio não é só matar mulher,

A partir da promulgação desta última lei, passa a ser considerado feminicídio todo homicídio praticado contra a mulher em decorrência de discriminação de gênero. [...] A lei também altera a Lei 8.072/90, Lei dos Crimes Hediondos, classificando o feminicídio como crime hediondo e, portanto, submetendo seu julgamento à competência do Tribunal do Júri (BRASIL, 2020, p. 118).

Dessa forma, as mulheres continuam sendo vítimas de homicídios. No entanto, quando o crime é motivado por ódio em razão da condição de ser mulher — ou, em sua maioria, praticado por parceiros, ex-parceiros ou em casos de estupro motivados por ódio, prazer, possessão ou erotismo —, ele passa a ser caracterizado como feminicídio.

Crimes de violência doméstica e fatal contra mulher aumentaram em 2020 após 14 anos da Lei Maria da Penha e cinco anos da Lei do Femi-

nicídio. O Brasil apresentou altos índices de denúncias e mortes e mostrou números apavorantes especialmente durante a pandemia do coronavírus (covid-19), em que o isolamento social tem feito com que a vítima conviva por longos períodos com seus agressores.

Violência doméstica contra mulher em Rondônia durante a pandemia: o que os dados apontaram?

A violência doméstica aumentou durante o período de isolamento social. A luta já não é apenas para evitar e combater um vírus, mas também pela sobrevivência diante de um mal antigo: a violência doméstica. Em entrevista (ONU, 2020), o secretário-geral da Organização das Nações Unidas, António Guterres, afirmou que as medidas recomendadas de isolamento social — permanecer em casa — colocam em risco a vida de milhares de mulheres, pois, embora visem à proteção contra o coronavírus, acabam expondo-as por mais tempo aos abusos de parceiros violentos no ambiente doméstico.

Entendemos que o medo, as tensões econômicas, a relação com bebidas alcoólicas, a restrição de circulação nas ruas e as incertezas com relação ao que irá acontecer no futuro, podem aumentar as agressões. Diante de todos esses fatores pudemos constatar através de dados, que os chamados aos serviços de proteção às mulheres em muitos municípios, estados e países têm aumentado após as medidas de isolamento.

Aqui no Brasil, de acordo com Secretaria Nacional de Políticas para as mulheres, “O registro de casos de violência contra a mulher nas delegacias caiu quase 10% no primeiro semestre do ano, por causa da pandemia. Enquanto isso, o número de ligações ao 190, da Polícia Militar, motivadas por violência doméstica, cresceu 3,8% no mesmo período.” (Leon, 2020, p. 1). É importante lembrar que o problema da violência doméstica está presente em todas as classes sociais e que nesta mesma casa estão presentes crianças e idosos que também estão vulneráveis a este tipo de violência.

Em Rondônia essa estatística não se mostra diferente, dados divulgados pela mídia digital mostram que o número de violência contra mulher tem aumentado em relação aos anos anteriores, ao mesmo tempo que os números de medidas protetivas diminuíram: “Até o dia 24 de abril deste ano, 734 tiveram início, de acordo com dados dos dois juizados de Violência Doméstica da Capital. Só no mês de abril, a redução foi de mais de 70%.” (TudoRondônia, 2020b, p. 1).

Acredita-se que as mulheres estejam se sentindo impedidas de denunciar, visto que até o mês de março o índice de “[...] redução chegou a 13%, e no mês seguinte, 76%, com 119 medidas, contra 508 registradas no mesmo período do ano passado.” (TudoRondônia, 2020b, p. 1)., marcando exatamente o início da pandemia no Estado de Rondônia.

Ao mesmo tempo que vimos que o número de medidas protetivas caíram, podemos dizer que os índices de violência doméstica de janeiro a abril de 2020 evidenciam aumentos das agressões comparados aos anos de 2018 e 2019 na capital rondoniense.

Segundo o Anuário de Segurança Pública (2020), o total de lesão corporal dolosa, ou seja, violência doméstica, por número de vítimas do sexo feminino, comparando-se o 1º semestre de 2019 com 2020, aumentou 138,1%, com denúncias registradas pelo ligue 190.

O aumento das denúncias de violência doméstica por meio dos boletins de ocorrência pela Polícia Militar no número 190, incentivou o judiciário a promover campanhas de combate à Violência Doméstica contra mulher durante o período de pandemia, visto que o número do ligue 180 não é tão conhecido quanto o número da PM. Estas campanhas visam a divulgação da violência doméstica, incentivando a mulher a não se calar mediante a agressões e expondo seu direito a proteção.

Imagem 3 - Judiciário promove campanha de combate à violência doméstica durante a pandemia



Fonte: TudoRondônia (2020a).

Tais campanhas funcionam como uma tentativa de combate à violência contra as mulheres que é crescente, em especial nesse período da pandemia do coronavírus. Elas são uma forma de informar a população em geral, sobre como pode ajudar a mulher vítima de violência doméstica, pois a partir da denúncia, outros encaminhamentos podem ser tomados para a sua proteção.

Outro dado obtido foi que o número de mulheres que procuraram ajuda nos Centro de Referência Especializado de Assistência Social à Mulher (CREAS) na capital Porto Velho, local onde acontece a maioria das pesquisas estatísticas, aumentou durante a pandemia. Segundo dados, a instituição “[...] atendeu 82 mulheres vítimas da violência doméstica em julho. No mesmo mês do ano passado, haviam sido 46 atendimentos.” (Lobato, 2020, p. 1).

Nos meses de junho e maio, “[...] o CREAS sentiu a procura por ajuda diminuir, meses em que a população viu crescer o número de pessoas infectadas pela covid-19. Essa contradição despertou um sinal de alerta para a

coordenadora do CREAS, Silvana Tomaz. Talvez os números estejam longe de retratar a realidade.” (Lobato, 2020, p. 1). Demonstrando que o medo da infecção pelo vírus da covid-19 pode ser maior que a violência sofrida dentro de casa, sendo um dos fatores que levam as mulheres a não pedirem ajuda.

Desta forma, os números de violência doméstica nos meses de maio e julho também foram crescentes com relação aos mesmos meses no ano anterior, sendo 556 casos em maio e julho de 2019, contra o 632 dos mesmos meses em 2020, ou seja, um aumento de aproximadamente 14,5% de casos entre os dois anos.

Os números oficiais da violência doméstica em Rondônia indicam um aumento durante a pandemia. De maio a julho 2.410 mulheres formalizaram denúncias na delegacia, segundo a Secretaria de Segurança Pública (SSP). Nos meses de maio a julho, houve 317 e 315 boletins de ocorrência. Nesses meses em 2019, foram 271 e 285. Para Silvana, que está na coordenação do CREAS há três anos, poucas organizações se atentaram a essa situação vulnerável em que dependentes desses programas foram deixadas durante o isolamento social (Lobato, 2020, p. 4).

Podemos dizer também que diversos programas de proteção tiveram seus horários e escalas de plantões ajustados, bem como a Patrulha Maria da Penha, que chegou a ter seu funcionamento interrompido por mais de um mês. Entre outros fatores, o período pandêmico ocasionou diversas divergências no combate à violência contra mulher, visto que é um período sensível para que as ações sejam realmente efetivadas.

Desta forma podemos dizer que há divergências, pois se há um aumento nos casos de violência doméstica, por que os números de medidas protetivas reduziram tanto? Nossa teoria baseada em nossas pesquisas são que talvez, por não haver tantos lugares que abriguem as vítimas, não adiantaria pedir as medidas, visto que o agressor e a agredida moram na mesma casa, além do vírus que impede que muitas mulheres se abriguem em casas de familiares e amigos para se esconderem, o que é comum acontecer em casos de violência levando-as a não pedir ajuda.

Violência doméstica em Ji-Paraná: casa ou cativeiro?

Em Ji-Paraná, esse cenário não é diferente, os números de violência doméstica contra mulher também aumentaram durante a pandemia do novo coronavírus. Segundo levantamento realizado na Delegacia Especializada em Atendimento à Mulher no município de Ji-Paraná no ano de 2020, ocorreram 1708 ocorrências de violência doméstica contra mulher, destas, 583 foram enquadradas em ameaças, 455 ocorrências por lesão corporal, 98 por injúria e as demais distribuídas em violência sexual, patrimonial e outras.

Ainda segundo a atendente da DEAM, as denúncias que antes eram frequentes pelo ligue 180 sofreram redução. De acordo com ela, geralmente as denúncias recebidas são pelo 190, número da Polícia Militar, e pelo ligue 100, um serviço telefônico para o recebimento, encaminhamento e monitoramento de denúncias das violações de direitos humanos.

Ao realizar um levantamento das notícias nos jornais e sites de noticiários da cidade, foi possível observar que existem semelhanças nas agressões. Elas acontecem por diversas razões, ciúmes, términos e até motivos banais, entre eles até queimar o arroz (Rondôniaatual, 2020), ou seja, a mulher em seu ambiente doméstico, fazendo seus “deveres” de esposa, apanhou até seus dentes se soltarem, validando que ninguém está protegido, mesmo querendo agradar ou por meros descuidos domésticos.

Estas agressões possuem um padrão, geralmente durante finais de semana, quando, devido ao distanciamento social, as pessoas tendem a ficar por mais tempo em seus ambientes domiciliares e ingerir bebidas alcoólicas, alterando seus comportamentos, e posteriormente agredindo suas parceiras.

Segundo levantamento realizado na Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher (DEAM) de Ji-Paraná, as atendentes informaram que no ano de 2020 foram emitidas 478 medidas protetivas no município. Embora a quantidade mensal de medidas não tenha sido fornecida, as atendentes afirmaram que após o início da pandemia houve um aumento no número de medidas a cada mês pela DEAM.

Ainda segundo dados coletados, os números de feminicídios e de homicídios de mulheres aumentaram no Estado de Rondônia, um aumento de 254% homicídios e 33,3% nos casos de feminicídios no último ano. Devemos levar em consideração que, em muitos casos, faltam dados sistematizados nas delegacias especializadas no atendimento à mulher em vulnerabilidade, o que impede o enquadramento correto de homicídios como feminicídios.

Ao fazer o levantamento de dados de feminicídios ocorridos no ano de 2020 no município de Ji-Paraná, foi localizado o registro de apenas um caso e outras 3 tentativas de feminicídio. O feminicídio trata de uma mulher de apenas 26 anos, Jaqueline foi morta pelo companheiro de 55 anos, com um tiro no peito dentro de sua própria casa.

Imagem 4 - Femicídio em Ji-Paraná

Jovem de 26 anos é morta com tiro no peito em Ji-Paraná; marido é suspeito de tentar simular suicídio

O suspeito do crime, bebia muito e seria supostamente usuário de drogas



Feminicídio é registrado em Ji-Paraná (RO), na madrugada deste sábado, 03 de setembro, em uma residência na **Linha 08 da Itapirema, Zona Rural da cidade**.

De acordo com informações, o suspeito do crime, identificado apenas como Carlos de 55 anos, é marido da vítima Jaqueline, de 26 anos.

O **suspeito do crime**, bebia muito e seria supostamente usuário de drogas.

Fonte: Planeta Folha (2020).

De acordo com informações, o suspeito do crime, ainda havia tentado simular um suicídio. Ao apurarmos informações sobre este caso, o delegado responsável pela Delegacia Especializada em Homicídios, Luís Carlos Hora, nos disse que, ao apresentar-se à delegacia o suspeito confirmou o crime, mas, relatou que não foi intencional, o tiro era destinado a um rato que estava na casa e a vítima entrou na frente no momento, provocando o acidente.

Após investigações, foi constatado que Jaqueline já havia registrado uma ocorrência de violência doméstica contra seu esposo e que este já respondia por tentativa de homicídio por esfaquear um vizinho, supostamente motivado por ciúmes da vítima. Com a decretação da prisão, o criminoso desapareceu e, até o momento desta escrita, não foi localizado.

Nos últimos anos, Ji-Paraná tem buscado políticas públicas de combate à violência contra mulher, a implantação da Patrulha Maria da Penha, a implantação da casa de passagem, a divulgação do ligue 180 e também a lei de proteção à gestante, por meio da lei de combate à violência obstétrica. Estas ações são importantes para que as mulheres deste município não sofram com tantas violências, resta-nos investigar e cobrar que essas políticas sejam efetivadas e não fiquem apenas no papel.

Podemos concluir que durante os períodos não pandêmicos os casos de violência doméstica já eram enormes e preocupantes, no entanto, em um momento tão delicado para todos, as mulheres enfrentaram mais um desafio, resistir ao vírus e à violência doméstica causada por pessoas que amam. Sobreviver tornou-se prioridade, mas não se sabe o que pode machucar ou matar mais, o vírus ou as pessoas.

Considerações finais

Nesse contexto, os estudos relacionados ao assunto nos levam a crer que o tema "violência doméstica" precisa ser ampla e exaustivamente discutido. Seja por meio de *Lives* em redes sociais, pois devido a este período de pandemia foi o recurso disposto para atingir a grande massa, seja por

textos escritos para eventos (publicando estes dados relativos à violência) e futuramente em seminários, congressos, redes sociais, textos, no formato de artigos, dissertações, teses, nas escolas e em especial na Educação Infantil para romper com o silêncio das violências sofridas por mulheres.

Nessa perspectiva, é necessário abriremos debates acerca do tema buscando e cobrando ações efetivas dos órgãos responsáveis, bem como ações mais eficazes no tocante à criação de políticas públicas que punam e coíbam esse tipo de violência que, muitas vezes, termina em letalidade.

Enquanto sociedade, temos que estar atentos/as aos acontecimentos ao nosso redor. Muitas mulheres e meninas não terão acesso aos meios de denúncia e até o pedido de socorro imediato no momento das brigas. Temos que ficar atentos/as aos gritos, xingamentos, barulhos estranhos que deverão ser levados em consideração e muitas vezes a intervenção é necessária para evitar que o pior aconteça, no caso, a violência letal.

É importante pensar que, entre as políticas de enfrentamento à violência contra mulheres, sejam implementadas ações que atendam também o abusador/agressor. Essas políticas não devem ficar apenas na punição, é importante que criem programas de atendimento médico/terapêutico para que os mesmos possam ser encaminhados para tratamento e futuramente evitar recidivas.

Nesse sentido as reflexões acerca do problema nos direcionam à conclusão de que estas violências tendem a aumentar devido ao tempo maior de contato entre as pessoas que residem em um mesmo local, principalmente entre marido e mulher.

A violência doméstica já era de fato preocupante antes do período pandêmico. Com a chegada do vírus, os casos atingiram números alarmantes, evidenciando que a casa é o lugar mais perigoso para as mulheres em vulnerabilidade.

Referências

BAZZO, Mariana Seifert; LACERDA, Susana Broglia Feitosa de; DALTOÉ, Camila Mafioletti. Aplicação da Lei Maria da Penha em relações de parentesco e a presunção da vulnerabilidade da vítima mulher no contexto de desigualdade de gênero. *Revista Jurídica do Ministério Público do Estado do Paraná*, v. 6, p. 2017-678, 2017.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BRASIL. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. Coord.: BUENO, Samira; LIMA, Renato Sérgio de. 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. *Atlas da violência*. IPEA, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres. *Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006*. Lei Maria da Penha. Brasília: SPM, 2006.

LEON, Lucas Pordeus. *Registros de casos de violência doméstica caem durante a pandemia*. Radio Agência Nacional, Brasília, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/seguranca/audio/2020-10/registros-de-casos-de-violencia-domestica-cai-durante-pandemia>. Acesso em: 23 nov. 2020.

LOBATO, Alicia. Feminicídios podem estar com subnotificação em Rondônia. In: *Amazônia Real*. Publicado em: 08/10/2020. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/feminicidios-podem-estar-com-subnotificacao-em-rondonia/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

ONU *apela por proteção a mulheres durante isolamento*. DW Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/onu-apela-por-prote%C3%A7%C3%A3o-a-mulheres-durante-isolamento/a-53040483>

ONU. *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher*. Belém, 1994. Disponível em: http://www.tjrj.jus.br/institucional/comissoes/cojem/cojem_convcao.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

PLANETA FOLHA. *Jovem de 26 anos é morta com tiro no peito em Ji-Paraná; marido é suspeito de tentar simular suicídio*. Ji-Paraná, 2020. Disponível em: <https://planetafolha.com.br/noticias/policia/jovem-de-26-anos-e-morta-com-tiro-no-peito-em-ji-parana-marido-e-suspeito-de-tentar-simular-suicidio/>. Acesso em: 22 ago. 2020.

RONDÔNIA ATUAL. *Em Ji-Paraná, esposa esquece arroz no fogo, e apanha do marido até os dentes ficarem soltos na boca*. Ji-Paraná, 2020. Disponível em: <https://www.alertarolim.com.br/noticia/em-ji-parana-esposa-esquece-arroz-no-fogo-e-apanha-do-marido-ate-os-dentes-ficarem-soltos-na-boca>. Acesso em: 20 out. 2020.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero patriarcado violência*. Expressão popular. 2. ed. São Paulo, 2015.

TUDO RONDÔNIA. *Judiciário promove campanha de combate à violência doméstica durante a pandemia*: Paz no Lar busca conscientizar sobre eficácia da rede de proteção. Ji-Paraná, 2020a. Disponível em: <https://www.tudorondonia.com/noticias/judiciario-promove-campanha-de-combate-a-violencia-domestica-durante-a-pandemia,49540.shtml>. Acesso em: 22 ago. 2020.

TUDO RONDÔNIA. *Violência doméstica durante pandemia*: Queda no número de medida protetivas de urgência preocupa. Ji-Paraná, 2020b. Disponível em: <https://www.tudorondonia.com/noticias/violencia-domestica-durante-pandemia-queda-no-numero-de-medida-protetivas-de-urgencia-preocupa,48248.shtml>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CAMINHOS A JI-PARANÁ, RO, E A TEMÁTICA INDÍGENA NO PANORAMA DA LEI N.º 11.645/2008

Armelinda Borges da Silva¹

Introdução

Considera-se importante conhecer os antecedentes históricos do surgimento da cidade de Ji-Paraná, Rondônia para compreender a realidade do atual município. Quem aqui chegou não se deparou com um “vazio demográfico” com era visto, mas com povos indígenas que viviam nesse espaço em tempos remotos. Os povos indígenas foram considerados um empecilho para o chamado desenvolvimento econômico que propunham para as atuais terras ji-paranaenses.

Nessa conjuntura, neste artigo, pretende-se contextualizar o surgimento da cidade de Ji-Paraná, Rondônia, e ainda investigar as práticas pedagógicas e os conhecimentos de professoras e professores dos anos iniciais do ensino fundamental de acordo com o estabelecido pela lei n.º 11.645/2008 com recorte na temática indígena.

Seguiremos os pressupostos da pesquisa qualitativa (Minayo, 1994). Na visão da autora, “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (p. 22). Nos valem da pesquisa bibliográfica seguindo os pressupostos de Marconi e Lakatos (2003). Para as autoras, esse tipo de pesquisa “[...] não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Realizamos entrevistas semiestruturadas e uma roda de conversa com professoras de duas escolas de Ji-Paraná, Rondônia. Enquanto nas entrevis-

¹ Doutoranda em Educação Escolar pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), graduada em Pedagogia pela UNIR. Professora da Rede Municipal de Ji-Paraná, Rondônia. Participa do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) na Linha de Pesquisa Antropologia Etnopedagógica e Currículo. E-mail: armelindabs@gmail.com.

tas há um diálogo entre entrevistador(a) e entrevistado(a), na roda de conversa lançamos o tema para debate e algumas perguntas, fomentando o diálogo entre os indivíduos participantes do grupo. De acordo com Moura e Lima (2014, p. 1000), “As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior”. No que tange as rodas de conversa,

consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta. A conversa saiu dos alpendres e chegou à escola como uma estratégia de ensino, e como caminho natural, alcançou as pesquisas educacionais (Moura; Lima, 2014, p. 101).

As entrevistas semiestruturadas seguiram a percepção de Lüdke e André (1986). Para as autoras, essa técnica permite a coleta imediata e corrente da informação almejada. É adequada para pesquisas em educação, pois aproxima-se de esquemas flexíveis e menos estruturados.

Constituição da cidade de Ji-Paraná

Ji-Paraná foi designada por cinco nomes, a saber: Urupá, Presidente Pena, Vila de Rondônia, Rondônia e Ji-Paraná. Também é conhecida como o Coração de Rondônia (uma maneira carinhosa, mas pouco habitual) por localizar-se no centro do Estado e devido à presença de uma ilha que se forma entre a confluência do rio Urupá com o rio Machado, que lembra, de certo modo, o formato de um coração.

É a segunda maior cidade do Estado e o município alcançou o número de 116.610 pessoas em 2010, com estimativas de 131.560 habitantes em 2016 (IBGE, 2016a). Em 2010, a população indígena era composta por 1.130 pessoas, com 205 residindo na área urbana e 925 na área rural. A proporção da população indígena na população total do município de Ji-Paraná é composta somente por 0,97% (IBGE, 2016c). O número de indígenas que residem na área urbana não é fixo, pois muitos jovens se deslocam em busca de estudos – nível de ensino médio – e alguns retornam para as aldeias; outros trabalham na área urbana. Os moradores urbanos possuem laços com os familiares nas aldeias e transitam entre os dois espaços.

A cidade está localizada próxima à confluência do rio Urupá com o rio Machado. Este rio possui cerca de 800 quilômetros de extensão. A

designação do rio Machado, também chamado de Ji-Paraná, é citada por Neves (2009, p. 77), como “[...] o antigo Rio das Machadinhas, alusão ao artefato largamente utilizado pelos índios em tempos imemoriais”.

O arrebento do primeiro ciclo da borracha fez com que a Amazônia recebesse uma grande arremessa de migrantes. Foi a partir desse acontecimento que se iniciou a história do surgimento de Ji-Paraná. Na perspectiva de Silva (1984), devido à ocorrência da seca na região nordeste por volta de 1877, somada à necessidade de trabalhadores para a extração da seringa, os nordestinos foram trazidos à região dos indígenas Urupá para trabalhar como seringueiros.

Para Silva (1984, p. 16), os recém-chegados tiveram contato com as adversidades locais: “A selva inóspita os rechaçava com a força de seus enxames de moscas, mosquitos, piuns, borrachudos, carapanãs, feras, moléstias e a presença sempre hostil de índios ferozes que também não aceitavam os invasores”.

De acordo com o autor, não há muitos elementos sobre a exatidão do ano da chegada dos nordestinos. Mas apresenta alguns relatos do padre Victor Hugo, extraídos no livro *Desbravadores*, de 1983², que descrevem a vinda de seringueiros para a região devido às secas de 1887, e trazem um trecho citado pelo sacerdote: “Frei iluminado retirou-se definitivamente do rio Machado, deixando a administração em mãos do morador Amâncio Farias da Cruz” (Silva, 1984, p. 19). A missão religiosa ficava a 40 léguas acima da cachoeira Dois de Novembro, local habitado por indígenas Jaru e Urupá. Como havia um morador para confiar os cuidados da missão, certamente teriam seringueiros nordestinos nas proximidades dos rios Ji-Paraná e Urupá (Silva, 1984).

Os nordestinos chegavam à foz do rio Madeira numa povoação denominada Calama. Dela seguiam pelo rio Ji-Paraná até chegar à confluência com o rio Urupá. O trecho de Calama até a Cachoeira Dois de Novembro era calmo, depois seguia-se uma difícil navegação até o destino. No trajeto, enfrentavam os ataques de indígenas Parintintin e, no destino final, ocorriam ataques dos povos Jaru e Urupá (Lima, 1997; Neves, 1985).

Os seringueiros nordestinos, a serviço dos seringalistas, coletavam o leite das seringueiras nativas na bacia do rio Ji-Paraná e levavam para os barracões e, com o passar dos tempos, formou-se um aglomerado de habitações em volta dos barracões. A designação Urupá ficou conhecida nas transações comerciais nas cidades de Belém e Manaus.

O trajeto da Linha Telegráfica realizada pela Comissão Rondon passou pela embocadura do rio Urupá e instalou uma estação telegráfica, sendo chamada de Presidente Afonso Pena, em homenagem ao ex-presidente. Vilhena (2005) cita que o posto foi inaugurado em 14 de dezembro de 1914. Para Silva (1984, p. 17), “Embora aquela região fosse há muito tempo denominada

2 Apesar da insistência na busca, não conseguimos localizar no livro *Desbravadores*, do Padre Victor Hugo, a passagem descrita por Silva (1984).

por Urupá, com a localidade em progressivo crescimento, a construção da estação telegráfica e o nome de Presidente Pena dado por Rondon, foi absorvendo o antigo”. Presidente Pena passa a ser o segundo nome do vilarejo.

Devido à desvalorização da borracha no final de seu primeiro ciclo (por volta de 1879 a 1912), alguns seringais da bacia do rio Ji-Paraná foram abandonados, e com isso Presidente Pena foi se esvaziando aos poucos. Porém, com o advento do segundo ciclo (por volta de 1942 a 1945), o local novamente é reforçado por trabalhadores, os chamados soldados da borracha (Silva, 1984). Por volta desse período, além da colheita da borracha, “Em 1951 foram descobertos diamantes no Rio Ji-Paraná, próximo ao posto do telégrafo na localidade de Vila de Rondônia” (Souza, 2011, p. 16).

Neves (1985) aponta que o Território Federal do Guaporé foi instituído em 13 de setembro de 1943. E, no dia 17 de fevereiro de 1956, o nome foi mudado para Território Federal de Rondônia, em homenagem ao marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. O Território Federal foi elevado à categoria de estado em 22 de dezembro de 1981, permanecendo o nome de Rondônia.

De acordo com Vilhena (2005), quando o presidente Getúlio Vargas criou o Território Federal do Guaporé, além de instalar os dois primeiros municípios – Porto velho e Guajará-Mirim –, instituiu vários distritos, entre eles, o de Rondônia. Para Neves (2009, p. 80),

Depois houve uma nova alteração no nome, passou a “Vila de Rondônia” até 11 de outubro de 1977, e de Ji-Paraná, através da Lei n.º 6.448 de 11 de outubro de 1977 tendo em vista sua atual condição de município. A denominação de Ji-Paraná, foi atribuída, como homenagem ao Rio Ji-Paraná que atravessa toda sua área de Sul para o Norte dividindo a cidade em dois setores urbanos, o 1º e o 2º distrito.

Por fim, o quarto nome conferido – Vila de Rondônia – foi o último na condição de distrito, pois, em 11 de outubro de 1977, o então presidente da República Ernesto Geisel institui cinco municípios, entre eles, Ji-Paraná (Silva, 1984). Em palavras do autor citado, vê-se que “Com esse nome de Ji-Paraná a região, que é uma das mais promissoras de Rondônia, inicia uma etapa rumo ao seu futuro” (Silva, 1984, p. 19).

A primeira professora que lecionou na vila foi dona Nenê Gadelha, em 1952. A escolinha era coberta de palha, logo depois o governo construiu uma sala feita de madeira serrada a mão e coberta de zinco. A professora era casada com o guardador de fios da linha telegráfica que foi transferido para Porto Velho em 1957 e a vila ficou sem professora. Em 16 de abril de 1958, é contratada dona Beatriz Ferreira da Silva (dona Beata) e, em 1964, contrataram-se as professoras Regina, Rosalva e Rosemeire. Com o passar dos anos, foi aumentando o número de docentes e estudantes (Neves, 1985).

Neves (1985) afirma que as obras da ponte sobre o rio Machado ficaram sob responsabilidade da Sociedade Ipiranga de Engenharia e Comércio S/A, tiveram início em fevereiro de 1969 e foram entregues ao tráfego em 30 de novembro de 1970.

Em 1960 a companhia responsável por escavar e cortar as árvores para a construção da BR se instalou na margem direita do rio Ji-Paraná. Nesse período, a Vila de Rondônia teve um grande impulso econômico. Com a abertura da mata para a estrada, facilitou-se a chegada de milhares de migrantes. Os primeiros migrantes a chegar à vila foram os colonos paranaenses, estes vinham nos chamados pau de arara (Neves, 1985). Nesse período, havia uma colonizadora que vendia terras aos migrantes: “A Calamata Limitada era proprietária de grandes áreas às margens do Rio Ji-Paraná. Vendeu aos irmãos Vitoreli as terras denominadas seringal Pi-rienus, no ano de 1962” (Neves, 1985, p. 58).

Os novos donos da colonizadora mudaram para o nome de Calama S/A e difundiram no Estado do Paraná a venda de lotes. Isso promoveu a vinda de migrantes em busca de terras. Quem vinha, escrevia para os parentes, propagando a facilidade em adquirir terras na região, o que aumentava o número de migrantes (Neves, 1985).

Devido a irregularidades da colonizadora no tocante à apropriação de terras mais extensas que lhes correspondiam, à invasão de terras indígenas e seringais (Perdigão; Bassegio, 1992) e ao intenso fluxo migratório que chegava, o INCRA implementou alguns projetos de colonização em Rondônia. Na região de Ji-Paraná, foi implantado o PIC-Ji-Paraná em 16 de junho de 1972. Para Souza e Pessoa (2009), esse projeto abrangia uma área total de 476.137 hectares e promoveu o assentamento de 4.730 famílias em lotes de 100 hectares.

Com o crescente fluxo migratório, em poucos anos a população da vila viera a aumentar constantemente. Em 1951, a Vila de Rondônia possuía apenas 20 casas e aproximadamente 100 habitantes. Já em 1960 chega a 600 moradores e mais de 100 casas. Devido à construção da BR-364 no ano de 1970, a população urbana alcança o número de 4.285 moradores em mais de 700 casas (Vilhena, 2005). Já em 1973 a Vila de Rondônia tinha 13 mil habitantes; em 1976 aumentou para 35 mil e, em 1977, subiu para 60 mil, com uma população rural de 36.000 habitantes (Silva, 1984).

Passado mais de um século desde a sua formação, Ji-Paraná alcançou a posição de segunda cidade mais populosa de Rondônia, atrás apenas da capital Porto Velho (511.219 habitantes) (IBGE, 2016b).

Lei n.º 11.645/2008: percepções de professoras e professores de escolas públicas de Ji-Paraná, RO

Neste tópico, almejamos identificar as práticas pedagógicas de professoras e professores em relação à lei n.º 11.645/2008, de acordo com a história e culturas indígenas, com ênfase nos povos indígenas de Ji-Paraná, Rondônia. Para isso, desenvolvemos uma discussão em torno dos dados coletados em duas escolas públicas de Ji-Paraná, anos iniciais do ensino fundamental. Uma escola da rede estadual, que identificaremos como Escola 1 (E1) e outra da rede municipal, Escola 2 (E2). As informações foram obtidas entre os meses de fevereiro e maio do ano de 2017. Por motivos éticos, utilizaremos Professora I, Professora II para não identificar os e as participantes.

Após obter a autorização do diretor e da supervisora da Escola 1, participamos de uma reunião pedagógica em que a supervisora permitiu falar sobre a proposta de pesquisa e solicitou quais professores e professoras poderiam contribuir. Duas professoras (4º e 5º anos) se propuseram a colaborar com entrevistas.

Já na Escola 2 (E2), foi feito o uso da roda de conversa com dez componentes da equipe: professoras, professor, estagiária, orientador pedagógico, vice-diretora e diretora. As cadeiras foram organizadas em forma de círculo, característica que permitiu trocar olhares no momento de suas falas. Inicialmente, explicamos a dinâmica da atividade que consistia na realização de perguntas, e todos e todas poderiam contribuir, trocar experiências, concordar ou discordar. Segue alguma das discussões propostas.

Inicialmente, ao ser questionada (*“Vocês conhecem a lei n.º 11.645?”*), a Professora 2 (E1) disse: *“Eu sei que é uma legislação especial que trata dos direitos dos indígenas, eu lembro de ter lido alguma coisa, mas faz muito tempo, não saberia dizer pormenores dela”*. Da Escola 2, por nome, só duas pessoas já tinham ouvido falar. O orientador pedagógico alega que ao cursar pedagogia, *“Tivemos certa base do que é, como deve funcionar e tal. Mais na questão teórica, depois eu fiz um trabalho com prática na escola, pra saber como que a escola estava trabalhando essa temática”*.

Ele menciona que a pesquisa de campo foi voltada para a “questão afro”, e sobre a questão indígena teve uma abordagem teórica. De maneira semelhante, a Professora 2 (E1) teve uma formação recente com ênfase nos povos afro-brasileiros, e *“Junto tinha uma parte do curso que falava sobre os indígenas. Entrou quando falou sobre preconceito, discriminação entrou a parte indígena”*. A temática indígena, apesar de fazer parte do contexto histórico e atual, apenas foi tomada como um exemplo de situações de preconceito. A demanda do ensino relacionado à história e à cultura dos povos indígenas não fez parte da pauta da formação.

A Professora 2 (E1) alude que o ideal seria a realização de formações específicas para cada ano: *“Para o primeiro ano e segundo, algo mais específico.*

Seria isso o mais ideal”. E reforçou que ainda há muita resistência em trabalhar esses assuntos: *“Estamos formando os futuros cidadãos. Eu acho que a gente tem até a obrigação de trabalhar, informar os nossos pequeninos, pra eles crescerem sem esse preconceito”*. A Professora 2 (E1) reforça que somente a realização de palestras com o tema não é suficiente, e faz-se necessária a realização de atividades mais práticas como oficinas pedagógicas.

Para Luciano (2006, p. 70), os indígenas têm a necessidade de se capacitar para conviver no mundo dos não indígenas, mas em contrapartida “[...] os brancos também devem estar aptos a trabalhar com os povos indígenas. Só assim a ideia da interculturalidade será praticada e vivida”. Para o autor, essa prática é fundamental para que o Brasil seja um país mais democrático.

Propomos o seguinte questionamento: *“A temática indígena é trabalhada no currículo da escola?”*. Em resposta, a Professora 6 (E2) explicou que *“A gente trabalhou como uma semana comemorativa, o dia do índio”* e reforça que *“às vezes só se trabalha na época do dia do índio, porque são muitas datas e a gente vai rodando”*.

Faz uma sequência didática de três, quatro dias, uma semana e tira as atividades da internet. Eu penso que esse ano nós deveríamos ter levado eles no museu. Quando você tem um espaço pra você fazer concreto, beleza, quando você tem a barreira como é que trabalha? (Professora 3 (E2)).

A professora revelou que a ênfase no ensino são as habilidades cobradas pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação) e consequentemente pela escola. Ela mencionou, em um documento chamado “habilidades”: *“Constam as metas a serem atingidas no ano. O foco é a leitura, interpretação e a gramática. Os conteúdos são ministrados de acordo com as habilidades”* (Professora 3 (E2)).

De acordo com a professora, o documento aborda somente que é necessário contemplar a diversidade, mas não está explícito o estudo da cultura indígena e afro-brasileira. A ênfase no currículo são os saberes universais. Como nota Candau (2011, p. 241), *“A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo [...]”*. A aprendizagem do saber local e regional pode ser relegada em segundo plano.

A priorização dos conteúdos universais no currículo escolar se deve às repercussões da colonialidade do poder que “[...] estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, ‘índios’ e ‘negros’ como identidades comuns e negativas” (Walsh, 2009, p. 14).

Ao se analisar a constituição do Estado de Rondônia, percebe-se que os povos indígenas também não foram considerados. As relações interculturais entre indígenas e não indígenas rondonienses são impositivas e

assimétricas, uma vez que as instâncias governamentais e o poder econômico e cultural local não reconheçam os povos indígenas como culturas aptas ao convívio e ao intercâmbio.

Retomamos as discussões. Na Escola 1 a temática indígena é discutida, mas *“aqui a gente trata o que traz no currículo, que é superficial ainda”* (Professora 1 (E1)). Porém, destaca que desde o ano de 2016 houve um avanço no acesso a literatura didática³ que discute vários aspectos sobre os povos indígenas.

Ajuda um pouquinho mais, porque na internet o que a gente encontra ainda é o senso comum. Encontra muita aquela coisa, muito romancista, então é complicado porque pra criança não é só falar, você precisa ter o material pra você mostrar. Do ano passado pra cá ficou mais fácil, porque já tem uma literatura didática que os textos são verdadeiros, tem base (Professora 1(E1)).

A Professora 2 (E1) aponta que *“A gente trabalha a formação, a cultura, as etnias, tudo isso a gente trabalha”*. Para a Professora 1 (E1), *“Não é tão complicado você falar de uma coisa que ele está vendo, foge um pouco daquele índio estereotipado”*. Enfatiza que os indígenas que residem no município se deslocam para a cidade e há de certa maneira um contato entre indígenas e não indígenas no dia a dia.

A relação estabelecida entre indígenas e não indígenas em Ji-Paraná, apesar de poder chamá-la de intercultural (pois há o contato entre pessoas que vivenciam diferentes práticas culturais), ainda é assimétrica em detrimento dos povos indígenas. Em razão disso, posso dizer que há uma interculturalidade relacional definida por Walsh (2010). Para que de fato haja uma relação intercultural, não se deve restringir somente ao contato interétnico, mas a uma interculturalidade entre as culturas e saberes na vivência local, bem como nos conteúdos de aprendizagem escolares.

Ao questionamento: *“O que trabalham sobre a questão indígena?”*. A Professora 3 do 4º ano trabalhou a cultura indígena e africana por meio de uma sequência didática.

Nós estamos questionando quem descobriu o Brasil, porque eles chegaram, tanto que ninguém descobriu, eles já estavam. Estou fazendo um resgate desde o início, terminando a parte indígena que vai mais ou menos até o 5º ano, aí já entra também dentro da questão afro, da cultura africana. Mas essa do indígena vem desde o início (Professora 3 do 4º Ano).

Para ela, a principal dificuldade consiste na ausência de materiais sobre os povos indígenas. Ela conhece apenas um site com poucas infor-

3 A professora refere-se ao livro didático produzido por Ribeiro e Medeiros (2014).

mações⁴. Para a professora, o ideal seria “[...] se tivesse um livro específico, um site específico”.

A temática indígena é menos destacada se compararmos a outros conteúdos. Há de se perguntar as razões pelas quais a secretaria estadual e as secretarias municipais de educação não se mobilizam para produzir materiais didáticos com informações sobre os povos indígenas do município e do Estado de Rondônia, já que é possível obter informações dos próprios povos indígenas.

A Professora 4 (E2) recorda que certa vez, durante a semana do Dia do Índio, solicitaram a uma Paróquia do município, que trabalha com a Pastoral Indigenista, que realizasse uma exposição do artesanato indígena. A atividade contou com a presença de indígenas do povo Arara, que falaram na língua materna na presença de um tradutor que explicou o nome dos materiais expostos e suas utilidades.

Enquanto a Professora 3 (E2) mencionou que realizaram uma aula de campo no Museu das Comunicações Marechal Rondon em Ji-Paraná e pondera que “*A parte que chamou mais a atenção foi da cultura indígena. Eles pegam, tocam, interagem com a história do município*”. Porém, atualmente essas aulas não são mais realizadas, ela lança a ideia, mas é questionada na escola: “*Pra que isso? Serve pra quê?*”.

O posicionamento das professoras representa a realidade não somente no campo da educação, mas em outras instâncias como no requisito saúde, trabalho, segurança pública, que são regidas por normas e leis brasileiras que deixam a desejar em sua execução. Grupioni (1995, p. 61) refere que “Com o passar dos anos, vê-se alargar a distância entre o que está preconizado como proposta de uma educação diferenciada e os meios administrativos postos em prática para efetivá-los”.

Questionadas e questionados se já visitaram alguma aldeia, a estagiária comenta que foi em sua infância: “*Eu achei que usavam aquelas roupinhas e pena. Incomoda você é eles ficarem olhando e ficarem falando naquela língua e não entender o que estão falando*”. Certamente tinha a imagem que é retratada em alguns desenhos animados ou filmes, que geram estereótipos.

Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento.

O Professor 5 relata que trabalhou como diretor em uma escola na área rural próxima à TI Igarapé Lourdes, habitada pelos povos indígenas Karo-Arara e Ikolén Gavião I. Os professores e professoras realizavam um

4 Provavelmente se trata do endereço: <https://www.socioambiental.org/pt-br>.

projeto sobre os povos indígenas no mês de abril. Primeiro trabalhavam a história e cultura indígena, depois “*A aldeia disponibilizava uma equipe pra ir até a escola pra fazer apresentações*” e, no fim do projeto, levavam as crianças a uma aldeia e havia um contato direto com os indígenas, o que facilitava a aprendizagem e aquisição de novos conhecimentos. Numa das atividades, “*A gente pegava um dicionário indígena, levava pra escola, trabalhava as questões como nomes de animais, tudo na língua deles. Todos os animais que as crianças conheciam*”. Apesar dos resultados positivos, infelizmente o projeto só ocorreu durante sua gestão como diretor. A Professora 3 também relatou uma experiência ao trabalhar em uma escola particular, em que fez um projeto que envolvia a cultura indígena e levou um grupo de estudantes para visitar uma aldeia.

Candau (2011, p. 241) menciona que as relações entre diferentes grupos sociais, “Tensões, conflitos, tentativas de diálogo e negociação se multiplicam”. Na concepção da autora, “As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais” (Candau, 2011, p. 247). Segundo a fala da diretora, hipoteticamente, é possível analisar que a escola desenvolva um bom trabalho de conscientização, porém, não ficou explicitado nas informações coletadas na roda de conversa.

A Professora 6 (E2) faz uma observação. Ela relata que alguns indígenas e outros artistas locais tinham um espaço para as suas produções artísticas na Exposição Agropecuária de Ji-Paraná (Expojipa). Mas “*Agora nem os artistas da região nem os indígenas podem colocar as obras e artesanatos. Agora só tem caminhão, empresário*”. Quando trabalhava no Conselho da Cultura do município, ela menciona que “*Eu debati muito e falei muito sobre isso até que eu cansei. Acabou tudo, eles não valorizam mais, é dinheiro e pronto*”.

O desapareço e a ausência de representações da cultura indígena nos locais públicos do município podem contribuir para invisibilizar os povos indígenas. O site oficial do município é um exemplo disso, que, em relação à história do surgimento do município, cita:

Em 1877 os primeiros colonos nordestinos ocupam a região. A principal atividade era a extração do látex da seringueira. Consta na mesma época a chegada dos primeiros missionários, que faziam os primeiros contatos e aculturação dos nativos e por necessidade, organizaram a primeira administração do emergente povoado.⁵

5 Informação disponível em: http://www.ji-parana.ro.gov.br/layout2013/index2.php?ver_pagina=turismo. Acesso em: 12 ago. 2017.

A função dos missionários foi fazer com que os povos indígenas locais substituíssem suas práticas culturais pela maneira de viver dos não indígenas. Os nomes dos povos indígenas que residem no município e fazem parte de sua história não é mencionado. Reproduzimos também um trecho da letra do hino do município:

Porém a história criou
O município de Ji-Paraná
Com o brasileiro que aqui chegou
Com fé esperança e amor.
Avante Ji-Paranaense
Lutaremos com destemor
Educando nossa juventude
E trabalhando com todo ardor.

Esse trecho ressalta que o município surgiu devido à migração, mas não cita que já havia habitantes com uma história centenária ou até milenar. A ausência do reconhecimento da história e cultura indígena local pode interferir nos currículos escolares: “[...] a relação cultura, identidade e currículo (escola) sempre estiveram/estão presentes nos propósitos dos diferentes paradigmas que orientaram/orientam as relações sociais como práticas de produção de sentidos e significados” (Nascimento; Urquiza, 2010, p. 114).

Ao final da roda de conversa, as professoras da Escola 2 iniciaram uma discussão sobre as práticas culturais dos povos indígenas, como adquirir elementos da cultura indígena, exibiram algumas curiosidades que gostariam de saber. Percebemos que há a ausência de conhecimentos, mas possuem interesse em conhecer. Isso pode ser amenizado por meio da formação continuada, pela vivência intercultural com os povos indígenas e leituras, principalmente escritas pelos próprios indígenas.

Considerações finais

Os resultados reunidos apontam uma ausência de conhecimentos sobre a existência da lei n.º 11.645/2008 e de formação específica no tocante à temática indígena. Devido a essa insuficiência, ficou a compreensão de que as políticas de divulgação e implementação ainda necessitam ser intensificadas e novos mecanismos são necessários.

Como exemplo, cito a atividade desenvolvida pela Professora 3 (E2), que envolveu a presença de indígenas para divulgar a cultura de um povo indígena local, possibilitando a construção de novos conhecimentos por meio do diálogo entre indígenas e as crianças estudantes. Também outras ações podem contemplar os parágrafos da lei, como a apresentação de vídeos disponíveis na internet para se trabalhar questões relacionadas à desconstrução de estereótipos e preconceitos.

Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez., 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. *Ensaio e Pesquisa em Educação*, v. 1, p. 3-23, 2016. Disponível em: <http://repecult.openjournalsolutions.com.br/index.php/repecult/article/viewFile/1/1> Acesso em: 11 abr. 2017.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; LOPES DA SILVA, Aracy (orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 481-525.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades, Rondônia, Ji-Paraná*. 2016a. [online]. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=110012> Acesso em: 3 jan. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades, Rondônia, Porto Velho*. 2016b. [online]. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=110020>. Acesso em: 3 jan. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Indígenas*. 2016c. [online]. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html> Acesso em: 3 jan. 2017.

LIMA, Abnael Machado de. *Terras de Rondônia: aspectos físicos e humanos do estado de Rondônia*. 3. ed. Porto Velho: Off-7 Edição Gráfica, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

LUCIANO, Gersen dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. *Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun., 2014. Disponível em: <http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/viewFile/18338/11399>. Acesso em: 4 jan. 2018.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 113-132, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2010/vol10/no1/8.pdf> Acesso em: 15 jun. 2016.

- NEVES, Abel. *A caminho de Ji-Paraná*. Brasília: Regional, 1985.
- NEVES, Josélia Gomes. *Cultura Escrita em Contextos Indígenas*. 2009. 369 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo - UNESP, São Paulo, 2009.
- PERDIGÃO, Francinete; BASSEGIO, Luiz. *Migrantes Amazônicos, Rondônia: a trajetória da ilusão*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- SILVA, Amizael Gomes da. *No rastro dos pioneiros: um pouco da história rondoniana*. Porto Velho: SEDUC, 1984.
- SOUZA, Murilo M. O. de; PESSÔA, Vera Lúcia S. A Contra-Reforma Agrária em Rondônia: colonização agrícola, expropriação e violência. In: *V Encontro de Grupos de pesquisa: Agricultura, Desenvolvimento Regional e Transformações Socioespaciais*. UFSM, 2009.
- SOUZA, Valdir Aparecido de. *Rondônia, uma memória em disputa*. 2011. 192. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, Universidade Estadual Paulista, 2011.
- VILHENA, João. *Retalhos da História de Ji-Paraná: Relatos inéditos 1977/2005 – 28 anos*. [S.l.: s.n.], 2005.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re- existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras: 2009.

O BIOPODER SATIRIZADO EM CARTAS DE UM SEDUTOR, DE HILDA HILST

Carlos Alexandre da Silva Rocha¹

Em 1991, Hilda Hilst (2002) publica *Cartas de um sedutor*, o último livro de uma série que a autora classificou, na época, como pornográfica. Para Alcir Pécora (2005), esse livro seria pertencente a um projeto que o crítico define como uma tetralogia, a saber: *O caderno rosa de Lory Lamby*, de 1990, *Contos d'escárnio – Textos grotescos*, de 1990, *Cartas de um sedutor*, de 1991, e *Bufólicas*, de 1992, o único em versos. Os livros foram recepcionados pela crítica literária de forma ambígua, causando espanto ou admiração, devido a temas truncados como pedofilia, cenas inabituais de sexo, zoofilia e outras atividades sexuais consideradas obscenas. Os críticos se dividiram quanto à temática, uns tentavam retirar o livro do rastro pornográfico, outros acreditavam que a qualidade estética poderia ser considerada como um avanço do gênero pornográfico. Aparentemente, apesar das visões opostas, em geral os críticos concordam em um ponto: a tetralogia de Hilda Hilst foge da caracterização tradicional do gênero pornográfico. Em *Cartas de um sedutor*, por exemplo, observamos narradores-personagens que confessam seus “pequenos crimes” sexuais, ou seja, é uma escrita a falar de si, como se os personagens de histórias risíveis e picantes estivessem a contar segredos para o leitor. *Cartas de um sedutor*, que constituirá o *corpus* deste capítulo, utiliza-se exemplarmente da sátira em relação à confissão, como tentaremos explicitar durante o trabalho ao analisarmos o biopoder sendo corrompido pelo exagero.

Sobre a sátira, Northrop Frye (1973), em *Anatomia da crítica*, diz que o termo é um tipo de ironia, mas é militante, pois as “suas normas morais são relativamente claras, e aceita critérios de acordo com os quais são medidos o grotesco e o absurdo” (Frye, 1973, p. 219). Desse modo, para o crítico, a “sátira requer pelo menos uma fantasia mínima, um conteúdo que o leitor reconhece como grotesco, e pelo menos um padrão moral implícito, sendo

¹ Mestre em Letras (UFES), doutorando em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFES (PPGL/UFES), UFES. E-mail: calexandresrocha@gmail.com.

o último essencial, numa atitude combativa, para a experiência” (Frye, 1973, p. 220). A sátira, portanto, ao selecionar suas absurdidades, implica-se em um ato de moralidade. Ao percebermos que Hilda Hilst escolhe a confissão como material do biopoder, constata-se que, ao ilustrar eventos confessionais no romance como absurdos, a obra tem como função satirizar a confissão. Desse modo, este trabalho tem como objetivo investigar como a escrita hilstiana, mais precisamente o seu último romance da trilogia obscena em prosa, as *Cartas de um sedutor*, desliza entre os agenciamentos para criar uma máquina de guerra literária contra a regra biopolítica: a confissão.

Sobre a confissão, Michel Foucault (2001), ao se debruçar sobre o conceito em *História da sexualidade I: vontade de saber*, recorre à metodologia empregada na Idade Média, ressaltando que as técnicas eram uma forma de se ter a confissão e de dominar os discursos, “acreditaram ser indispensável para que a confissão fosse completa: posição respectiva dos parceiros, atitudes tomadas, gestos, toques, momento exato do prazer – todo um exame minucioso do ato sexual em sua própria execução” (Foucault, 2001, p. 22). Na Contrarreforma, segundo o filósofo francês, há um ritmo acelerado na imposição da confissão, por meio de técnicas de tortura da Igreja Católica, como sabemos, de procedimentos de flagelação física nos quais se inscreviam no corpo do próprio confessando os seus pecados. A Igreja instituía, dessa forma, a importância da “penitência – em detrimento, talvez, de alguns outros pecados – a todas as insinuações da carne: pensamentos, desejos, imaginações voluptuosas, deleites, movimentos simultâneos da alma e do corpo, tudo isso deve entrar, agora, e em detalhe, no jogo da confissão e da direção espiritual” (Foucault, 2001, p. 23). Foucault constata que a pastoral cristã não retirou o sexo do discurso, mas criou as técnicas de confissão inquisitoriais impostas pela Igreja Católica na Idade Média. Segundo o filósofo, foi o que produziu a nossa atual condição de civilização confessional, na qual o sexo está mais presente do que nunca no nosso discurso. Foucault, salienta que

A confissão difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes; confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos, confessa-se a infância; confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem se ama; fazem-se a si próprios, no prazer e na dor, confissões impossíveis de confiar a outrem, com o que se produzem livros (Foucault, 2001, p. 58-59).

Para os cientistas, o sexo é mapeado a partir da confissão. É necessário dizer, falar os pecados e ser diagnosticado. Confessa-se para os pais, para o médico, para o governo, usando-se a arte e a internet para contar a verdade. Sentimos a necessidade de nos confessarmos para as instituições (família, hospitais, delegacias, escolas), como para todos, talvez este seja o motivo por que as redes sociais fazem tanto sucesso. Nesta civilização confessional, apenas aqueles que se confessam é que seriam verdadeiros. Na narrativa de *Cartas de um sedutor*, a todo momento os personagens se confessam, declaram seus complexos, seus familiarismos. Vê-se nas texturas narrativas a sátira contra o Complexo de Édipo; Hilda Hilst, a partir dos narradores Karl e Stamatius, zomba do familiarismo e da confissão. Para tanto, a autora utiliza-se dos cinco procedimentos clínicos do fazer falar para satirizar essa ciência sexual, como veremos a seguir.

As tecnologias do biopoder em *Cartas de um sedutor*

Michel Foucault (2001), em sua *História da sexualidade: a vontade de saber*, faz um apanhado das bases formadoras e mantenedoras do biopoder a partir da confissão, uma das maiores tecnologias científicas capitalistas no mundo contemporâneo. Para tanto, o pensador francês destaca cinco procedimentos que aliavam confissão e discurso científico, na busca pela verdade: *a codificação clínica do “fazer falar”, o postulado de uma causalidade geral e difusa, o princípio de uma latência intrínseca à sexualidade, o método da interpretação e a medicalização dos efeitos da confissão*. Procedimentos esses que conferiam à confissão o estatuto de ferramenta científica, processos encontrados em *Cartas de um sedutor*, utilizados com o intuito de satirizar esses procedimentos. Karl, ao escrever cartas para a sua irmã Cordélia, enuncia confissões de outros personagens do romance, dele próprio e de personagens da história mundial (como reis, rainhas, filósofos, cientistas, juristas e escritores). Como no trecho a seguir, em que seu pai lhe fazia confidências:

Eu sim recebi do pai confissões... estranho tu insinuares cama, e segundo entendi, a dele *ejaculatio precox*. Falas em timidez também? Não te confundiste de parceiro, não? Muitas coisas me foram ditas... a aparência juvenil, o ar esportivo, eram máscaras muito bem construídas... o pai era um sedutor perfeito, um vencedor, amoldava-se como água para obter o que queria (Hilst, 2002, p. 58).

Ao utilizar o procedimento da *codificação clínica do “fazer falar”*, Karl, personagem principal das epístolas, combina, como nos salienta Michel Foucault, “a confissão com o exame, a narração de si mesmo com o desenrolar de um conjunto de sinais e de sintomas decifráveis” (Foucault, 2001, p. 64). A todo o tempo, o narrador epistolar parece tentar tirar relatos sexuais de sua irmã, além disso, ele consegue obter várias confissões de seu pai,

como a sua *ejaculatio precox* e a sua homoafetividade, uma vez que seu pai mantinha um romance em segredo com João Pater, um afrodescendente das bandas de Olinda ou Salvador (Hilst, 2001, p. 60). Karl, ao manter essa narração hipnótica, em que se evocam lembranças do passado, satiriza o próprio trabalho do psicólogo a recolher confissões e deixar as suas, para que o leitor compreenda o motivo do riso e da chacota que se faz durante a narrativa, tornando o discurso científico da confissão inaceitável.

O narrador epistolar Karl cutuca feridas da personagem Cordélia com o intuito de cavar fundo e descobrir segredos. Ao tentar arrancar segredos de sua irmã utilizando a técnica da confissão, Karl emprega também o *princípio de uma latência intrínseca à sexualidade*, pois ele tenta extrair a verdade do sexo demonstrando como é obscuro e clandestino. Ao inferir verdades sobre a vida de sua irmã no campo, Karl demonstra “o princípio de uma latência essencial à sexualidade [que] permite articular a coerção de uma confissão difícil a uma prática científica. É bem preciso arrancá-la, e à força, já que ela se esconde” (Foucault, 2001, p. 65). Nesse jogo de esconde-esconde de desejos e atividades sexuais exagerados na técnica da inferência, chega-se à verdade: Cordélia, de seu pai, tivera um filho, e o mantinha no interior a fim de manter relações incestuosas com ele, seu próprio filho-irmão. A partir desses fatos em que o incesto prepondera, a narrativa emprega a *medicalização dos efeitos da confissão* com o intuito de avacalhar e rebaixar ideologicamente essa tecnologia de poder, como se observa, por exemplo, no diálogo íntimo de Frau Lotte e Franz:

Franz: ele estarr tesudo porr aquela carra suja.

Lotte: que carra suja?

Franz: a beleza que conserrta carrro.

Lotte: mein Gott!

Franz: uma sujerra tudo isso!

Lotte: ô coitadinho do senhorrr Karl e da menina Cordélia... senhorrr Karl terr muito pouco tempo die mutter, pobre-zinhos, e menina Cordélia muito sem cabeça... e sem mutter tudo ficarr muito trriste. O senhor teve mutter, senhorrr Franz?

Franz: grraças a Deus non ter mutter, non senhora, e também non querrer falar de mãe com a senhora, querrer falar das bolotas grandes das suas peitas redondas (Hilst, 2001, p. 33).

A verdade aparece em forma de chiste, além dos variados incestos ocorridos na família, o fato de Karl ser homossexual ou bissexual e de Cordélia ser “sem cabeça” deve-se à falta de uma mãe, recorre-se, portanto, ao senso comum da explicação patológica científica para as “transgressões” que estão no domínio do sexo. Assim, a narrativa hilstiana vai deslizando por agenciamentos, por desejos, com o intuito de gozar dessa ciência que é

baseada nos familiarismos, gozará da confissão exigida pelos cientistas, que tornaram essa prática “necessária entre as intervenções médicas: exigida pelo médico, indispensável ao diagnóstico e eficaz, por si mesma, na cura. A verdade cura quando dita a tempo, quando dita a quem é devido e por quem é, ao mesmo tempo, seu detentor e responsável” (Foucault, 2001, p. 66). Ambos, tanto Cordélia como Karl, demonstram uma paixão reprimida pelo pai:

Lembras-te de que aos 14 eu ia às noites beijar os pés de papai e algumas vezes chupava-lhe o dedão? Dizias: “mas é claro que ele sabe que tu lhe chupas o dedão do pé, deve cagar-se de rir”. Pois tenho certeza de que não sabia. Via-o risonhar em adorável tranquilidade. Como era belo o pai, não? Que coxas! Tu, aos 24, vivias masturbando-te quando ele começava as intermináveis partidas de ténis. Papai: que te acontece, Cordélia, todos os fins de semana tens uma cara, umas olheiras, um cansaço como se fosses tu a jogar ténis e não eu. E te abraçava. Aí gozavas. Ele nunca entendia aquele teu desmontar-se no momento do abraço: és muito molengona, muito desabada, filha, que te acontece? Pobre pai, se soubesse dos teus arroubos noturnos, das cuecas que tu lhe roubavas. Pascoalina: as cuecas do senhor estão usualmente nas gavetas da menina, como pode ser isso? E mamãe sempre a pensar que a infeliz da Pascolina é que se enganava de gavetas e quartos: ó, é um pouco diminuída mas lava-nos o mais fino tão bem! Cordélia, pensas que somos odiosos e malditos por termos sido o que fomos? (Hilst, 2002, p. 27-28).

A partir dos “maus hábitos sexuais”, da narrativa fragmentada e estilizada por trechos de variadas confissões de personagens e de pessoas que existiram, vai se criando um jogo de estilhaços de “eus”, um corpo sem órgãos que vai se esvaziando, destruindo os seus familiarismos, matando o complexo edípico no momento em que o exagera. A partir da *causalidade geral e difusa do sexo* (Foucault, 2001, p. 64), Karl e Stamatius vão despindo a narrativa de suas vestes confessionais, já que os dois são narradores e escritores do livro fragmentado que não despe eu algum, fugindo, dessa forma, do familiarismo literário.

O sexo, ao invés de ser a principal causa de tudo, como ocorre em grande parte das obras literárias, aqui, apesar de aparecer exageradamente, é apenas um recurso discursivo para se trocar desse tipo de literatura que despe corpos em celulose, a pornografia. A partir de uma técnica de interpretação da confissão, vão se delineando, na escrita, vários resultados difusos e irrisórios, em que o riso castiga todo o nosso costume ocidental de colocar o sexo como ponto fulcral de nossas mazelas. Ao fazer rir da confissão, colocando-a no limbo da ciência e do discurso, a obra degrada as técnicas para se obter a verdade. Trata-se de uma evidência da degradação, mas, ao

contrário da forma como Mikhail Bakhtin² (1993, p. 19) concebe esse termo, ou seja, como algo positivo, regenerador, Hilst toma o rumo contrário ao do teórico russo, pois ela degenera as técnicas confessionais, tanto os gêneros literários, como as técnicas científicas do fazer falar, para destruí-los, apagá-los ideologicamente. Para isso, Hilda Hilst recorre ao exagero, uma vez que os personagens têm seus comportamentos exagerados para mostrar como os mecanismos biopolíticos são risíveis e opressores.

Vladimir Propp, em *Comicidade e riso*, analisa os tipos de exagero. Segundo o teórico russo, “o exagero é cômico apenas quando desnuda um defeito. Se este não existe, o exagero já não se enquadra no domínio da comicidade” (1992, p. 88). Para Propp, é possível demonstrar o exagero, a partir da análise das três formas básicas: a caricatura³, a hipérbole e o grotesco⁴ (p. 88). Ao tratar da hipérbole, Propp (1992, p. 90) diz que o termo “é uma variedade da caricatura. Na caricatura ocorre o exagero de um pormenor; na hipérbole, do todo. A hipérbole é ridícula somente quando ressalta as características negativas e não as positivas. Isso é evidente, sobretudo no epos popular”.

Em *Cartas de um sedutor*, o tipo de exagero utilizado é a hipérbole, uma vez que todos os comportamentos na obra são exagerados para criar a esfera de humor. Os filósofos, a sacralidade, a arte, a riqueza, a pobreza, as situações sexuais causadas pelo falso moralismo preponderante na sociedade, ou seja, todas as situações descritas na obra são hiperbolizadas com o intuito de escarnecer do biopoder confessional. Como podemos observar nas análises acima, o complexo de Édipo é exagerado a todo momento: na conversa epistolar de Cordélia e Karl, nas situações descritas de complexos edipianos dos irmãos, na conversa entre os empregados Franz e Lotte. Tal exagero, tem como proposta desnudar aos olhos do leitor a verdadeira obscenidade pornográfica, a opressão destes termos biopolíticos em nossa contemporaneidade.

Tal exagero tende a tornar os mecanismos biopolíticos risíveis em *Cartas de um sedutor*, o que nos ligaria ao conceito de Deleuze e Guattari sobre a máquina de guerra. Tal conceito, segundo os filósofos estaria ligado àquilo que ela está fora do Estado, tem o seu comportamento nômade, sem fronteiras, estipulado no espaço liso.

2 Embora M. Bakhtin se refira em especial ao fim da Idade Média e ao Renascimento, cremos ser possível aplicar o conceito de degradação mais amplamente.

3 Segundo Vladimir Propp, o escritor toma um detalhe na caricaturização. Essa minúcia é exagerada, atraindo para si a atenção quase exclusiva, enquanto as demais características do objeto ou da pessoa caricaturizada são “canceladas e deixam de existir”. A caricatura de fisionomia (nariz grande, barriga avantajada, calvície) “não se diferencia em nada da caricatura de fenômenos de ordem espiritual, da caricatura dos caracteres. A representação cômica, caricatural, de um caráter está em tomar uma particularidade qualquer da pessoa e em representá-la como única, ou seja, em exagerá-la” (Propp, 1992, p. 88-89).

4 Segundo o pensador russo, o grotesco é o exagero mais acentuado, uma vez que no grotesco o exagero ocorre tão extensivamente que a coisa exagerada se torna monstruosa. Portanto, o grotesco “extrapola completamente os limites da realidade e penetra no domínio do fantástico” (Propp, 1992, p. 91).

Seria antes como a multiplicidade pura e sem medida, a malta, irrupção do efêmero e potência da metamorfose. *Desata o liame assim como trai o pacto*. Faz valer um furor contra a medida, uma celeridade contra a gravidade, um segredo contra o público, uma potência contra a soberania, uma máquina contra o aparelho. Testemunha de uma outra justiça, às vezes de uma crueldade incompreensível, mas por vezes também de uma piedade desconhecida (visto que desata os liames...). Dá provas, sobretudo, de outras relações com as mulheres, com os animais, pois vive cada coisa em relações de *devir*, em vez de operar repartições binárias entre “estados”: todo um devir-animal do guerreiro, todo um devir-mulher, que ultrapassa tanto as dualidades de termos como as correspondências de relações. Sob todos os aspectos, a máquina de guerra é de uma outra espécie, de uma outra natureza, de uma outra origem que o aparelho de Estado (Deleuze; Guattari, 1997, p. 12-13, grifos do autor).

O funcionamento básico da máquina de guerra se encontra nos afetos, baseada nas hecceidades, “composições intensivas, de afectos, velocidades”, a dinâmica nômade compunha o plano de consistência. Um plano de captação do mundo e respeito às singularidades, composto por movimentações de linhas rizomáticas, transformadoras. Desatando os liames e traindo o pacto, vivendo nas relações de devir (devir-criança, devir-mulher, devir-animal etc.).

São nessas relações de afetos em que destacamos a literatura de Hilda Hilst, em especial a tetralogia obscena da autora, pois Hilst cria uma narrativa nômade, híbrida, onde se misturam poemas e narrativas. Encontramos um sistema háptico, ou seja, sua dita literatura pornográfica entrou no regime literário de espaço liso. Trai o pacto literário e toda intenção de mapeá-lo, organizá-lo, rasgando as figuras edípicas com a satirização e desfazendo o liame linguístico da pornografia, que se ligava ao capitalismo. Ao entrar no movimento da pornografia, *Cartas de um sedutor* pode ser considerado uma máquina de guerra devido ao fato de ir contra o significante, que é o capital, representado pela literatura licenciosa e confessional.

Considerações finais

Em *Cartas de um sedutor*, como vimos ao longo desta comunicação, Hilda Hilst se utiliza da obscenidade como ferramenta discursiva para trocar da confissão, sendo esta um mecanismo do biopoder, como trabalhado por Foucault. Ao debater sobre esses temas, notamos que a última obra escrita em prosa de sua literatura dita pornográfica constitui-se como uma máquina de guerra. Procuramos analisar o romance à luz dos conceitos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, relacionando-os com a noção de biopoder,

de Michel Foucault (2001), e com o conceito de sátira. Orientados pelas reflexões teóricas desses autores, pudemos discutir as estratégias textuais utilizadas pela autora, propondo uma compreensão de sentidos de seu romance, e conduzir nossos argumentos de leitura. Em toda a análise há a evidência dos recursos discursivos relacionados ao biopoder na constituição da obra, como os diálogos fragmentados entre as personagens (ou os diálogos beirando ao maquinal, forçados), o uso de clichês sexuais e o tom confidencial.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Introdução: Apresentação do problema. In: BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993. p. 01-50.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed 34, 1997. v. 5.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guillon Albuquerque. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FRYE, Northrop. *Anatomia da crítica*. São Paulo: Cultrix, 1973.

HILST, Hilda. *Cartas de um Sedutor*. São Paulo: Globo, 2002.

PÉCORA, Alcir. *Hilda Hilst: Call for Papers*. 2005. Disponível em: http://www.germinaliteratura.com.br/literatura_ago2005_pecora.htm. Acesso em: 10 jun. 2010.

PROPP, Vladímir. *Comicidade e riso*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Ática, 1992. v. 84. Série Fundamentos.

SURDOS: POR UMA LITERATURA BILÍNGUE

Helen Cristine Alves Rocha¹

Introdução

Hoje presenciamos um crescimento muito significativo no que concerne à entrada de pessoas com surdez no ensino regular e em escolas de educação bilíngue. De acordo com o Censo Escolar de 2018, o número de matrículas de alunos com deficiência auditiva, surdez², Transtornos Globais do Desenvolvimento e/ou Altas Habilidades/Superdotação em classes comuns (incluídos), ou em classes especiais exclusivas, chegou a 1,2 milhão em 2018, revelando um aumento de 33,2% em relação ao ano de 2014 (MEC, 2019). Com relação aos alunos de 4 a 17 anos de idade da Educação Especial, o Censo ainda revela que o percentual de matrículas desses discentes em classes comuns vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018.

Apesar da certa facilidade para se ingressar na Educação Básica, notamos que isso não é o suficiente para manter o aluno estudando e nem mesmo para formá-lo de modo a proporcionar-lhe todo o conhecimento necessário para a prática da cidadania. Muitas vezes, as barreiras arquitetônicas, informacionais e comunicacionais impedem a sua permanência na Educação Básica. A partir disso, constatamos um número significativo de evasão nesse período educacional e também a falta de infraestrutura e acessibilidade em geral para aqueles alunos com algum tipo de deficiência. O Censo Escolar de 2018 registrou 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de educação básica brasileiras, o que significa 1,3 milhão de estudantes a menos com relação a 2014, uma redução de 2,6% em cinco anos (MEC, 2019). Isso interfere consideravelmente na economia do País, na vida acadêmica e profissional do cidadão desistente.

1 Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPLET). E-mail: helenarocha@gmail.com

2 Vamos nos referir ao surdo como aquele que nasceu com surdez profunda ou a adquiriu ao longo da vida (surdo/deficiente auditivo); que tem o direito ao ensino bilíngue.

Ao considerarmos esses dados e a importância da formação no ensino médio dentro de uma realidade na qual o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo, o presente estudo tem como ponto de partida averiguar a realidade educacional do surdo brasileiro relacionada à disciplina de literatura, pois as metodologias de ensino são voltadas para o ensino do Português e ainda não desenvolvem nele a habilidade necessária para a leitura e o entendimento da escrita nessa língua. À vista disso, o objetivo deste trabalho é investigar como deve acontecer a contação de histórias dentro de uma educação literária bilíngue (Libras³/Língua Portuguesa), porque isso ainda é um sonho a ser realizado. Ademais, vamos destacar a relevância do intérprete e tradutor de Libras/Português na mediação comunicacional entre surdos e ouvintes.

Atualmente vivemos um momento que favorece e torna viável esta pesquisa, porque verificamos a insipiência de estudos sobre um ensino bilíngue de literatura dentro das escolas e no que concerne à dificuldade enfrentada por muitos surdos na interpretação de textos em Língua Portuguesa. Desse modo, visamos contribuir com esse ramo de estudos promovendo, preservando e valorizando a herança cultural que é a Libras e a literatura, podendo auxiliar professores a trabalharem literatura com alunos surdos de forma realmente inclusiva. Consequentemente, esses discentes terão acesso à literatura e às suas riquezas.

Esta pesquisa é do tipo qualitativa e bibliográfica, feita em fontes documentais como bibliotecas, bancos de dados, sites de periódicos científicos impressos e digitalmente disponibilizados. Assim, para cumprir com os objetivos propostos, elencou-se a obra de Cristina Lacerda (2013), sobre a atuação do intérprete de Libras; no que concerne à dificuldade para ler em Língua Portuguesa, a história do surdo e sua educação literária, selecionamos Carlos Skliar (1997), Sueli Fernandes (2011), Helen Rocha (2018), Audrei Gesser (2009), Clélia Nogueira, Carneiro e Nogueira (s.d.) e Erika Fischer-Lichte (2011); no tocante à educação, aos direitos dos surdos e ao ensino de literatura nas escolas, selecionamos a Lei n° 10436/2002, o decreto 5626/2005, o texto de Sandra Faria-Nascimento (2006) e de Shirley Porto (2007).

O surdo e o acesso à literatura bilíngue

De acordo com as pesquisas realizadas em 2019 pelo Instituto Locomotiva e a Semana da Acessibilidade Surda, no Brasil há cerca de 10,7 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência auditiva. Desse total, 54% são homens e 46% mulheres. Somente 9% das pessoas nasceram surdas e os outros 91% perderam a audição ao longo da vida (Agência Brasil, 2019).

3 Abreviação para Língua Brasileira de Sinais.

Os dados ainda revelam que somente 7% das pessoas surdas concluíram o Ensino Superior; 15% o Ensino Médio; 46% o Ensino Fundamental; 32% não possuem grau de instrução. Infelizmente, a tendência é que aumente o número de deficientes auditivos brasileiros, pois à medida que a população envelhece as pessoas vão perdendo a audição e o Estado não está preparado para lidar com isso. Por isso, colocar em prática a inclusão social é muito importante.

Talvez a ineficácia da inclusão explique o percentual de 23% dos surdos que deixaram de frequentar a escola entre 2011 e 2016 (MEC, 2020). Esses dados demonstram a fragilidade desse setor: as pessoas com surdez não estão sendo incluídas de fato, pois, na maioria das vezes, não participam de forma ativa do processo de ensino e aprendizagem de acordo com as suas capacidades/habilidades. Portanto, não usufruem de seus próprios direitos. Diante disso, nosso objetivo é averiguar como deve acontecer a contação de histórias dentro de uma educação literária bilíngue (Libras/Português), já que a inclusão de pessoas com surdez ainda não é vivenciada de forma plena. Outrossim, vamos destacar a relevância do intérprete e tradutor de Libras/Língua Portuguesa como mediador da comunicação entre surdos e ouvintes.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2017 (MEC, 2020), 1.589.440 é a quantidade de alunos que frequentam cursos de licenciatura no Brasil, o que representa 19,3% do total de alunos no ensino superior. Temos uma quantidade significativa de pessoas que fazem cursos de licenciatura e, possivelmente, tornar-se-ão docentes. Logo, é necessário que haja uma reflexão sobre a importância do papel desse futuro professor na mediação do conhecimento e em relação a como o aluno é um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, porque essa realidade demanda uma formação de qualidade na qual os discentes deverão ser capazes de lidar com um público diversificado.

Lamentavelmente, no Brasil, os cursos de licenciatura, na maioria das vezes, não contemplam a Educação Especial e inclusiva e só proporcionam uma disciplina de Libras para seus discentes durante o curso todo, o que, por si só, é insuficiente para capacitar um futuro professor a se comunicar com um surdo. A Política Nacional da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, s.p.), estabelece que os Estados “devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão”. O Ministério da Educação (MEC) deve adotar mecanismos para a promoção da acessibilidade nos programas de materiais didáticos destinados aos estudantes da Educação Especial e professores das escolas públicas de Educação Básica. Ademais, as instituições públicas têm a obrigatoriedade de eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem

a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com algum tipo de deficiência (Brasil, 2011).

Todavia, isso não acontece, pois dentro da sala de aula regular, na qual o surdo é incluído, a leitura literária de obras em Língua Portuguesa, por exemplo, é um obstáculo para o seu desenvolvimento acadêmico e entendimento do conteúdo ministrado, já que ele é obrigado a ler em uma segunda língua sem ter obtido uma formação adequada para tal finalidade. A adaptação de materiais em formato visual e a presença do intérprete/tradutor de Libras/Língua Portuguesa são necessárias e de suma importância, uma vez que proporcionariam o acesso ao conteúdo escolar para essa parcela da população que sabe decifrar o código linguístico, mas, em geral, não consegue atribuir sentido ao que lê. Entretanto, no lugar de o intérprete adaptar a história para o surdo dentro de um sentido que ele entenda, os professores poderiam utilizar materiais bilíngues na disciplina de literatura, mas poucos conhecem essa possibilidade.

Há uma vasta produção de livros publicados em Língua Portuguesa e em Libras, o que torna as obras de literatura acessíveis ao surdo. As editoras LSB Vídeo, ULBRA, Arara Azul, por exemplo, têm como objetivo principal promover o acesso do surdo à literatura. Podemos citar algumas publicações da Arara Azul: *O caso da vara* (2005), de Machado de Assis; *As aventuras de Pinóquio* (2013), de Carlo Collodi; *O velho da horta* (2004), de Gil Vicente; *Alice no país das maravilhas* (2002), de Lewis Carroll.

Sempre existiram surdos, mas seu reconhecimento enquanto um grupo linguístico-cultural diferente demorou acontecer. Vários deles foram mortos ou obrigados a viver de forma isolada, durante a Antiguidade e grande parte da Idade Média. Segundo Sueli Fernandes (2011), a surdez era vinculada à falta de inteligência e, por isso, os surdos eram marginalizados. Havia a crença de que se não falassem, eles não desenvolveriam a linguagem e não poderiam pensar e aprender. Do século XV até o século XVIII várias iniciativas para a sua oralização foram desenvolvidas. A metodologia do alemão Samuel Heinicke ganhou bastante notoriedade. Ele é conhecido como o fundador do *oralismo*: a oralização era necessária para que os surdos conseguissem se comunicar em sociedade e não somente com seus semelhantes.

Entretanto, na segunda metade do século XIX, o religioso Charles Michel L'Epée, em oposição aos seus contemporâneos, criou um método com base na utilização de sinais. Esse método teve bastante sucesso na época e alcançou centenas de surdos por toda a Europa (Fernandes, 2011). Obtiveram-se evidências históricas sobre os ótimos resultados dessa metodologia e, pela primeira vez, os surdos tiveram um *status* social. Então, os discípulos de L'Epée e de seus sucessores fundaram centenas de outras escolas semelhantes por todo o mundo (Fernandes, 2011).

Havia uma oposição entre os métodos francês (gestual) e alemão (oral). O oralismo se fortaleceu e, em 1880, na Itália, aconteceu o Segundo Congresso Internacional de Ensino de Surdos-Mudos. Mesmo depois de vários avanços, em virtude de fatores políticos e econômicos, o oralismo triunfou: representantes, a maioria ouvintes, aprovaram o método oral como o mais eficaz para a educação de surdos (Fernandes, 2011). A partir de então, o uso de gestos foi proibido e os surdos obrigados a oralizar. As comunidades surdas sofreram severos ataques; professores surdos perderam seus empregos. Durante um período de quase 100 anos, “os Surdos foram excluídos sistematicamente das discussões, que acabaram por definir seus destinos, sem direito à voz ou ao voto” (Fernandes, 2011, p. 40). O oralismo prevaleceu da década de 1880 até meados de 1960, fazendo com que toda a escolarização e o acesso ao conhecimento dependessem da oralização.

De acordo com Fernandes (2011), a medicina influenciou bastante os procedimentos utilizados pelo método do oralismo. Ela tinha o objetivo de corrigir “anormalidades”, proceder à “cura” e evitar manifestação das diferenças. Esse período foi conhecido como medicalização da surdez. Para Carlos Skliar (1997, p. 111), “medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação”. A medicina não tinha respostas para as perguntas sobre o desenvolvimento e funções da linguagem de um sujeito surdo, então, precisava curá-lo. No entanto, esse modelo clínico-terapêutico de cura da surdez trouxe muitos prejuízos para o desenvolvimento psíquico e cognitivo dos surdos; para a sua aquisição de linguagem; para o seu aprendizado; para a sua convivência social.

Conforme Fernandes (2011), mesmo sendo impedidos de usar a língua de sinais, surdos e professores continuaram formando grupos e comunidades fazendo com que a comunicação gestual continuasse a ser adotada. Com os movimentos de resistência, eles denunciavam discriminações sofridas, reivindicavam direitos e reconhecimento de suas diferenças. Assim, a proposta de concentrar a educação dos surdos na língua de sinais foi ganhando cada vez mais espaço. Aos poucos, entendeu-se que a língua gesto-visual é fundamental ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda como primeira língua, ao passo que a língua majoritária do país deveria ser trabalhada como sua segunda língua (Capovilla; Capovilla, 2002).

A língua de sinais resistiu, sobreviveu, ganhou força e reconhecimento, sendo utilizada em banheiros, em becos, longe de olhares opressores. A surdez deixou de ser vista como deficiência para ser entendida como diferença. Entre suas várias conquistas, temos a oficialização da Libras em território nacional (com a Lei nº 10436 (Brasil, 2002)) e a educação bilíngue

(com o Decreto 5626(Brasil, 2005)). Entretanto, a própria prática bilíngue retrata uma realidade distante do discurso que defende.

A proposta do bilinguismo é a de que o surdo aprenda primeiro a sua língua materna, a língua de sinais, para depois aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. A nosso ver ela é injusta, pois o surdo terá que aprender a Libras e o Português escrito enquanto o ouvinte aprende a sua língua oral-auditiva e uma língua estrangeira, no caso do Brasil. O ouvinte não é obrigado a aprender Libras e é privilegiado por ter o contato com a sua língua materna desde o nascimento. O surdo não, visto que a maioria de seus pais são ouvintes e ele só tem contato com sua língua materna quando vai para a escola ou para a comunidade surda. A maior parte dos surdos cresceu em ambientes com pessoas ouvintes e limitados linguisticamente. Por isso, esse grupo não tem as competências linguísticas necessárias para, efetivamente, interpretar ou utilizar livros didáticos (Faria-Nascimento, 2006), quanto mais literários.

No bilinguismo, os ambientes precisam envolver a identidade e a cultura surda por meio da língua de sinais e promover o contato da criança com adultos surdos. Porém, quase não há escolas bilíngues e, por isso, o surdo é incluído no ensino regular, tendo o intérprete como mediador entre ele e os alunos, e entre ele e o professor. Na aula de literatura, a obra é repassada, geralmente, em Língua Portuguesa escrita, sendo função do intérprete adaptá-la para o surdo. Este, portanto, não tem contato direto com a obra em sua língua materna, o que lhe proporcionaria sair da posição de sujeito passivo que só acompanha a história e tornar-se narrador, ou seja, sujeito ativo e responsivo.

Deve-se priorizar uma biblioteca visual por meio de vídeos, de imagens/ilustrações, da escrita de sinais, de obras bilíngues. A Língua Portuguesa precisa ficar em segundo plano nas aulas de literatura para surdos. Infelizmente, na Educação Básica a democratização do acesso de surdos à literatura é falha, muitas obras estão em Português escrito, uma língua de modalidade oral, ou seja, são destinadas aos estudantes que têm o canal auditivo como fonte de recepção de conhecimentos e não ao surdo, que, conseqüentemente, é privado de desenvolver o seu aprendizado em iguais condições com os ouvintes. A sua língua materna é visual-espacial, sendo natural para ele adquiri-la e é somente a partir dela que ele vai receber informações, ser crítico, estruturar seu pensamento e o que sente, registrar informações e interpretar o mundo.

Ao aprender Língua Portuguesa como se fosse ouvinte, o surdo não alcança a função simbólica da linguagem e tem sua possibilidade de abstração e cognição limitadas. Ao ser alfabetizado com as mesmas metodologias e no mesmo tempo que as crianças ouvintes, ele é marginalizado, pois não consegue atribuir sentidos aos textos que lê. O Português escrito

é de difícil compreensão para o surdo por não ser a sua língua materna, por conter regras de organização gramatical (semântica, sintaxe, pragmática e morfologia) que diferem da qual ele está habituado; pelo pouco contato e aprendizado que ele tem com ela. A sua língua materna é a língua de sinais e isso precisa ser considerado ao se elaborar metodologias de ensino inclusivas. Ela lhe oferecerá os mesmos elementos simbólicos da linguagem oral para quem ouve, os quais são necessários ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a memória, o raciocínio lógico, a formação e a generalização de conceitos (Fernandes, 2011).

Conforme Karin Strobel (2006), a história do povo surdo mostra que, durante muito tempo, a pedagogia, as políticas e muitos outros aspectos relacionados a esse público têm sido organizados, geralmente, do ponto de vista de pessoas ouvintes e não de surdos, os quais quase sempre são incógnitas como profissionais que poderiam contribuir com suas competências e sua diferença cultural. O surdo não tem oportunidade de participar e se envolver efetivamente nas decisões sociais.

Como aponta Audrei Gesser (2009),

o surdo pode e desenvolve suas habilidades cognitivas e linguísticas (se não tiver outro impedimento) ao lhe ser assegurado o uso da língua de sinais, em todos os âmbitos sociais em que transita. Não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua (p. 76).

Portanto, é de suma importância o aprendizado da língua materna para que o sujeito consiga se desenvolver de forma psicológica, acadêmica, cognitiva, emocional, enfim, em todos os âmbitos de sua vida psíquica, física, emocional e social, desde que não haja nenhum outro impedimento. Para Clélia Nogueira *et al.* (s.d., p. 88 – grifo das autoras), as consequências da proibição ao acesso à língua de sinais sofridas pelos surdos educados no oralismo foram, e ainda são, muito graves: muitos se tornaram “solitários, outros tiveram comprometidas suas capacidades mentais, a ponto dos estudiosos afirmarem que os surdos eram ‘*concret minded*’, ou seja, só eram capazes do pensamento concreto, afinal, é através da língua que evoluímos cognitivamente”. Por isso, Lev Vigotski (2010) ressalta que a linguagem ocupa um papel essencial na organização das funções superiores (raciocínio lógico, pensamento abstrato) e isso demonstra, novamente, a importância de surdos aprenderem, desde crianças, a sua língua materna para depois terem acesso a uma segunda língua.

Um professor “– desavisado, sem domínio de estratégias adequadas às aulas de leitura – leva seus alunos surdos a lerem textos em Português sinalizado, o que acarreta uma interpretação fragmentada que reforça o mito da interpretação ao pé da letra” (Faria-Nascimento, 2006, p. 276). O Estado

não investe em formação continuada para os docentes e, conseqüentemente, muitos deles não se atualizam e desenvolvem um ensino obsoleto, descontextualizado e excludente. O surdo vem conquistando seu espaço dentro da sociedade brasileira e tem vencido muitas barreiras, mas muito ainda deve ser melhorado. No lugar de ler e escrever em Língua Portuguesa, ele poderia, desde criança, ter uma educação bilíngue que o imergisse no aprendizado da Libras e da escrita de sinais. Desse modo, ele provavelmente conseguiria desenvolver a interpretação de um texto com mais eficácia, pois estaria lendo um sistema de signos que faria parte de seu conhecimento.

Saber ler não é o bastante, é necessário atribuir sentidos ao texto e essa é uma dificuldade que afeta a maior parte da população brasileira. De acordo com uma pesquisa do Instituto Paulo Montenegro (2016), 42% dos brasileiros não conseguem se comunicar escrevendo; 23% dominam a língua no nível intermediário; 55% finalizaram o Ensino Fundamental; apenas 8%, entre 15 e 64 anos de idade, conseguem se expressar e compreender por meio da escrita. Logo, se os surdos e a maioria dos ouvintes têm dificuldade com leitura e interpretação de texto, há uma falha no processo de ensino e aprendizagem do Português escrito.

Ao aprender a Língua Portuguesa como se fosse ouvinte, o surdo não alcança a função simbólica da linguagem e tem sua possibilidade de abstração limitada. Segundo Fernandes (2011), o Português se transforma naquilo que pode ser visto e precisa estar pautado em experiências visuais com a língua, mas a produção de atividades de leitura e produção escrita através do visual ainda é um desafio para muitos docentes. A língua de sinais é o ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem do Português escrito, mas isso ainda é ignorado. Logo, as instituições de Educação Básica precisam se adequar a essa realidade, desenvolvendo metodologias que sejam eficazes na formação de um discente surdo, tendo como base estratégias visuais e não orais-auditivas. Assim, consideramos não só a dificuldade do surdo em ler e interpretar o Português escrito, mas que o seu acesso à literatura ou a qualquer outro bem cultural deve ser em sua língua materna. Hoje, isso é totalmente possível por meio de plataformas digitais, mídias e redes sociais, traduções bilíngues (Libras/Português).

Segundo Cristina Lacerda (2013, p. 41), “o impedimento de acesso à língua usada pela maioria ouvinte é o que” exclui os surdos “dos processos sociais e de desenvolvimento”. A divulgação de informações, a redação de documentos oficiais, a arte, o entretenimento e o conhecimento científico devem ser transmitidos em Português e em Libras, segunda língua oficial brasileira. Porém, infelizmente ainda é necessário que os surdos se apropriem de uma segunda língua para aprenderem, para ampliarem suas relações interculturais e sociais.

Para um surdo, “do ponto de vista cognitivo, a língua de sinais será o sistema simbólico privilegiado para o desenvolvimento da linguagem pelo fato de sua modalidade visual-espacial não oferecer barreiras à aprendizagem desde a infância” (Fernandes, 2011, p. 79). Destarte, a sua produção será realizada por meio de signos “gestuais e espaciais e sua percepção é realizada por meio de processos visuais” (Fernandes, 2011, p. 5). Portanto, imagens, desenhos, ilustrações e a língua de sinais são muito mais compreensíveis para eles do que o português escrito. Para conseguir compreender o que lê, o surdo precisa ter acesso ao texto poético em sua língua materna, “uma vez que a apreciação de uma poesia depende [...] da capacidade de significação do gênero textual que não é inata, é aprendida pela vivência estética” (Porto, 2007, p. 109).

A Lei n° 10436/2002 (Brasil, 2002) e o Decreto n° 5626/2005 (Brasil, 2005) transformaram a vida dos surdos, dando a eles um lugar na sociedade, representatividade, a comunicação, “a ordenação de ideias e pensamentos, a expressão de seus sonhos e desejos” (Rocha, 2018, p. 10). No entanto, a escola que eles precisam e a escola real são diferentes. Embora haja diálogo entre pesquisadores e município, “a experiência de educação focalizada ainda reflete os princípios de uma educação inclusiva, compreendidos apenas como a inclusão de surdos na rede regular, que é pensada e se organiza para alunos ouvintes” (Lacerda, 2013, p. 27). Os surdos receberão, por muito tempo ainda, um ensino que pode não desenvolver neles o entendimento da literatura, pois, geralmente, ela é transmitida em Português sinalizado. Desse modo, ele não terá acesso ao simbolismo, às figuras de linguagem, à multiplicidade de sentido, à estética literária, ao universo fabuloso.

Além dessas leis, temos também a Lei n° 12319/2010 (Brasil, 2010), que regulamentou a profissão de tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa. “Para a inclusão dos surdos e a efetivação do direito à informação em sua língua, é imprescindível o reconhecimento do profissional intérprete de Libras, que é quem possibilita a comunicação entre surdo e ouvinte” (Lacerda, 2013, p. 28). O intérprete é um profissional de suma importância na mediação comunicacional e deve ser reconhecido, respeitado e valorizado. Se há a ausência dele, a interação fica prejudicada, os surdos não recebem informações e sentem-se excluídos. No Brasil, há em torno de 9,7 milhões de pessoas surdas, segundo dados do MEC. Desse total, cerca de 2,2 milhões têm deficiência auditiva severa, e, entre eles, 344,2 mil são surdos. Assim, identificamos a necessidade de um compromisso legítimo com relação aos alunos surdos, a partir de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n° 13146/2015 (Brasil, 2015)).

O MEC precisa colocar em prática o ensino da Libras e do Português de modo a proporcionar aos discentes vivenciá-las empiricamente, sendo introduzidos primeiramente em sua língua materna para depois aprenderem uma segunda língua. Os surdos não devem e não podem receber o mesmo método de ensino que uma pessoa ouvinte, o que acontece na maioria das instituições públicas de ensino. Eles são singulares, percebem e entendem o mundo por meio de imagens que vislumbram com a visão e precisam ser respeitados. Devem ter amplo acesso aos conteúdos acadêmicos por meio da modalidade visual-espacial que privilegie suas potencialidades.

Considerações finais

Embora seja elevado o número de brasileiros com surdez que se matriculam na Educação Básica, muitos deles desistem de estudar por causa de um processo político de inclusão que é falho e mal implementado. O surdo tem acesso à literatura, ou aos outros conteúdos curriculares, através da mediação de um intérprete/tradutor de Libras/Língua Portuguesa, dentro de uma sala de aula cuja didática é voltada para alunos ouvintes. Mesmo com a promessa de um ensino bilíngue, a contação de histórias dentro desse tipo de metodologia não disponibiliza ao surdo o acesso à literatura em sua língua materna. Nesse sentido, a presença de um intérprete é muito importante para a tradução dessas obras para o Português, e também para que esse cidadão consiga interagir e se comunicar em diferentes contextos. A razão pela qual ele, geralmente, não consegue atribuir sentidos aos textos que lê em Língua Portuguesa é por não ter aprendido essa língua da forma como deveria: primeiro a sua língua materna e depois o Português escrito. A maior parte dos surdos tem contato com sua língua natural tardiamente.

Constatamos que o número de alunos com surdez na Educação Básica deve ser considerado e as metodologias de ensino modificadas. As leis estão começando a ser praticadas dentro do âmbito municipal, estadual, federal e em instituições particulares. Contudo, ainda é preciso maior conscientização por parte do poder público para que a acessibilidade de surdos às informações, à literatura, aos bens culturais e aos conhecimentos científicos seja realmente assegurada.

Erika Fischer-Lichte (2011), sobre a diferença entre ler um texto decifrando seu código verbal escrito e ter contato com um texto como realização cênica, versa que, neste último caso, não é apenas o texto em si, mas é a percepção produzida pela materialidade do corpo que dá vida por meio de gestos (aquilo que exprime ideias ou sentimentos) e sinais (aquilo que representa algo). Portanto, afirmamos que o texto produzido em Libras é a realização cênica ideal para o surdo; as imagens, as ilustrações fazem parte de sua visão de mundo. Destarte, é fundamental que ele tenha contato com

experiências estéticas produzidas em língua de sinais, porque ele só alcança a função simbólica da linguagem e consegue abstrair e se desenvolver a partir de contatos com sua língua materna desde criança. Quando não conseguem atribuir sentidos aos textos que leem, eles podem ser marginalizados e excluídos do convívio social.

Como foi visto, os surdos foram obrigados a oralizar uma língua sem ter conhecimento de seus sons. Isso foi humilhante, sofrido e retardou seu aprendizado da leitura e interpretação em Língua Portuguesa. Ainda hoje, eles são inseridos no ambiente escolar sem ter aprendido sua língua materna e sendo obrigados a aprender uma língua oral-auditiva como se fossem ouvintes, a partir de metodologias ultrapassadas e descontextualizadas. A história de lutas e conquistas da comunidade surda precisa ser lembrada para que os erros do passado não se repitam. O processo de medicalização da surdez e a prática da oralização devem ser métodos combatidos e substituídos por pedagogias que realmente incluam os surdos. Eles ainda não conseguem compreender plenamente textos extensos em sua segunda língua, mas isso é possível: basta que a aprendizagem dela seja adquirida por meios exclusivamente visuais e que contemple o aprendizado da língua de sinais escrita. Todas as instituições de ensino precisam se adequar a essa realidade para que surdos e ouvintes sejam atendidos de forma igualitária, ampla e eficaz.

É preciso um Brasil bilíngue, uma educação acessível a todos, para podermos alcançar uma sociedade composta por cidadãos ativos, que gozem de seus direitos e participem da vida política. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com seus princípios e valores para a educação básica, reconhece que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (Brasil, 2017). Esse também deve ser o engajamento de instituições de ensino: utilizar métodos que valorizem e sejam eficientes no processo de ensino e aprendizagem, considerando sempre o contexto e as características físicas e psicológicas dos discentes. Afinal, os surdos e ouvintes são sujeitos que possuem uma língua, uma cultura, uma história que devem ser levadas em consideração para que eles adquiram e construam conhecimentos de forma ampla, sendo inseridos na cultura letrada, participando com maior autonomia e protagonismo da vida em sociedade.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. *País tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, diz estudo*. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo>. Acesso em: 3 dez. 2020.

ARARA Azul Editora. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/> 29/01/2020 Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, Congresso Nacional, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 4 dez. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 7611, de 17 de Novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Brasília, Congresso Nacional, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 4 dez. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13146, de 06 de Julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Congresso Nacional, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 6 dez. 2020.

BRASIL. *Lei nº 12319, de 1 de Setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília: Congresso Nacional, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm Acesso em: 05 dez. 2020.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 5 dez. 2020.

CAPOVILLA, Fernando C.; CAPOVILLA, Alessandra G. S. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.8, n. 2, p. 127-156, 2002. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=383> Acesso em: 8 dez. 2020.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia. Ao pé da letra, não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2006. p. 260-280.

FERNANDES, Sueli. *Educação de surdos*. 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2011.

FISCHER-LICHTE, Erika. *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada Editores, 2011.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. Editora Parábola: São Paulo, 2009.

INSTITUTO Paulo Montenegro. *Indicador de Analfabetismo Funcional – INAF: Estudo especial sobre analfabetismo e mundo do trabalho*, São Paulo, maio de 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRRWFyakMxOTNyb1k/view> Acesso em: 10 dez. 2020.

LACERDA, Cristina B. F. de. *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

MEC - MINISTÉRIO da Educação. CENSO da educação superior 2017. 2020. Página inicial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior> Acesso em: 10 dez. 2020.

MEC - MINISTÉRIO da Educação. *Censo Escolar 2018 revela crescimento de 18% nas matrículas em tempo integral no ensino médio*. 2019. Página inicial. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206 Acesso em: 11 dez. 2020.

NOGUEIRA, Clélia M. I.; CARNEIRO, Marília I. N.; NOGUEIRA, Beatriz I. *Fundamentos da educação de surdos*. Disponível em: https://ead.faculdadeeficaz.edu.br/moodle/pluginfile.php/42050/mod_resource/content/1/Fundamentos%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Surdos.indd.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

PORTO, Shirley Barbosa das Neves. *De poesia, muitas vozes, alguns sinais: vivências e descobertas na apreciação e leitura de poemas por surdos*. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2007. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/2548/1/SHIRLEY%20BARBOSA%20DAS%20NEVES%20PORTO%20-%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20POSLE%202007..pdf> Acesso em: 15 dez. 2020.

ROCHA, Helen C. A. Um conto em língua de sinais brasileira. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 18, n. 2, p. 1-25, jul./dez. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/novos%20usuarios/Downloads/8700-Texto%20do%20artigo-39228-1-10-20190925%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/novos%20usuarios/Downloads/8700-Texto%20do%20artigo-39228-1-10-20190925%20(2).pdf). Acesso em: 17 dez. 2020.

SKLIAR, Carlos. *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STROBEL, Karin. *A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas. v. 7, n. 2, p. 245-254, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/806/821> Acesso em: 17 dez. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

EDUCACIÓN POPULAR EN LA POSPANDEMIA: SITUACIONES LÍMITE Y NUEVOS DESAFÍOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL INÉDITO VIABLE. LOS CUERPOS, LAS DISTANCIAS, LOS ACERCAMIENTOS Y LAS TECNOLOGÍAS

Daniel Carceglia – Noviembre de 2020

... la libertad es como la mañana. Hay quienes esperan dormidos a que llegue, pero hay quienes desvelan y caminan la noche para alcanzarla.

*Yo digo que los zapatistas
somos los adictos al insomnio que la historia desespera¹.*

Subcomandante Insurgente Marcos.

Una mirada al territorio

Imprevistamente, sorpresivamente, casi de la noche a la mañana, la cruda, dura, terrible situación que habitábamos se volvió una **situación límite** extrema.

Un hecho incontrastable, innegable, despertó. Sobre el telón de fondo de las inequidades, de las discriminaciones, del empobrecimiento, de la pérdida progresiva de libertades y derechos, se instaló una pandemia que profundizó lo ya visible, mostró crudamente lo oculto y derrumbó lo que frágilmente habíamos logrado sostener.

Y aun cuando muchos rincones de nuestras geografías parecían – parecen, parecerán – apartados, fuera de las lógicas tejidas por las conexiones y las redes sociales; la destrucción llega irremediabilmente. La distancia es un espejismo en estos casos. La ruralidad un ardid. El margen

¹ Subcomandante Insurgente Marcos. (1996). Tres definiciones para días tan aciagos: libertad, lucha, historia. En línea en <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1996/05/18/tres-definiciones-para-dias-tan-aciagos-libertad-lucha-historia/>

es una de las partes, la parte doliente de la realidad misma. Las conexiones – de las redes de comunicación y de los sistemas sociales – no son lineales, ni reticulares, ni tetraédricas: son rizomáticas, y eso las hace altamente imprevisibles en su transmisión, además de porosas e infinitamente múltiples. Es en esa vinculación rizomática que el impacto tarda, pero pega.

Ese golpe produce distintas reacciones en nuestras comunidades. Algunas lo reciben, dimensionan la *situación límite* y deciden que no pueden con ella, que no quieren dar la batalla, detienen su marcha, se adaptan a esa **nueva normalidad**. *Nueva normalidad* diseñada muchas veces desde los núcleos de poder con componentes que no responden necesariamente a la pandemia que precipitó la emergencia de la *situación límite* pero que, ciertamente, la usan para sus objetivos – hay que aprender a leer no sólo la medida inmediata sino, además, las que la rodean.

En otras comunidades el golpe termina de despertar las voces, las miradas, las ideas; y se prefigura el trayecto que quebrará los límites y permitirá seguir andando, persistir en la larga marcha.

En uno y en otro escenario, la realidad opera sobre las comunidades, y las comunidades sobre esa realidad. En estas maneras, hoy, la *situación límite* se asentó en nuestras cotidianidades, y la estamos hablando y habitando desde ya hace tiempo. Es un **percibido-destacado**. Prueba de ello son la convocatoria y el modo en que celebramos este encuentro. Esa *situación límite* que nos fuerza a pensar y repensar los modos de relación de los cuerpos, los cuidados en la espacialidad, los espacios y las actividades, lleva entre nosotros y nosotras nueve meses: una gestación.

En esta situación estamos, buscando con los ojos entrecerrados para poder ver a lo lejos la aparición de lo gestado. Nos cuesta aún, en muchos territorios, definir con claridad cuáles son las características de ese – nuevo por lo inédito – **inédito viable**. Paulo Freire designaba con esa palabra a los proyectos y los actos de las posibilidades humanas; llenando el concepto de una enorme carga afectiva, cognitiva, política, epistemológica, ética y ontológica.

El *inédito viable* se forma con las creencias, sueños, deseos, miedos, ansiedades, saberes, fragilidades y grandezas humanas de las comunidades, de los pueblos que lo prefiguran. A la distancia, es un contorno en el horizonte que nos tensiona a caminar hacia él. Lo *inédito viable* nos enseña – en el propio proceso de gestación a partir de la *situación límite*, pero también por lo dialéctico de su constitución – que no habitamos realidades definitivas, acabadas, estáticas.

Lo *inédito viable* refiere, claro, a un sueño posible. Pero refiere a un sueño posible siempre realizándose. Realizándose en realización colectiva, y realizándose al servicio de la comunidad. No es, sino que *está siendo*. Y *está siendo* **no** como un *en si-para si* sino como un *desde nosotros/as-con nosotros/as-para nosotros/as*.

El *inérito viable* va tomando forma, va tomando nombre, va definiendo sus características. Va surgiendo cada vez más claramente, iluminado en perspectiva por el percibido-destacado que opera al mismo tiempo como telón de fondo para distinguirlo.

Y en esa tensión para ir hacia él nos mueve – cuando la comunidad ha decidido que no se resignará al límite que se ha construido en la realidad - al **acto límite**. Claro, este acto no puede hacerse desde los centros de poder – y hay que diferenciar “centros de poder” de “espacios de gobierno”, porque no son necesariamente lo mismo –; debe construirse desde los márgenes. Es en esos márgenes que el *acto límite* encuentra, además, su potencia innovadora, creativa: lo *inérito*. Y esto es necesariamente así porque son los y las que habitan los márgenes quienes sufren en sus cuerpos, sienten en sus almas, saben en sus vidas que **el mundo debe ser transformado**.

Dirá Freire que

Sólo en la medida en que ésta deja de parecerles una realidad espesa que los envuelve, algo más o menos nublado en la que y bajo la cual se hayan, un callejón sin salida que los angustia, y lo captan como la situación objetivo – problemática en que se encuentran, significa que existe el compromiso. De la inmersión en que se hallaban emergen capacitándose para insertarse en la realidad que se va descubriendo².

El *acto límite* es siempre un acto en proceso de generación, de construcción. Creativo a partir de la realidad concreta, encarnado a partir de los sueños y los anhelos, se asoma al escenario de lo imposible para convertirlo en posible. Si para los sectores del poder la *situación límite* es simplemente un determinante histórico ante el que no hay nada que hacer sino únicamente adaptarse; los y las habitantes de los márgenes se sienten impulsados a actuar, a romper la barrera de las *situaciones límite* para trasponer, por medio de la acción con reflexión, la frontera que limita sus posibilidades de vivir un mundo justo y bello en el que sus sueños posibles se vean realizados.

De entre las grietas que se generan cuando el modelo hegemónico construye las marginaciones - es decir, de los márgenes - es de donde emergen nuevos rostros de lo popular que cuestionan los discursos y la idea de progreso de los centros de poder, la imposición meritocrática de un modo de ser y un destino para cada quien. Allí, en las fisuras, lo local que habita los márgenes en dialéctica con lo global que todo lo ocupa; crea nuevos sentidos, impugnaciones al orden establecido.

Lo popular como categoría y como corriente a habitar necesita ser recuperado, pero actualizándolo a nuevas miradas que den cuenta de los

2 Freire, Paulo. (1994). Reflexiones sobre mi vida. Madrid: Siglo XXI.

procesos que hibridan a los diferentes sectores de clase. Ciertas desterritorializaciones, movimientos de los márgenes a los centros – que se constituyen como márgenes habitando el centro – con integraciones a círculos de consumo y producción globales; las mixturas en las producciones culturales, que ya no pertenecen necesariamente a un sector de clase en su consumo – típicamente el caso de la música, o algunos formatos televisivos –; la emergencia de la tecnología, omnipresente en todos los estratos – aunque con diferencias notables en sus características y cantidades –; muestran la necesidad de reconceptualizar el campo, de actualizar algunos sesgos, de repensar las líneas convocantes de la contrahegemonía: la perspectiva de una globalización alternativa.

Lo que la red sostiene

Ahora diré cómo es Ottavia, ciudad-telaraña. Hay un precipicio entre dos montañas abruptas: la ciudad está en el vacío, atada a las dos crestas con cuerdas y cadenas y pasarelas. Se camina sobre los travesaños de madera, cuidando de no poner el pie en los intersticios, o uno se aferra a las mallas de cáñamo. Abajo no hay nada en cientos y cientos de metros: pasa alguna nube; se entrevé más abajo el fondo del despeñadero. Esta es la base de la ciudad: una red que sirve de pasaje y de sostén.

Todo lo demás, en vez de elevarse encima, cuelga hacia abajo; escalas de cuerda, hamacas, casas hechas en forma de saco, percheros, terrazas como navecillas, odres de agua, picos de gas, asadores, cestos suspendidos de cordeles, montacargas, duchas, trapecios y anillas para juegos, teleféricos, lámparas, macetas con plantas de follaje colgante. Suspendida en el abismo, la vida de los habitantes de Ottavia es menos incierta que en otras ciudades. Sabes que la red no sostiene más que eso.

Las ciudades invisibles (1972). Ítalo Calvino

Como en Ottavia, las redes – sociales, comunicacionales, digitales – configuran de manera omnipresente la base de nuestras ciudades. De las ciudades urbanas y de las ciudades rurales. Todas ellas, en nuestra Patria Grande, en el contexto latinoamericano, están impactadas de modo más directo o con mecanismos menos inmediatos – pero con igual fuerza – por la contundencia de su acción. Son ciudades telaraña por imperio de la presencia de dispositivos y plataformas que entretejen los múltiples anudamientos, que se proyectan de modo rizomático e invisible sobre la geografía de nuestros pueblos.

Es evidente la presencia de la tecnología que nos vincula a las redes en nuestras cotidianidades. Los dispositivos celulares, pequeñas computadoras de bolsillo con enorme potencia de procesamiento de datos, geolocalización y comunicación; desayunan, almuerzan y cenan – en los casos en que esas tres comidas pudieran existir en la vida diaria – en nuestras mesas; caminan junto a nosotros en el bolsillo o de la mano por las ciuda-

des y los pueblos; trotan distrayéndonos del esfuerzo al momento de hacer ejercicio; entran en las aulas y los templos para ser consultados muchas veces a escondidas; y duermen cerca nuestro para tomarlos rápidamente al despertar, y hasta quizás son ellos mismos quienes nos despiertan.

Sin embargo, esa presencia aparentemente democratizadora y amplia de la tecnología los sectores con menores ingresos tienen dispositivos inteligentes, en general más económicos que los de los sectores de mejores ingresos, pero igualmente potentes en relación al uso posible – enmascara la desigualdad existente en realidad. En primera instancia no se trata solamente de tener dispositivos a disposición, sino que se requiere del acceso a la conectividad que permita su uso en ciertas situaciones.

Por supuesto, la conexión sencilla que permite el monitoreo de la circulación de las personas y cierta conectividad básica está siempre presente, casi garantizada. Pero otros usos igualmente necesarios como el acceso a plataformas educativas y a ciertos recursos existentes en las redes por ejemplo, se encuentra restringido a la posibilidad de pago de un abono mensual más costoso. Sumado a ello, el diseño de ciertas aplicaciones prescinde de la integración de las herramientas más utilizadas por amplios sectores del nuevo campo popular. Un ejemplo puede ilustrar claramente esto: una de las aplicaciones más difundidas para la comunicación cotidiana es WhatsApp; sin embargo en la plataforma más usada institucionalmente para la educación, Moodle, no existe desarrollo para incorporar esa comunicación en las aulas. Más allá del conflicto en la concepción de una y otra herramienta – WhatsApp es una aplicación desarrollada comercialmente, mientras Moodle es una aplicación desarrollada colaborativamente y de código abierto – la consideración sobre la necesidad de contar con los recursos que el pueblo habita al interior de los espacios educativos debería primar sobre otros aspectos.

En los márgenes, además, los tendidos de las redes son muchas veces débiles, esporádicos e inexistentes. Esto genera traslados desde las áreas más pobres hacia los centros comerciales para conseguir conectividad y algún viso de integración.

Así la desigualdad en el acceso y el consumo tecnológico profundiza una creciente diferenciación social entre clases, regiones, culturas, géneros y niveles de ciudadanía; y crea una fragmentación que deja en situación de vulnerabilidad con una muy débil, casi inexistente, representación social y política a los sectores de menores ingresos.

En el territorio de las conectividades, considerando a Argentina *We Are Social y Hootsuite* publicaron un informe³ con datos sobre desarrollo digital. Según se indica la cantidad de usuarios de internet aumentó en 727

3 Circulaciones. En línea en <https://www.circulaciones.com/argentina-digital-2020/>

mil (+ 2.1%) entre 2019 y 2020. En enero de 2020 año la penetración de internet fue del 78% de la población argentina, es decir de alrededor de 35,09 millones de usuarios.

Se señala además que hay 34 millones de usuarios de redes sociales. Entre abril de 2019 y enero de 2020 la cantidad de usuarios aumentó en 2.2 millones (+ 6.9%), y entonces la penetración de las redes sociales en Argentina llegó al 76%.

En enero de 2020 hubo 58.21 millones de conexiones móviles, equivalente al 129% de la población total. Esto implica que *hay más de una línea/dispositivo celular por persona*.



En el cuarto trimestre de 2019, se registró que el 60,9% de los hogares urbanos tiene acceso a computadora y el 82,9%, a internet. Además, los datos muestran que, en la Argentina, 84 de cada 100 personas emplean teléfono celular y 80 de cada 100 utilizan internet⁴.

En 2020, se estimó que alrededor de 32,4 millones de argentinos eran usuarios de algún tipo de teléfono móvil inteligente; es el 72 % de la población. Se estima que para 2025, el número de usuarios de smartphones en Argentina supere los 35 millones⁵.

Con ese escenario vigente, **entre fines de marzo e inicios de abril de 2020, prácticamente en todo el planeta se suspendieron las clases presenciales en los sistemas educativos;** y se pusieron en marcha iniciativas a fin de sostener la escolaridad. Las estrategias de cada gobierno para sostener la continuidad pedagógica fueron variadas. En general los ministerios de educación propusieron un repertorio de recursos diversos pero coinci-

4 INDEC. 13/05/20. Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH. Cuarto trimestre de 2019. En línea en <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-26-71#:~:text=Adem%C3%A1s%2C%20los%20datos%20muestran%20que,de%20cada%20100%20utilizan%20internet>.

5 Statista. En línea en <https://es.statista.com/estadisticas/598527/numero-de-usuarios-de-moviles-en-argentina/>

dentes en el uso de tres alternativas: plataformas digitales con materiales para docentes, estudiantes y familias; televisión y radio, con clases y programas educativos de entretenimiento; cuadernillos impresos destinados a estudiantes sin conectividad.

Algunos datos relacionados a lo educativo sirven para comprender otras sectorizaciones y exclusiones que operan en el acceso a herramientas existentes en la red.

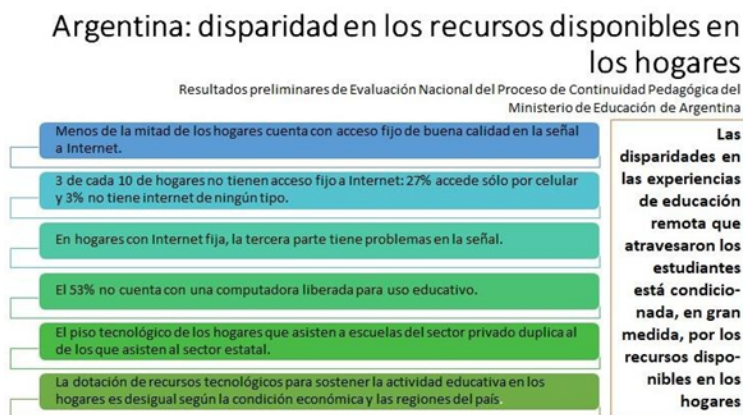
La Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica⁶ constata que **solamente un 40 % de las escuelas estatales están conectadas**, y 1 de cada 5 estudiantes de nivel primario no tiene internet en su hogar (20%). En el nivel secundario, el 16 % de estudiantes no tiene internet en el hogar. El 79% de los equipos directivos y/o docentes indicó que tienen limitaciones de conectividad.

El teléfono celular fue la vía de comunicación más utilizada para los intercambios entre docentes, estudiantes y familias; en todos los niveles de enseñanza, territorios y sectores sociales.

En el uso de comunicaciones sincrónicas se pueden ver grandes diferencias, según sector de gestión y ámbito:

- Plataformas para reuniones virtuales
- Plataformas educativas

Sólo 1 de cada 4 familias (sólo un 25%) tuvo comunicación con la escuela a través de videoconferencias o de plataformas educativas genéricas



La dificultad más frecuente señalada para el desarrollo de las propuestas educativas consiste en lograr participación activa de estudiantes

⁶ Ministerio de Educación de la Nación. En línea en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica>

en las actividades. De los tres niveles educativos, el secundario es el que presenta una menor tasa de respuesta a las actividades y menor porcentaje de contacto con los estudiantes. La barrera tecnológica fue señalada también como una dificultad: la falta o limitaciones en la conectividad a internet (62%) y limitaciones de recursos electrónicos (59%) incidió fuertemente en el proceso de continuidad pedagógica.

Los dos datos, las dos descripciones, aunque aparentemente contrapuestas, forman parte de la misma realidad. En su aparente contradicción lo que emerge es la profunda inequidad de un sistema de concentraciones y marginaciones que todo lo inunda y ocupa.

El *inédito viable* que se dibuja en el horizonte convoca a la conquista de una sociedad que amplíe los accesos tecnológicos para llenar las redes de creencias, sueños, deseos, miedos, ansiedades, saberes, fragilidades y grandezas humanas de las comunidades, de los pueblos.

Por supuesto, no hay lugar para ingenuidades políticas en este andar. Es necesario marcar que no hay ciencia ni tecnología sin contexto, contextos de producción y de recepción; que no existe un uso neutro de las tecnologías, y hay que explicitar las politicidades con que buscamos habitarlas; que es necesario construir un proyecto crítico, con nuevas organizaciones sociales que puedan asumir el predominio de las tecnologías y proponer una apropiación alternativa que dé lugar a nuevas reivindicaciones populares; que precisamos atravesar los dispositivos y la producción de contenidos con los saberes populares y las tecnologías tradicionales; y que finalmente deberemos construir capacidad científica y tecnológica desde las epistemologías del Sur, desde los márgenes, para evaluar, controlar y prever las consecuencias sociales, económicas y culturales de la utilización de la ciencia y la tecnología⁷.

Los cuerpos, las distancias, los acercamientos y las tecnologías

Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado. La tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos. Y cuando éstos aparentan dedicarse precisamente a transformarse y a transformar las cosas, a crear algo nunca visto, en estas épocas de crisis revolucionaria es precisamente cuando conjuran temerosos en su auxilio los espíritus del pasado, toman prestados sus nombres, sus consignas de guerra, su ropaje, para, con este disfraz de vejez venerable y este lenguaje prestado, representar la nueva escena de la historia universal.

El 18 Brumario de Luis Bonaparte, Karl Marx

Uno de los primeros desafíos que enfrentamos es respetar ciertas medidas de cuidado y asumir que el aislamiento preventivo nos aleja, en prin-

7 Cfr. MEJÍA, Marco Raúl. Tecnología, globalización y reconstrucción de la educación popular. *Revista Pasos*, San José, n. 130, 2007. En línea en http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Costa_Rica/dei/20120706111614/tecnologia.pdf

cipio, de nuestros y nuestras estudiantes, de los y las participantes de los distintos espacios educativos, de las reuniones comunitarias, de los encuentros de distinto tipo. Pero alejarse no debe traducirse en la realidad como pérdida de proximidad. Y en ese punto las redes, con las precariedades de cada sector, con las limitaciones de cada situación, son un instrumento que puede colaborar en la ampliación – sin que de ninguna manera esto sea un reemplazo – del acompañamiento, de la contención, del diálogo.

Con las consideraciones previas, en el marco de la situación actual, desde el lugar que supone llevar adelante un proyecto de educación popular, cabe encarar la relación entre nuestras prácticas y los entornos tecnológicos que estos tiempos nos permiten, imponen, reclaman o proponen.

Es importante recordar que, históricamente, las prácticas de educación popular han utilizado las más diversas tecnologías, casi de modo pionero, en los ámbitos de formación: el uso de diapositivas, la radio – o los cassettes con audios grabados conestilo radial –, los videos han sido todas herramientas a las que educadores y educadoras populares apelaron fuertemente para sus tareas. También la música – la imagen de educadoras y educadores tocando la guitarra en los encuentros para iniciar o cerrar con una canción que viniera al caso de lo reflexionado – y el arte gráfico – el trabajo con fotografías, publicidades, etc. – han sido visitadas y revisitadas en nuestras prácticas.

Del mismo modo hoy aparecen las tecnologías digitales como herramientas necesarias de ser aprovechadas en este contexto.

Debemos relevar con detalle, investigar cuáles son los recursos tecnológicos que los distintos sectores de nuestras comunidades utilizan hoy con relativa familiaridad, cómo y para qué los aprovechan, con qué facilidad o dificultades acceden a ellos. Y a partir de allí, en consonancia con múltiples herramientas que complementariamente podremos aportar, construir prácticas educativas que no sólo se apoyen en lo existente sino que propongan nuevos horizontes, nuevos desarrollos.

Y, cuando no hubiera dispositivos, redes, tecnología: procurarla, reclamarla, exigirla como uno más de los requisitos para habitar nuestras ciudades.

No se trata de adaptarse a las tecnologías existentes, sino más bien todo lo contrario: se requiere construir una agenda de la rebeldía que trabaje pedagógicamente – y tecnológicamente – en la elaboración de propuestas que unan los usos cotidianos populares con otras plataformas, para así proyectar nuevos usos de unas y otras. Animarse realmente a *transformar las cosas, a crear algo nunca visto*, y resistirse a la tentación de invocar *los espíritus del pasado*, de tomar prestados sus nombres, sus consignas de guerra, su ropaje, negarse al *disfraz de vejez venerable* y evitar el *lenguaje prestado*, para esquivar la terrible opresión de la *tradición de todas las generaciones muertas* sobre nuestras ideas.

Se requiere pensar lo nuevo, no en divorcio de lo previo sino en aventura reflexiva a lo inédito.

Ya se dijo: como siempre, como cualquier herramienta, las plataformas y las tecnologías tienen politicidad de por sí. Identificar esas politicidades para animarnos a instalar con nuestra práctica las contradicciones dentro mismo de esos espacios es una de las tareas necesarias. Es decir, usar las politicidades a favor de los intereses de nuestras comunidades, de nuestros territorios, es una práctica de educación popular genuina y potente, necesaria de ser nutrida con una pedagogía de lo impensado para proponer didácticas renovadas. Dirá René Pérez “Residente” – cantante de Calle 13 – en su tema Calma Pueblo.

*Todo lo que les digo es como el Aikido,
uso a mi favor la fuerza del enemigo.*

Deconstruir para reconstruir: no por el mero hecho de articular los fragmentos de lo existente en un nuevo orden posible, sino por rearmar una nueva estructura con los pedazos que han sido expulsados por el esquema actual y que no tienen espacio en el orden vigente. Desarmar las geografías de los centros y los márgenes para rearmar las territorialidades desde otras lógicas, otras integraciones, otras comprensiones.

Es preciso subvertir las lógicas según las cuales los usos tecnológicos de los sectores populares son considerados como menores, degradados, provisionales, precarios incorporando argumentos, potencialidades y sentidos a los recursos existentes; proponiendo más ampliaciones y nuevas incorporaciones – sin desestimar las vigentes en un *acto límite* necesario.

A la luz de estas consideraciones, aparece como necesario redefinir los horizontes y caminos de la educación popular – sin perder su sentido y sus principios – de cara a los nuevos fenómenos y a los cambios, que van desde los más sencillos – no por su resolución sino por su evidencia – como los que corresponden al nivel de las necesidades, los deseos e intereses de las poblaciones de los márgenes; hasta otros más complejos relacionados con la inserción de la tecnología en la vida de nuestros países contemplando aspectos como la mediación de los saberes populares frente a la tecnología o la discusión sobre las posibilidades de acceso al mundo de las tecnologías de punta.

Estas realidades abren paso a nuevos modos de organización que permiten construir otros procesos y dinámicas de empoderamiento desde los márgenes que consideren los tránsitos, las localizaciones, los sueños y los cuerpos desde otras dimensiones.

Lo educativo también requiere ser reconstruido para dar cuenta de la globalización y de los efectos en las subjetividades, instituciones, organizaciones y procesos humanos. Por eso es necesario pensar un proceso edu-

cativo desde una identidad pedagógica específica – la educación popular –, que permita que la educación salga del silencio y construya la impugnación y el empoderamiento en los nuevos procesos sociales.

Cuando se recupera la educación popular desde su expresión política y pedagógica, se vislumbran una serie de tareas que deben ser asumidas como parte del reto de construir esa práctica en la perspectiva de una globalización alternativa.

Para nosotros, para nosotras, pensar desde hoy debe ser pensar desde el Sur. Comprender las situaciones de nuestro pueblo hoy en el marco de una Patria Grande que se debate entre distintos modelos de Estado, miradas políticas, éticas fundantes; es el punto de partida para que podamos pensar, juntas y juntos, en torno a dos grandes ejes que conforman la *situación límite* a la que nos vemos confrontados, confrontadas:

- el escenario de la pandemia por el COVID-19, con sus consecuentes “distanciamientos sociales”, “aislamientos”, “cuarentenas”, “resguardos” y todo lo que esto en el lenguaje y la práctica educativa significa; y
- el comienzo de los grandes trazos de lo que podrá ser la agenda de la **pospandemia**, los nuevos escenarios que veremos allí, las situaciones que implicarán, las tareas a asumir.

Está claro que si no podemos intervenir en el perfilamiento de algunas miradas que orienten los trabajos – actuales y por venir – quedaremos nuevamente prisioneros, prisioneras, de las miradas de los otros y otras, y de sus decisiones para la acción. El presente que tenemos, lo sabemos, no es el que queremos ni el mejor. Pero es el nuestro: por condición de temporalidad, por existencia pura y vigente, y por el desafío al que nos convoca.

El pedazo de mármol sobre el que trabajó Miguel Ángel era uno que ya había sido empezado a trabajar por alguien más y tenía ya perforaciones, el talento del escultor consistió en hacer una figura que se ajustara a esos límites infranqueables y tan restringidos, de ahí la postura, la inclinación, de la pieza final.

La afectividad colectiva, Pablo Fernández Christlieb

De la misma forma, como lo expresaba Marx, el mundo que queremos transformar ya ha sido trabajado antes por la historia y tiene muchas horadaciones. Debemos encontrar el talento necesario para, con esos límites, transformarlo y hacer una figura simple y sencilla: un nuevo mundo en el que todos los mundos quepan. De eso se trata la educación popular, precisamente.

Enfrentados a una *situación límite* inédita nos vemos entonces obligados y obligadas al *acto límite* que nos permita traspasarla, y construir así un *inédito viable* pleno de sentidos actuales y de esperanzas futuras. Reflexionar juntos y juntas aunque en la distancia; construir juntas y juntos

aunque cada quien desde sus lugares; transformar la realidad comunitariamente, alejados pero sin perder proximidad.

Desde las montañas del sureste mexicano, en Chiapas, el SubComandante Insurgente Marcos escribía⁸, en 1998.

Sueña Antonio con que la tierra que trabaja le pertenece, sueña que su sudor es pagado con justicia y verdad, sueña que hay escuela para curar la ignorancia y medicina para espantar la muerte, sueña que su casa se ilumina y su mesa se llena, sueña que su tierra es libre y que es razón de su gente gobernar y gobernarse, sueña que está en paz consigo mismo y con el mundo.

Sueña que debe luchar para tener ese sueño, sueña que debe haber muerte para que haya vida. Sueña Antonio y despierta...

Ahora sabe qué hacer y ve a su mujer en cuclillas atizar el fogón, oye a su hijo llorar, mira el sol saludando al oriente, y afila su machete mientras sonríe.

Un viento se levanta y todo lo revuelve, él se levanta y camina a encontrarse con otros. Algo le ha dicho que su deseo es deseo de muchos y va a buscarlos.

Sueña el virrey con que su tierra se agita por un viento terrible que todo lo levanta, sueña con que lo que robó le es quitado, sueña que su casa es destruida y que el reino que gobernó se derrumba. Sueña y no duerme.

El virrey va donde los señores feudales y éstos le dicen que sueñan lo mismo.

El virrey no descansa, va con sus médicos y entre todos deciden que es brujería india y entre todos deciden que sólo con sangre se liberará de ese hechizo y el virrey manda a matar y encarcelar y construye más cárceles y cuarteles y el sueño sigue desvelándolo.

En este país todos sueñan. Ya llega la hora de despertar...

8 MARCOS, Subcomandante Insurgente. *Los Relatos de El Viejo Antonio*. San Cristóbal de las Casas: Centro de Información y Análisis de Chiapas, 1998.

EDUCAÇÃO E CORPOS POLÍTICOS



PENSAR E DIZER PAULO FREIRE EM TEMPOS VIRULENTOS

Josélia Gomes Neves¹

Introdução

A Paulo Freire, o educador da liberdade na passagem de seu 100º aniversário em 2021. Feliz existência!

Como uma aprendiz de Paulo Freire saúdo o *III Congresso Métodos Fronteiriços* pela presença e cuidado ético e estético presente nas imagens e sons que comunicam com tanta ternura urgências de nosso tempo. Destaco o *Eixo Paulo Freire* como uma evidência da fecundidade do seu trabalho, ocasião que parabeno a Comissão Organizadora pela resistência e coragem na escolha do tema. Sim, Paulo Freire ainda tem muito a nos dizer, sobretudo em uma temporalidade de sobressaltos cotidianos, ora resultantes de uma crise sanitária mundial materializada no coronavírus, ora nos assombros constantes produzidos pela gestão política do governo Bolsonaro.

Assim, em tempos em que as incertezas tentam nos convencer que o que resta é o desespero, é preciso retomar os escritos da esperança. É preciso buscar uma literatura que nos acolha, é preciso ler, reler a Pedagogia de quem sofre os efeitos da subalternização permanente, é preciso ler a *Pedagogia do Oprimido*. Uma leitura que certamente pode contribuir na reelaboração do protesto em busca do ser mais, da humanização necessária de inclusão de pessoas e povos.

Paulo Freire permanece como um pensador da liberdade no Brasil e no mundo. Seu legado educacional evidencia profundas relações com as experiências formativas que vivenciou, sobretudo, aqueles conhecimentos construídos na infância, pois como ele dizia: “Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a

¹ Doutora em Educação Escolar. Universidade Federal de Rondônia. Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (UNIR/GPEA). E-mail: joselia.neves@pq.cnpq.br

memória, [...] da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós [...]” (Freire, 1997a, p. 16-17).

Considerando estas premissas, o presente texto está organizado em três tópicos: inicialmente descreve e analisa ataques e reações referentes ao pensamento freireano desencadeados a partir de 2013 nos debates das conferências de educação até 2019 com a retirada do nome de Paulo Freire da plataforma Capes. Já o 2º tópico apresenta uma dialogia entre a *Pedagogia do Oprimido* e a *Pedagogia Decolonial*, explicitando antecipações existentes desde os anos 1960. O 3º e último tópico apresenta uma sistematização envolvendo os sentidos das espacialidades populares como lócus de atuação dos corpos conscientes.

O pensamento freireano – entre ataques e resistências, os escritos seguem...

Paulo Freire sempre desmascarou a neutralidade em suas falas e escritos. Esse modo de pensar nunca foi perdoado pelas forças conservadoras. As ofensivas por argumentar que o mundo é político e ideológico com repercussões na educação chegaram até ele no período da ditadura civil-militar através do exílio. A meu ver, nunca foram embora. No entanto, a meu ver, suas garras ficaram mais visíveis a partir de 2013, época da discussão da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de forma continuada.

Em março de 2015, no contexto da crise política orquestrada por grupos políticos de direita, um grupo numeroso de pessoas foram às ruas contra a presidenta Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT). O destaque dado principalmente pela maior emissora de televisão, a Rede Globo, que alterou sua programação em função disso, além de outros setores da grande imprensa, permitiu observar as reivindicações conservadoras feitas naquele domingo nebuloso.

Multidões vestidas de verde e amarelo gritavam ao País uma simbologia extremada de suas concepções de patriotismo. E uma faixa chamou a atenção de educadores e educadoras progressistas do País: “Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire”². Apresentavam suas visões de mundo em discursos de suposta neutralidade mas ao acusarem o educador pernambucano de doutrinador, evidenciavam suas próprias ideologias.

2 SANTIAGO, Luiz. “Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire”. 20 de março de 2015. Disponível em: <https://www.planocritico.com/fora-de-plano-14-quega-de-doutrinaao-marxista-basta-de-paulo-freire/>. Acesso em: 22 out. 2020.

Figura 1 – Chega de Paulo Freire



Fonte: Green (2016).

Paulo Freire sempre alertou em seus escritos para a existência de armadilhas encobertas sobre o manto da neutralidade. Compreendia que a denúncia destes projetos se faz necessário para explicitar as diferenças existentes, daí a necessidade de compreender que a educação crítica é inevitavelmente um ato político:

[...]. Quanto mais a esquerda se deixe ninar por essa cantiga tanto menos pedagogicamente atua e menos contribui para a formação de uma cidadania crítica. [...] – o erro dos progressistas não está em fazer campanhas de conteúdo ideológico. Estas deveriam ser cada vez mais bem feitas deixando claro às classes populares que as diferenças de classe – de que elas têm um conhecimento [...] que lhes chega pela pele, pelo corpo, pela alma – não podem ser negadas e que as diferenças têm que ver com os projetos políticos [...] (Freire, 1997b, p. 17).

Após aquele domingo, essa frase repercutiu de outras formas, como por exemplo, na entrevista feita pela BBC com o pesquisador José Eustáquio Romão que na época contrapôs a afirmação, dizendo: “Brasil nunca aplicou Paulo Freire” (Costa, 2015). Na ocasião questionou a pouca visibilidade do pensamento freireano nas universidades e nas escolas de Educação Básica do País. Enfatizou a disseminação de suas ideias pelo mundo afora, na Finlândia, Estados Unidos, Coreia do Sul, por exemplo. As afirmações do professor José Eustáquio sobre a importância do pensamento de Paulo Freire fora do Brasil foram confirmadas um ano depois por meio de dois importantes registros evidenciados nas seguintes publicações: a primeira de 17 de fevereiro de 2016: “Só um livro brasileiro entra no top 100 de universidades

de língua inglesa”³ e o segundo registro referiu-se ao estudo de Elliott Green (2016) que descobriu que a Pedagogia do Oprimido é o 3º livro mais citado na área de Ciências Sociais.

Um mês depois, a matéria *A educação brasileira no centro de uma guerra ideológica*,⁴ de 26 de junho de 2016, apresentada pelo jornal El País, disponibilizou importantes elementos sobre a discussão de viés conservador identificada como “Escola Sem Partido”. Ganhou força em função do contexto político nacional que produziu articulações locais, a inserção nas conferências municipais e estaduais de educação com fortes impactos na aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) como mencionamos anteriormente. Um desdobramento do movimento “Escola sem Partido”, foi a “Ideologia de Gênero”. Duas estratégias inter-relacionadas que confirmam a politicidade da educação (Freire, 1987). Nesta situação a dominação estava explícita, sob a justificativa da “moral e dos bons costumes”. A versão final do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 suprimiu termos como orientação sexual e gênero explicitando uma derrota à educação e diversidade sexual com prejuízos incalculáveis para pessoas, os Direitos Humanos e para o Estado laico.

Em relação ao movimento Escola sem Partido, análises apontam que as raízes fundantes desta organização ultradireita se evidenciou por meio da propagação do ódio ancorado em um modelo de uma hipotética neutralidade política na educação. Além de recusarem as interpretações das Ciências Humanas para os fenômenos sociais, evidenciavam incômodos explícitos com os avanços de grupos mais vulneráveis ao acesso de bens e serviços sociais, um confronto escancarado de classe, gênero e raça (Frigotto, 2017).

Diante das ofensivas deste braço conservador da direita brasileira que foi endereçado à educação, um forte embate social foi travado por meio de manifestações de organizações docentes⁵ e educativas⁶, dentre estas, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), cômicas de que: “O ato educativo é essencialmente político, uma vez que: [...]. Sempre que o pedagogo deixou de ‘fazer política’, escondido atrás de uma pseudoneutralidade da educação, estava fazendo, com a sua omissão, a política do mais forte, a política da dominação” (Gadotti, 2005, p. 57). Esta entidade problematizou a Assembleia Legisla-

3 Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/so-um-livro-brasileiro-entra-no-top-100-de-universidades-de-lingua-inglesa.html#:~:text=%22Pedagogia%20do%20Oprimido%22%2C%20de,consideradas%20pelo%20projeto%20Open%20Syllabus>. Acesso em: 22 out. 2021.

4 Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/22/politica/1466631380_123983.html Acesso em: 22 out. 2020.

5 Ver *Moção de repúdio ao movimento Escola sem Partido*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/38prn_mocao25_repudio_escolasempartido.pdf. Acesso em: 22 out. 2020.

6 Conferir *Nota da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)*. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota_publica_-_fim_da_escola_sem_partido_em_2018.pdf. Acesso em: 22 out. 2020.

tiva do Estado do Alagoas por ter aprovado a Lei nº 7.800/2016 intitulada: Lei Programa Escola Livre, junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) que desconfiou de suas intencionalidades: “[...] a promoção de educação sem ‘doutrinação’ de qualquer ordem. É tão vaga e genérica que pode se prestar à finalidade inversa: a imposição ideológica e a perseguição dos que dela divergem [...]” (Brasil, 2017, p. 27).

Assim, para este órgão, o pseudodiscurso de escola neutra procurava esconder suas próprias concepções ideológicas e de visão única. Na perspectiva freireana constitui uma demanda da educação crítica: “Há outra tarefa a ser cumprida na escola [...] a de *desopacizar* a realidade *enevoada* pela ideologia dominante. [...], esta é a tarefa dos professores e das professoras progressistas [...] desvelar o mundo da opressão (Freire, 2001, p. 28). E diante da ação do STF, a “pá de cal” foi lançada sobre esta ofensiva conservadora conforme registrou a publicação: “Após derrota no STF, fundador do Escola Sem Partido diz que deixa movimento...”⁷.

Estes contextos produziram outras reações expressas, por exemplo, no livro *Desconstruindo Paulo Freire* organizado por Thomas Giuliano Ferreira dos Santos (2017). E na esteira destas reações, houve uma ofensiva contra o educador através da tentativa de derrubada do Título de Patrono da Educação brasileira que foi outorgado em 2012: “‘Escola sem Partido’ quer apagar Paulo Freire da educação brasileira”⁸. A intelectualidade brasileira foi contundente na defesa do pensamento de Paulo Freire. A ação final ocorreu no Senado Federal e ali também foi rechaçada. De acordo com a parecerista e parlamentar Fátima Bezerra: “Não se trata de edificar uma escola sem partido, mas sim de edificar uma escola com partido único, ultraconservador no plano dos direitos humanos. Não se trata de evitar a doutrinação ideológica, mas de censurar o livre debate [...]” (Brasil, 2017, p. 7). Dois anos depois, em 2019, a manchete *Professores denunciam que Capes retirou homenagem a Paulo Freire em plataforma online*, explicitava mais um ataque à memória e ao nome do educador Paulo Freire, cujo nome atual é, “Plataforma Capes de Educação Básica”⁹, uma evidência que o ataque foi institucionalizado. Mas na oralidade continuamos chamando por seu nome inaugural: Plataforma Paulo Freire.

7 Após derrota no STF, fundador do Escola Sem Partido diz que deixa movimento... 22.08.2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/22/apos-derrota-no-stf-fundador-do-escola-sem-partido-diz-que-deixa-movimento.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em: 22 out. 2020.

8 THE INTERCEPT. “Escola sem Partido” quer apagar Paulo Freire da educação brasileira. Disponível em: <https://theintercept.com/2017/10/10/escola-sem-partido-quer-apagar-paulo-freire-da-educacao-brasileira/> Acesso em: 22 out. 2020.

9 “Professores denunciam que Capes retirou homenagem a Paulo Freire em plataforma online”. 27.11.2019. Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/2019/11/27/professores-denunciam-que-capes-retirou-homenagem-a-paulo-freire-em-plataforma-online/> Acesso em: 22 out. 2020.

Assim, buscamos demonstrar através destas dez evidências apontadas pelas práticas sociais por meio de reportagens digitais como os ataques, defesas e visibilidades sobre Paulo Freire tem ocorrido neste período de 2013 a 2019. São ilustrações que permitem compreender que Paulo Freire tem o que dizer à educação brasileira¹⁰ na medida em que o pensamento crítico na educação suscita incômodos e mobilizações.

Reafirmar Paulo Freire na contemporaneidade é compreender que: “[...] os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer” (Benjamin, 2005, p. 65). É compreender os sentidos e finalidades das ações conservadoras, que buscam diuturnamente “matar” simbologias progressistas por meio da “memória necrófila”, em que: “[...] intelectuais, artistas políticos ou lideranças populares, [são] julgados como traidores, destituídos de suas funções e condenados ao cárcere, ao exílio ou então ao anonimato dos cemitérios clandestinos. [...]” (Andreola, 2004, p. 215).

Assim, em tempos de nebulosidades potencializadas pela confusão aparentemente generalizada produzida pelas notícias falsas, sabemos o que nos cabe neste processo: “Se a reprodução da ideologia dominante implica, fundamentalmente, a ocultação de verdades, [...], a tarefa das educadoras e dos educadores progressistas é desocultar verdades [...]” (Freire, 2001, p. 48).

II – O pensamento periférico e fronteiro de Paulo Freire

Enquanto a contribuição pedagógica de Freire nesse sentido é mais conhecida, a de Fanon não é. No entanto, é Fanon como intelectual revolucionário e a partir de seu compromisso radical com a luta descolonizadora, que faz a conexão entre amor, pedagogia, humanidade e libertação; sua chamada a uma “pedagogia para construir uma nova humanidade questionadora” é, sem dúvida, uma pedagogia esperançosa de caráter de-colonial, uma pedagogia na qual o amor é ferramenta de libertação.

Walsh (2009, p. 39, grifo nosso).

A epígrafe assinada por Catherine Walsh provoca reflexões. Inegavelmente a luta de classes constituiu um decisivo elemento analítico nos trabalhos freireanos e particularmente em *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987), evidências da influência de Marx no trabalho do educador. Em função disso algumas interpretações parecem sugerir ausências de alguns aspectos sobre as identidades e as diferenças culturais, além das subjetividades do querer bem e do amor. Nesta direção, além da citação acima,

¹⁰ Penso que é importante levantar a produção acadêmica – trabalhos completos em anais de eventos, artigos, monografias, dissertações e teses a respeito das contribuições de Paulo Freire neste “novo período de chumbo” endereçado ao pensamento crítico - 2015 a 2020.

percebo que há interpretações que simplificam o pensamento de Freire situando-o em uma perspectiva binarista, metaforizada nas relações: opressor/oprimido, educação bancária/educação problematizadora, o que, a meu ver, demanda reflexões sobre o tema.

Assim, recorro à minha identidade nordestina, para realizar essa discussão, que na boa oralidade chamamos de “caçar conversa” ou “caçar briga”. Deste modo, entendo que quem leu *Pedagogia do Oprimido* e *Cartas a Guiné Bissau* observou que Paulo Freire dialoga com Franz Fanon por meio do seu trabalho, *Os condenados da Terra* (1968), e Alberto Memmi em *Retrato do Colonizador* (1977), autores visibilizados e prestigiados na atualidade pelos Estudos Culturais. As citações ocorrem durante a argumentação sobre os processos de subalternização e as intrincadas relações que marcam as trajetórias entre opressor/oprimido ou colonizador/colonizado.

Ao discutir a complexa relação oprimido (a)/opressor (a), Paulo Freire não se limitou a estes polos do debate, pelo contrário, ele discute a dinamicidade presente nesta relação traduzida nos deslocamentos observados, sobretudo naqueles referentes à consciência oprimida e sua pendência para o lado do opressor. “[...]. O grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação” (Freire, 1987, p. 9). Ocasão que Paulo Freire também aponta possíveis armadilhas expressas na “falsa generosidade” dos opressores que disfarçam seus intentos em supostas boas ações, o que sugere um pseudodeslocamento.

Paulo Freire tinha o entendimento de que as reflexões sobre a opressão exigiam um referencial teórico próprio elaborado a partir das demandas postas pelos processos de subalternização. Uma forma de evidenciar que a superação das situações-limites, expressão que o autor criou para explicar os obstáculos que inviabilizam os projetos de vida de grupos, sociedades e pessoas só podem ser enfrentadas de forma coletiva por meio de uma teoria que ele chamou de “Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, [...] que não pode ser elaborada pelos opressores [...]” (Freire, 1987, p. 9).

A *Pedagogia do Oprimido* repercute na atualidade por meio de várias linguagens. Ouvimos com bastante frequência nos movimentos sociais a expressão “lugar de fala”, uma designação valorativa que defende o protagonismo da voz de quem vivenciou a subalternização e de outro lado, questiona possíveis usurpações nesses processos. O texto de Freire foi elaborado nesta direção: “[...] é a pedagogia dos homens [e das mulheres] empenhando-se na luta por sua libertação, [...]. E tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos” (Freire, 1987, p. 9).

Em *Pedagogia da Esperança* (1997) retoma um conjunto de temas referentes à condição oprimida. Suas reflexões se dirigem para a opressão racializada e a partir daí refletiu a produção das respostas libertadoras como os quilombos – pensados, possibilitados e materializados de forma coletiva pelos grupos sociais submetidos à opressão. Afirmou que a ideologia tem cor. E é neste contexto que Paulo Freire elaborou uma de suas sínteses primorosas, ao evidenciar que as relações entre opressor e oprimido não se limitam a uma visão binarista:

[...] o passado escravocrata não se esgota apenas na experiência do senhor todo-poderoso que ordena e ameaça e do escravo humilhado que ‘obedece’ para não morrer, mas na **relação** entre eles. E é exatamente obedecendo para não morrer que o escravo termina por descobrir que ‘obedecer’, em seu caso, é uma forma de luta, na medida em que, assumindo tal comportamento, o escravo sobrevive. E é de aprendizado em aprendizado que se vai fundando uma cultura de resistência, cheia de ‘manhas’, mas de sonhos também. De rebeldia, na aparente acomodação. Os quilombos foram um momento exemplar daquele aprendizado de rebeldia, de reinvenção da vida, de assunção da existência e da história por parte de escravas e escravos que, da ‘obediência’ necessária, partiram em busca da invenção da liberdade (Freire, 1997a, p. 55).

Além da temática racial a discussão de gênero foi incluída neste livro e em outros. Uma provocação feita pelo movimento de mulheres em direção à *Pedagogia do Oprimido* por sua escrita se apresentar exclusivamente na perspectiva masculinizada, levou Paulo Freire a repensar a questão: “A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. [...]”. (Freire, 1997a, p. 35). Em *Cartas a Guiné Bissau* (1978) as aproximações interculturais também são visibilizadas. E, como em outras situações, Paulo Freire descreveu e analisou o tema a partir de suas experiências no âmbito da complexa situação do exílio, elaborações em que identificou aproximações Brasil e África, como sugere a Lei 10.639/2003, por meio da paisagem, do cheiro das coisas, da alimentação, dentre outras: “Meu primeiro encontro com a África não se deu, porém, com a Guiné-Bissau, mas com a Tanzânia [...] a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, [...] me fez perceber que eu era mais africano do que pensava (Freire, 1978, p. 55).

Paulo Freire pensou o Brasil afro-indígena a partir das revisões às referências históricas reconhecendo que o seu suposto nascimento no âmbito da colonização resultou de um ato autoritário: “[...] à base da exploração econômica do grande domínio, em que o ‘poder do senhor’ se alongava ‘das terras às gentes

também' e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano" (Freire, 1967, p. 74). E em outros escritos, retomou o tema, denunciando as arbitrariedades europeias: "O Brasil foi 'inventado' de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos" (Freire, 1989, p. 21).

Ainda sobre o tema, dedicou a 3ª Carta de *Pedagogia da Indignação* a Galdino Pataxó, momento em que problematizou o seu assassinato e a crueldade, sobretudo, de classe evidenciados neste crime, momento em que reafirmou as possibilidades da educação nas mudanças sociais: "Não é possível refazer este país, [...] com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (Freire, 2000, p. 31). O assassinato do indígena Galdino Pataxó evidencia as relações entre duas identidades: classe e etnia, aspectos que na atualidade são interpretados na perspectiva da interseccionalidade.

Nesta direção, a compreensão das relações inseparáveis que caracterizam determinadas identidades – classe, raça e sexo, se presentificam em outras publicações em que evidencia conexões que precisam ser pensadas a partir delas: "[...] minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. [...]" (Freire, 2001, p. 10). Assim, para o educador da liberdade a interculturalidade se evidencia a partir de diversas feições que podem ser expressas na classe, raça e gênero, identidades que nas práticas sociais suscitam diferentes posturas ideológicas: de um lado podem gerar estranhamento e discriminação e de outro, produzir reações de afirmação e resistência. Mas, estes polos aparentemente antagônicos não se esgotam em si mesmos uma vez que carregam e evidenciam as dinamicidades do processo: "[...] Não se dão em estado puro e podem mudar de pessoa a pessoa. Por exemplo, posso ser homem, como sou, e nem por isso ser machista. Posso ser negro mas, em defesa de meus interesses econômicos, contemporizar com a discriminação branca" (Freire, 2001, p. 18).

Os processos interculturais apresentam um conjunto de nuances que ao longo dos processos históricos dão pistas sobre deslocamentos e solidariedades entre as identidades. Apoena Meireles era branco e mesmo com essa identidade foi um incansável apoiador das lutas indígenas. Ailton Krenak, importante liderança, teve um papel decisivo na construção da aliança com os movimentos seringueiros até então considerados inimigos dos Povos Indígenas. E o que dizer de Chiquinha Gonzaga, mulher branca que atuou nos enfrentamentos abolicionistas? A luta exige aliados e aliadas.

Outro elemento importante levantado por Paulo Freire diz respeito ao protesto que muitas vezes é interpretado pelos opressores não como reação à violência, mas como uma desobediência do oprimido ou oprimida que, potencializada pela grande mídia acaba veiculando estes atos como

ameaças volantes: “[...] ‘essa gente’ ou de ‘essa massa cega e invejosa’, ou de ‘selvagens’, ou de ‘nativos’, ou de ‘subversivos’, [...]. São sempre eles os ‘violentos’, os ‘bárbaros’ os ‘malvados’, os ‘ferozes’, quando reagem à violência dos opressores (Freire, 1987, p. 27-28).

Deste modo, as leituras do pensamento de Paulo Freire dão pistas de que seu olhar para as desigualdades sociais não se limitava às concepções de classe, mas entendia que não era possível excluí-la do processo: “[...] Nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas, pudessem explicar tudo [...]. A luta de classes não é o motor da história mas certamente é um deles” (Freire, 1997a, p. 47). Significa afirmar que ele releu criticamente as práticas coloniais que subalternizaram e empobreceram as populações afro-indígenas, as mulheres, aspectos que possivelmente mobilizaram o olhar do educador para as hierarquias e conexões existentes entre classe, raça e etnia.

III – Espacialidades populares na educação – lócus de atuação dos corpos conscientes

[...] Faz parte ainda e necessariamente da natureza humana que tenhamos nos tornado este corpo consciente que estamos sendo. Este corpo em cuja prática com outros corpos e contra outros corpos, na experiência social, se tornou capaz de produzir socialmente a linguagem, de mudar a qualidade da curiosidade que, tendo nascido com a vida, se aprimora e se aprofunda com a existência humana. [...]

Freire (2001, p. 8).

A princípio identifico como *espacialidades populares na educação* na perspectiva freireana duas referências: a primeira vem por meio da concretude, o quintal, lugar da aprendizagem inicial de Paulo Freire e depois, essa concepção é estendida aos Círculos de Cultura, sobretudo a partir de Angicos, locais de atuação dos “*corpos políticos*” na alfabetização. São elaborações de uma materialidade pedagógica, literária, filosófica e antropológica, um contraponto ao bancarismo na educação: “Esta concepção ‘bancária’ implica, [...] sua falsa visão dos homens. [...]. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como ‘corpos conscientes’” (Freire, 1987, p. 40).

Os corpos conscientes em Freire são evidenciados desde as suas escritas memoriais e disruptivas evocadas na infância. Nestas primeiras espacialidades, as aprendizagens do educador representam importantes pontos de partida para as reflexões de corpos que pensam e se negam a ser preenchidos por temas alheios aos seus interesses. As lembranças infantis possibilitam a leitura das aprendizagens que mais adiante repercutirão na trajetória profissional do educador: “[...] o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus

de pé, andei, falei. [...] por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras” (Freire, 1989, p. 9). E foi nesta reflexão que Paulo Freire elaborou uma construção que articulava conhecimentos experienciais e saberes formais como possibilidade central das aprendizagens com sentidos, pilar da educação crítica. Uma de suas sínteses pedagógicas primorosas, conhecidas mundialmente: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra. [...] ‘palavramundo’ [...]” (Freire, 1989, p. 11).

Nas reflexões sobre a alfabetização de adultos – lugar das espacialidades populares, os corpos políticos são compreendidos como articulações de saberes críticos elaborados bem antes da inserção no mundo escolar ou formal. Um entendimento formidável que explicita que o sujeito pensa antes de ingressar no sistema formal. O desejo de aprender a ler e escrever se antecipa como um ato autônomo e criador do sujeito. E, mais uma vez Paulo Freire encaminha críticas à educação bancária quando limita a aquisição da língua escrita a um conjunto de técnicas mecanicistas dicotomizadas do mundo do aprendiz, muitas vezes veiculadas por meio das cartilhas: “[...]. O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-la na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. [...]” (Freire, 1979, p. 41).

Nesta perspectiva, o analfabetismo mais que uma negação dos direitos à educação, é uma forma de mutilação dos corpos conscientes dos povos. A interdição de adultos ao mundo da cultura escrita. Um impedimento à cidadania para diversos grupos brasileiros. Essa inquietação o mobilizou desde os anos 1960 de tal forma que o levou a elaborar uma proposta de combate a esta forma de exclusão. Uma proposição crítica que enxergava saberes onde o mundo reacionário só via ignorância: “[...]. Esta é uma das violências que o analfabetismo realiza – a de *castrar* o corpo consciente e falante de mulheres e de homens, proibindo-os de ler e de escrever, com o que se limitam na capacidade de, lendo o mundo, escrever sobre sua leitura dele [...]” (Freire, 1997b, p. 7).

De acordo com Paulo Freire, o educador constitui um corpo consciente quando atua como um mediador do processo de aprendizagem. E neste lugar, a contradição entre educador – alguém que sabe e o educando – alguém que não sabe, não faz mais sentido. A dinâmica exigida pela educação problematizadora evidencia que há deslocamentos tanto da parte de quem ensina na medida em que neste exercício também aprende, como de quem aprende que também nesta perspectiva, ensina: “[...]. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. [...] se tornam sujeitos do processo [...] os ‘argumentos de autoridade’ já, não valem. [...]” (Freire, 1987, p. 44).

Assim, a educação crítica elaborada por Paulo Freire rejeita a concepção que os sujeitos aprendem por meio de transferências de saberes

que se justificam como ações de tutela, caracterizadas por uma falsa generosidade pressupondo a existência de mentes ignorantes. Pelo contrário, reconhece que o processo do conhecer opera em “[...] ‘corpos conscientes’ [...]”. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (Freire, 1987, p. 43).

Considerações finais

A intenção desta escrita foi comunicar uma elaboração acadêmica mobilizada pelo *III Congresso Métodos Fronteiriços* através do *Colóquio - Paulo Freire, espacialidades populares na educação e corpos políticos* realizada no dia 12 de novembro de 2020 de forma remota em Rondônia, Brasil. Os procedimentos metodológicos adotados envolveram a pesquisa documental em sintonia com a pesquisa bibliográfica.

A partir de três tópicos, sistematizamos no papel a fala produzida no encontro: descrição e análise dos ataques e reações referentes ao pensamento freireano de 2013 a 2019; em seguida discutimos aproximações entre a *Pedagogia do Oprimido* e a *Pedagogia Decolonial* e por último apresentamos uma sistematização envolvendo os sentidos das espacialidades populares como lócus de atuação dos corpos conscientes.

A oportunidade de discutir as contribuições de Paulo Freire no *III Congresso Métodos Fronteiriços* representou um momento de exercitar o movimento progressista ensinado pelo mestre pernambucano: ler o mundo em dialogia com a leitura da palavra. Inevitavelmente o contexto desta escrita nos empurrou para a visualização do número inaceitável de cerca de 700 mil pessoas mortas por coronavírus... Entre o lamento e a esperança, sigamos enfrentando a “malvadez das estruturas” em busca de um mundo em que caibam todos e todas.

Referências

ANDREOLA, Balduino Antonio. Ernani Maria Fiori: um filósofo comprometido com a práxis histórica. In: DALBOSCO, Claudio A.; TROMBETTA, Gerson L.; LONGHI, Solange M. (Org.). *Sobre filosofia e educação: subjetividade - intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: Universitária, 2004. p. 214-229.

BENJAMIN, Walter. Teses Sobre o Conceito da História. In: LÖWY, Michael. *Alarme de Incêndio: uma Leitura das Teses Sobre o Conceito de História*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

BRASIL. *Parecer da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, sobre a Sugestão nº 47/2017. Solicita a revogação da Lei que institui Paulo Freire como Patrono da Educação brasileira*. Relatora: Senadora FÁTIMA BEZERRA, Brasília: Senado, 2017.

COSTA, Camila. “Brasil nunca aplicou Paulo Freire”, diz pesquisador. *BBC*, 24 de julho de 2015. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/07/150719_entrevista_romao_paulofreire_cc Acesso em: 5 nov. 2020.

FANON, Franz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em. Processo*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d’gua, 1997b.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.

GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: introdução a Pedagogia do Conflito*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GREEN, Elliott. What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)? *LSE*, 2016. Disponível em: <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/>. Acesso em: 22 out. 2021.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOS, Thomas Giulliano Ferreira dos (Org.). *Desconstruindo Paulo Freire*. Porto Alegre: História Expressa, 2017.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. 2009.

PUTAFEMINISMO: A PROSTITUTA NA LITERATURA, UM CORPO POLÍTICO

Julia Luiza Bento Pereira¹

A prostituta, desde sempre, foi retratada na literatura brasileira: veja-se Lucíola, protagonista que dá nome ao clássico de José de Alencar ou a famosa Pombinha de *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo. Em narrativas contemporâneas, podemos nos deparar com estas figuras engendradas pelos traços da autoria feminina, haja vista os casos de personagens emblemáticas como Irene e Duzu-Querença, em *O voo da guará vermelha* e *Olhos D'água*, respectivamente, das premiadas autoras Maria Valéria Rezende e Conceição Evaristo.

Atualmente, a literatura abarca, ainda, narrativas de escritoras estreantes no meio literário. Tratam-se, mais especificamente, de autoficções e autobiografias de prostitutas e ex-prostitutas brasileiras. Livros como *Filha, mãe, avó e puta*, de Gabriela Leite (2009), *O prazer é todo nosso*, de Lola Benvenutti (2014) e *E se eu fosse puta*, de Amara Moira (2016) compõem uma lista mais extensa desses textos que vêm retratando a prostituição em primeira pessoa, com base em experiências pessoais.

Num primeiro momento, baseando-nos no trabalho etnográfico de Margareth Rago (2008), buscaremos discorrer sobre a teatralização da atividade, tendo em vista a dissociação do que Elisiane Pasini nomeia como corpo-afeto e corpo-mercadoria. Assim sendo, buscamos perceber de que modo as personagens conduzem as relações com clientes e parceiros. Em uma segunda análise, pretende-se discutir de que maneira, ao longo das narrativas, as protagonistas se colocam como corpos políticos, uma vez que os relatos autobiográficos convergem para o pensamento putafeminista, o qual reivindica direitos e legitimação social. Para tanto, *Corpos que importam*, de Judith Butler (2019) e *Putafeminista*, de Monique Prada (2018) embasarão nossas análises.

¹ Docente do Instituto Federal de Minas Gerais, IFMG, Campus Congonhas. Doutoranda pela Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Estudos Literários, Juiz de Fora, Minas Gerais. E-mail: julia.bento@ifmg.edu.br.

Assim sendo, com o fito de apresentar as obras autobiográficas, acima elencadas, como narrativas que, de maneira pioneira, no âmbito nacional, assumem premissas do pensamento putafeminista, utiliza-se, nesse conciso estudo, como procedimento metodológico a abordagem crítica dos Estudos Culturais para o entendimento dos contextos propostos e análise bibliográfica.

“Meu corpo, minhas regras”²

Todas as autoras, aqui elencadas, concordam que seus serviços no contexto da prostituição passam por uma espécie de contrato sexual. Ancorados nessa perspectiva, notamos que a transformação do corpo faz parte de um ritual que personifica a trabalhadora sexual, desassociando sua imagem à da mulher “normal”, segundo rótulos sociais baseados em indumentárias e comportamentos.

Isso pode ser pensado com base no estudo que compôs a tese de doutorado da historiadora Margareth Rago. Segundo ela, “a arte teatral da prostituição intensifica as fantasmagorias: a prostituta calcula tudo o que vai ser mostrado ou ocultado, montando um sofisticado aparato de meias, ligas, calcinhas, rendas, sutiãs, laços, fitas, correntes” (Rago, 2008, p. 222). O que a pesquisadora chama de teatralização de gestos e posturas é passo fundamental para encarnar e desempenhar o papel dessa figura idealizada pelos possíveis contratantes dos serviços sexuais. Consoante Rago, “o que se compra é a aparência simplesmente, o que se deseja é a materialidade do corpo e as fantasias do desejo” (Rago, 2008, p. 223). Tal fetichização da atividade está refletida desde a capa de alguma dessas obras, mais precisamente, em *Putafeminista* e *O prazer é todo nosso*, que destacam, entre outros elementos, sandálias de salto e algemas.

Seguindo essa proposição, isso pode ser pensado com base nos relatos das autoras aqui apresentadas. Em *Filha, mãe, avó e puta*, Gabriela Leite (2009) usa a expressão “roupa de trabalho” (Leite, 2009, p. 29) em algumas passagens. A autora registra, nos seguintes trechos, o traje usado para atuar na noite: “No primeiro dia, com meu collant preto e saltos altos, fui para a porta, mal me encostei e um cliente se aproximou” (Leite, 2009, p. 53); “Na bolsa, meu collant preto de guerra” (Leite, 2009, p. 39). Indumentária bem distinta da usada quando, no passado, realizava trabalhos como datilógrafa: “Me vestia como uma autêntica secretária paulistana: saias godês ou justas, blusas com babadinhos e debruns e blazer preto ou cinza com sapatos de salto, de preferência modelo Chanel, meus prediletos” (Leite, 2009, p. 52).

2 Tomamos de empréstimo para nomear a primeira seção do presente estudo a máxima “Meu corpo, minhas regras” escolhida por Monique Prada (2018) para intitular o quinto capítulo de *Putafeminista*. No livro, tal intertítulo subverte toda o estigma construído historicamente em torno da ideia de que a prostituta é uma mulher oprimida, violentada ou, até mesmo, “estuprada”, como a própria Prada refuta, em outro momento do texto (Prada, 2018, p. 69).

No tocante a essa teatralização intrínseca à atividade aqui analisada, Rago a equipara à performance artística: “Como a artista, a prostituta é aquela que aprendeu a encenar múltiplos papéis, dissociando aparência e essência, interioridade e exterioridade, perdendo-se definitivamente no labirinto das sensações” (Rago, 2008, p. 218). Ao encontro da proposição da historiadora, podemos destacar o seguinte relato de Benvenuti:

(...) somos de um jeito no ambiente profissional, agimos de outra forma no ambiente familiar e mudamos novamente quando o assunto é relacionamento. Em se tratando do aspecto sexual, nem sempre somos honestos para assumir o que uma parte de nós realmente quer e deseja (Benvenuti, 2014, p. 177).

Ao longo da narrativa, em mais de um momento, Benvenuti dá enfoque ao requisito de “estar montada” para exercer o trabalho sexual: “Eu usava um belo corset preto em cetim, uma saia de couro e meu *scarpin* mais lindo: um *louboutin* [...]. O cabelo e a maquiagem de diva do cinema [...].” (Benvenuti, 2014, p. 144). Nesse extrato, especificamente, estava vestida para uma festa fetichista requintada para a qual foi especialmente convidada pela anfitriã, a esposa de um famoso empresário do ramo imobiliário.

Amara Moira, por sua vez, ao relatar suas primeiras experiências como trabalhadora sexual, destaca o estranhamento causado pelo uso de vestes, para ela, curtas, mas, para os demais agentes daquele espaço, consideradas incompatíveis com o ambiente da prostituição: “Mãos que não paravam quietas, olhar fugidio, friozinho percorrendo o corpo não tão coberto quanto deveria, os pés doendo, eu aprendendo a equilibrar no salto [...]. Quem diabinos era a travesti novata, a de roupas comportadas?” (Moira, 2016, p. 22, grifo nosso). As roupas que, na visão da protagonista, não cobriam suficientemente o corpo, eram “comportadas”, aos olhos de clientes e colegas de profissão. Os sapatos lhe ofendiam os pés, contudo, constata-se, na leitura do excerto, a importância de seu uso para a composição do “traje de guerra”.

Até mesmo Prada, no curto capítulo de seu livro que dedica à narrativa de sua trajetória no ramo da prostituição, descreve uma experiência que leva à reflexão, nesse sentido: “Para o primeiro, lembro, menti que era escultora – olha isso! Não achei caminho melhor para encaixar na história minhas unhas ruídas e mãos maltratadas” (Prada, 2018, p. 91-92). Muito sintomático o excerto, afinal, unhas ruídas não é o que se espera de uma profissional do sexo, pois, tais acessórios corporais são entendidos como componentes necessários ao seu figurino.

A partir de sua pesquisa, desenvolvida nos anos de 1998 e 1999, em São Paulo, Pasini discerne limites simbólicos corporais estabelecidos pelas trabalhadoras sexuais na prática do trabalho sexual, analisando, diante disso, as relações sociais constituídas entre elas, seus parceiros e seus

clientes. Diante de seu estudo antropológico, em espaços brasileiros de prostituição feminina, a pesquisadora compreende a prostituição como um trabalho, uma transação comercial, na medida em que é coerente às premissas do mercado capitalista: há um acordo que determina serviços, horários e valores. Pasini, desse modo, defende a não unidade entre corpo e ato sexual, visão corroborada pelo depoimento de uma trabalhadora sexual por ela entrevistada: “Eu alugo umas sacanagens por uma boa grana. Isso de vender o corpo é bobagem, lis. Não vendo nada, não. É tudo meu!” (Pasini, 2015, p. 4). Destarte, Pasini afirma: “Tanto as prostitutas como os frequentadores de zonas de prostituição agenciam a possibilidade de ter laços distintos: um corpo-afeto e um corpo-mercadoria. É possível observar que o corpo é o terreno dessas interpretações e de uma possível inscrição social” (Pasini, 2015, p. 4).

Na busca de visualizar essa distinção nas narrativas aqui estudadas, destacamos a seguinte passagem, em *Putafeminista*:

Quando você diz que uma mulher vende o corpo, isso é profundamente ofensivo para as trabalhadoras sexuais; mas é também, no fim das contas, uma ofensa que se estende a todas as mulheres. Quando uma mulher não cobra por sexo, dela se diz que dá. Na origem dessa expressão está a ideia machista, e profundamente patriarcal, de que nenhuma mulher permanece inteira após o sexo: algo ali não é mais dela, pois ela deu ou vendeu algo de si. O corpo ou parte dele. Independentemente da natureza da relação, é como se algo se perdesse. São expressões que naturalizamos, nas quais não temos quase que pensar. Mas elas estão aí: a posse e o poder sobre nossos corpos em jogo o tempo todo (Prada, 2018, p. 46).

Há, nesse extrato, uma crítica bastante pertinente. Prada, ao pontuar as formas de tratamento dadas à participação feminina no ato sexual, “vender” e “dar”, justamente, as aproxima, do ponto de vista das relações capitalista, das funções “mercadoria” e “afeto”, quando a mercadoria é vendida, ao passo que o afeto se dá. A autora vai além e atesta que, de toda forma, ambas as percepções resultam na ideia de subtração de algo do sujeito feminino, perante o ato sexual.

Dando sequência às suas reflexões, refuta uma declaração da, também, trabalhadora sexual e feminista radical Andrea Dworkin proferida na Universidade de Michigan, em 1992, no simpósio intitulado *Prostituição: da academia ao ativismo*, na qual afirma que o corpo não permanece inteiro após a experiência da prostituição. Sobre essa fala, Prada contesta:

Enquanto feminista, não acredito em dogmas. Respeito teorias, respeitos vivências, mas não me prendo a dogmas. Então,

se Andrea Dworkin me diz que nenhuma mulher pode continuar a ser uma mulher inteira após ter vivido a prostituição, estou aqui para dizer que podemos, sim, prostitutas, continuar inteiras enquanto exercemos a prostituição, e depois, e sempre. Estou inteira e senhora de minhas faculdades mentais, de meu corpo, de minha vida, e parece que posso falar sobre isso. Nós, trabalhadoras sexuais, temos permanecido inteiras e falando sobre isso (Prada, 2018, p. 47-48).

Enfim, é possível compreender, diante da leitura dos trechos das obras estudadas, que, no âmbito do trabalho sexual, a dissociação entre corpo-afeto e corpo-mercadoria é essencial para que a trabalhadora administre as esferas pessoal e profissional de sua vida. Tal fato, contudo, não corresponde à ideia de que, dessa forma, se apresentam, de algum modo, parcialmente, nos diversos espaços sociais que frequentam.

Putafeminismo: ativismo político no prostíbulo

No Brasil, o ato de prostituir-se não é considerado crime, ainda assim, o proxenetismo é condenável.

(...) o movimento conhecido como Rede Brasileira de Prostituição nasceu na luta contra a violência policial perpetuada por setores da sociedade civil no exercício da atividade. Vale lembrar que a atividade consta como legal e reconhecida pelo Ministério de Trabalho e do Emprego (MTE), presente no código brasileiro de ocupações número 5.198-05, sendo categorizada como “profissionais do sexo”. Contudo, a rede em volta da prostituição permanece ilegal, tal como o agenciamento e a manutenção de casas para prostituição. O código penal tipifica os crimes de agenciamento de prostitutas – mediação para servir a lascívia de outrem, se não receber nada em troca, e rufianismo se houver contra-prestação pelo trabalho de agenciamento – e de manutenção de casas de prostituição. Artigos 227, 228, 229 e 230 (Díaz-Benítez; Gonçalves, 2018, p. 169).

Ainda assim, a lei brasileira, muitas vezes, é utilizada para criminalizar as próprias profissionais do sexo, afinal, nem sempre o agenciamento ou casas de prostíbulos corroboram para explorar pessoas através da prostituição. Assim, torna-se urgente definir o que é agenciamento e o que é exploração, estabelecendo limites entre a atividade legal e necessária e a atividade ilegal e exploratória. Generalizar essa ilegalidade associando prostituição à marginalização social vulnerabiliza as profissionais em questão.

O “projeto de Lei Gabriela Leite, de autoria dos movimentos sociais e apresentado pelo deputado federal Jean Wyllys (...) tem gerado extenso

debate entre conservadores e progressistas e, inclusive, dentro dos próprios feminismos” (Díaz-Benítez; Gonçalves, 2018, p. 170). A intenção, com a aprovação do projeto, é mudar a redação da atual lei, que gera confusão no trecho “prostituição ou outra forma de exploração sexual”, o qual dá margem para entender a primeira como um dos formatos da segunda, o que reforça o estigma sobre a prostituta e gera efeitos diretos sobre seus corpos. Além disso, o projeto Gabriela Leite propõe ainda a descriminalização das atividades que rodeiam à prostituição, tais como agenciar, associar-se através de cooperativas ou manter casas para este fim:

O objetivo principal do presente projeto de Lei não é só desmarginalizar a profissão, mas com isso, permitir aos profissionais do sexo, acesso à saúde, ao direito do Trabalho, à segurança pública e, principalmente, à dignidade humana. Mais que isso, a regularização da profissão do sexo constitui um instrumento eficaz ao controle da exploração sexual, pois possibilitará a fiscalização em casas de prostituição e o controle do Estado sobre o serviço (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013b s/p, *apud* Díaz-Benítez; Gonçalves, 2018, p. 171).

Há, todavia, um agravante que ronda essa proposta em torno da prostituição. Em contrapartida à visão do projeto, mais afeita aos ideais das feministas conhecidas como liberais – no que diz respeito à questão da prostituição –, há organizações que discordam da proposta. Muitas feministas, conhecidas como radicais, propõem, ao contrário do que busca o projeto de Lei Gabriela Leite, uma lei “que criminalize a compra de qualquer ato sexual, toda forma de fiscalização do agenciamento e campanhas para a abolição total da prostituição, já que ela perpetuaria relações de exploração machista/patriarcais” (Díaz-Benítez; Gonçalves, 2018, p. 171). Díaz-Benítez e Gonçalves concordam que é preciso levar em conta que, no caso acima discriminado a noção de patriarcado é tomada sem nenhum tipo de visão crítica:

Patriarcalismo, dependendo de seu uso, pode ser uma ideia vazia ou carente de um sentido preciso. Quais são as formas que o patriarcado assume, como, onde e em que momentos? Quer dizer, não se trata de manifestar que existe de fato um poder patriarcal, senão de caracterizar quais, como, e onde se dão essas relações patriarcais. Isso porque, às vezes, quem exerce o poder patriarcal não é um homem branco, cis, hétero de classe média, senão nossa melhor amiga, nosso namorado ou nossa professora favorita. Atrevemo-nos a dizer que o embate entre as feministas abolicionistas e o movimento de prostitutas está demonstrando, por parte das primeiras, uma impossibilidade

para pensar soluções concretas dentro de realidades específicas e, ainda, criando noções abstratas sobre patriarcalismo ao esquecer que essa categoria pode ser exercida por meio de ideias extremas mesmo quando são feitas com “boas intenções”. Sem dizer que estão negando a importante dimensão da agência dos sujeitos. Como diz Indianara Siqueira: “Sinceramente, nós putas não temos culpa porra nenhuma da exploração da mulher na sociedade patriarcal e machista. A culpa é da sociedade patriarcal e machista. Quem disse que se acabam as putas acaba o patriarcado?”. Em outros termos, se abolicionistas e reformistas acreditam que a causa da prostituição é a pobreza, então porque não estão combatendo a pobreza? (Díaz-Benítez; Gonçalves, 2018, p. 171-172).

O feminismo radical preconiza que a prostituição é um ultraje à liberdade da mulher e age, portanto, pela sua erradicação. Outra instituição que tem uma posição semelhante é o poder legislativo brasileiro, tendo em vista a apresentação de projetos de lei ao Congresso que buscam, respectivamente, criminalizar os clientes sob pena de prisão (projeto de Lei 377/2011, de autoria de João Campos, do PRB) e retirar “profissional do sexo” do Código Brasileiro de Ocupações (INC 2371/2016, de autoria de Flavinho, do PSB).

O que se pode depreender, após esse breve apanhado sobre os direitos das trabalhadoras sexuais brasileiras, é que os preceitos que regem a atividade por elas desempenhada são elaborados e instituídos por organizações outras. Contudo, para entender e regimentar a prostituição é preciso considerar algo mais que instituições que a circundam e regem. Por meio de seus textos, as escritoras apresentadas no presente estudo, buscam, cada uma a seu modo, impor-se enquanto corpos políticos. Em *Putafeminista*, obra que tomamos aqui como teórica desse movimento, para além do cunho autobiográfico, Prada disserta sobre essa questão:

O prostíbulo – e vamos considerar aqui não o espaço físico em particular, mas o universo da prostituição como um todo, o que nos permitirá também pensar sobre as diferentes faces do trabalho sexual – é uma espécie de última fronteira. Um lugar que ainda é seguro para o machismo, onde a misoginia faz ninho. Essa porta de ferro precisa ser derrubada e uma bárbara insurreição de putafeministas decididas já se faz sentir. Elas impõem seus limites e regras e afirmam: “(sobre) nossos corpos não passarão!” Uma imagem forte que, no fim das contas, não significa mais do que mulheres exigindo respeito. Mas que, na prática, pode desconcertar: afinal, a última coisa que se espera de uma prostituta é que ela possa impor seus limites e assegurar seus direitos (Prada, 2018, p. 37-38).

Monique Prada aponta, no excerto, que tem se tornado cada vez mais uníssona a voz das trabalhadoras sexuais na delimitação de seus direitos e na imposição de limites e regras concernentes à execução da atividade.

De maneiras diferentes, porém convergentes, as narrativas de Moira, Leite e Benvenuti são um convite à reflexão sobre o trabalho sexual e à busca por direitos, a partir da perspectiva de quem o exerce: “Hora de lutarmos por um feminismo que não deslegitime nossas pautas, que leve a sério a nossa luta, o putafeminismo quem sabe” (Moira, 2016, p. 142). Moira demonstra, nesse extrato, consciência da relevância do combate à estigmatização da atividade e, por meio da literatura, reivindica que as trabalhadoras sexuais tenham voz no movimento feminista.

Tais escritoras evidenciam, através de sua escrita e, já, nos paratextos das obras, a opção pelo trabalho sexual. Em *Filha, mãe, avó e puta* (Leite, 2009), tal fato consta já no subtítulo do livro: “A história de uma mulher que *decidiu* ser prostituta” (Leite, 2009, capa). Benvenuti e Moira reiteram a escolha na contracapa das obras: “Eu faço o que faço porque gosto, porque sou mulher, porque sou humana e tenho direito de traçar meu próprio caminho. A liberdade está em se fazer as próprias escolhas, de forma autônoma” (Benvenuti, 2014, contracapa); “Comecei por safadeza mesmo, assumo, carência brutal, vontade que me desejassem, pegassem, pagassem por mim [...]” (Moira, 2016, contracapa). É evidente que devemos considerar que não deixam de ser escolhas atravessadas por múltiplos determinantes sociais.

Em *Corpos que importam: os limites discursivos do sexo* (2019), Butler convida-nos a pensar sobre as relações de gênero que instituem e sustentam os sujeitos: “Prescrever uma identificação exclusiva para um sujeito constituído de formas múltiplas, da maneira como todos estamos sujeitos, é impor uma redução e uma paralisia [...]” (Butler, 2019, p. 202). Ao considerar os vetores de poder, a filósofa reflete que constituem grupos políticos baseados na identidade, o que requer, inevitavelmente, que uma identificação exclua outra.

Nesse prisma, Butler salienta que manejar sinais de uma identidade subordinada a um domínio público que possui, ele próprio, hegemonias intrínsecas – homofóbicas, classistas e racistas – é crucial (Butler, 2019).

Se no discurso político o termo *mulheres* nunca consegue descrever por completo o que nomeia, não é porque a categoria simplesmente refere sem descrever, tampouco por ser o termo “mulheres” um referente perdido, o que “não existe”, mas porque o termo marca uma densa interseção de relações sociais que não podem ser resumidas por termos da identidade. O termo vai ganhar e perder sua estabilidade na medida em

que permanecer diferenciado e que esta diferenciação servir a objetivos políticos (Butler, 2019, p. 361, grifos da autora).

Por trás da identificação “mulher”, conforme desenvolve Butler, há diversas relações sociais incapazes de reunirem-se em uma identidade unívoca. Ela afirma, ainda, que “A instabilidade constitutiva do termo, sua incapacidade de descrever sequer o que nomeia, é produzida precisamente por aquilo que é excluído a fim de que a determinação possa acontecer” (Butler, 2019, p. 361-362). Assim sendo, quando pensamos na mulher trabalhadora sexual, entendemos que estamos tratando de uma identidade outra, marginalizada politicamente e estigmatizada socialmente.

Por meio da literatura aqui elencada, as escritoras têm a oportunidade de se colocarem como “corpos que importam”. Os relatos autobiográficos, ao acenar para o pensamento putafeminista, em menor ou maior escala, reivindicam o direito à voz, à luta feminista, relegado a essas mulheres, especificamente. Devido ao estigma, houve e ainda existe um silenciamento das trabalhadoras sexuais, continuamente retratadas, representadas, julgadas e defendidas por outrem. Contudo, as narrativas de tais autoras insurgem contra essa realidade:

Mas o que seria representativo da maioria? Quem? Seriam as mulheres que não exercem, nunca exerceram e nunca precisarão exercer a prostituição as únicas vozes que devem ser consideradas como representativas da maioria das mulheres que exercem a prostituição? Se não posso falar por nós, por que elas podem seguir falando por nós? (Prada, 2018, p. 37-38).

Monique Prada deposita em seu livro, entre outros assuntos, as pautas caras às trabalhadoras sexuais, enxergando-o como uma oportunidade de falar por si e pelas profissionais:

Eu acredito na importância de debater essas questões e acredito nesse livro como um pequeno resumo do que temos pensado e debatido, trabalhadoras sexuais e aliadas, no Brasil e no mundo, sobre (puta)feminismo. Mas, acima de tudo, acredito nele como um apanhado de dúvidas e inquietações sobre as quais precisamos seguir falando. É preciso pensar os *feminismos*, aparar as arestas, buscar os pontos de convergência que nos permitirão avançar no cenário de disputa que se coloca. *Eu acredito nos feminismos – em especial no putafeminismo* – como movimentos potencialmente revolucionários, que trazem em si a possibilidade (e mesmo a necessidade) de desconstruir e reconstruir permanentemente os conceitos (Prada, 2018, p. 37-38, grifo nosso).

Assim como o termo “mulher” não é suficiente para designar uma única identidade de seres múltiplos e distintos, é preciso assumir, também, que um suposto feminismo universal não é suficiente para contemplar as demandas dessas mulheres, portanto, putafeministas.

Considerações parciais

Diante dos estudos empreendidos nesse breve artigo, foi possível depreender algumas considerações parciais, uma vez que o presente trabalho integra uma pesquisa ainda em andamento. Nesse sentido, pode-se perceber que a narrativa contemporânea delineada por prostitutas e ex-prostitutas brasileiras converge para o ideal putafeminista. O próprio *Putafeminista*, de Monique Prada (2018), assim como, *Filha, mãe, avó e puta*, de Gabriela Leite (2009), *O prazer é todo nosso*, de Lola Benvenuti (2014) e *E se eu fosse puta*, de Amara Moira (2016) integram uma literatura que, claramente, possui função política e social.

A teatralização da atividade, que permite a distinção corpo-afeto/corpo-mercadoria, possibilita às trabalhadoras sexuais a condução das relações sociais, nas esferas profissional e pessoal. No decorrer de suas narrativas, nos deparamos com protagonistas que, embora exerçam essa atividade ainda tão estigmatizada e marginalizada socialmente, se posicionam politicamente, reivindicando legitimidade e visibilidade para o trabalho sexual.

Finalmente, à guisa de considerações parciais, podemos constatar que, mais do que tornar públicas as vivências no meretrício, essas autoras trazem para seus textos pautas putafeministas, importantes na busca por melhores condições para a execução do trabalho sexual no Brasil.

Referências

- BENVENUTTI, Lola. *O prazer é todo nosso*. Araraquara: Editora MosArte, 2014.
- BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do sexo*. São Paulo: N1, 2019.
- DÍAZ-BENÍTEZ, María Elvira; GONÇALES, Nathalia Ferreira. Por dentro do ringue: gênero e sexualidade no embate da inclusão por direitos. *Revista Ñanduty*, v. 6, p. 156-180, 2018. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/nanduty/article/view/8840/4643>. Acesso em: 9 set. 2017.
- LEITE, Gabriela. *Filha, mãe, avó e puta: a história de uma mulher que decidiu ser prostituta*. Rio de Janeiro: Objetiva: 2009.
- MOIRA, Amara. *E se eu fosse puta*. São Paulo: Hoo Editora, 2016.
- PASINI, E. Limites simbólicos corporais na prostituição feminina. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 14, p. 181-200, 2015. Disponível em: <https://>

periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635351.
Acesso em: 29 jan. 2021.

PRADA, Monique. *Putafeminista*. São Paulo: Veneta, 2018.

RAGO, Margareth. *Os prazeres da noite: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo, 1890-1930*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

