



ISSN 1982-3916
Ano 15, v. 33, nº 1
jan-jun 2021

*Literatura contra
a opressão de
gênero*



ISSN 1982-3916
Ano 15, v 33, nº 1, jan-jun 2021

Literatura contra a opressão de gênero

Copyright "©" Todos os direitos são reservados aos seus respectivos autores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
Campus Professor Alberto Carvalho



GEPIADDE
Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades Diferenças e
Desigualdades na Educação

Literatura contra a opressão de gênero

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Prof. Dr. Carlos Magno Gomes – UFS/CNPq (Editor-Chefe)
Profa. Dra. Edineia Tavares Lopes – UFS (Editora-Adjunta)
Prof. Dr. Marcos Ribeiro de Melo – UFS
Profa. Dra. Maria Batista Lima – UFS

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Prof. Dr. Antônio Pedro Costa, Universidade de Aveiro
Prof. Dr. Armando Gens, Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Édgar Orlay Valbuena Ussa, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Profa. Dra. Edwiges Zaccur, Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Elizeu Clementino, Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Francislê Neri de Souza, Universidade de Aveiro
Profa. Dra. Gislene Maria Barral L. Felipe da Silva, Secretaria de Educação do DF/UnB
Prof. Dr. Edson Dias Ferreira, Universidade Estadual de Feira de Santana
Profa. Dra. María Antonia González, Instituto Cubano de Investigación Cultural
Profa. Dra. Marise de Santana, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Frank Nilton Marcon, Universidade Federal de Sergipe
Prof. Dr. Osmar Pereira Oliva, Universidade Estadual de Montes Claros
Profa. Dra. Patrícia Rosalba Salvador Moura Costa, Universidade Federal Sergipe
Prof. Dr. Rodrigo Arellano Saavedra, Universidad Católica del Maule
Profa. Dra. Rosa Gens, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Eduardo Ndombele, Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge

EQUIPE EDITORIAL

Editor geral: Carlos Magno Gomes
Diagramação: Julio Gomes de Siqueira

FICHA CATALOGRÁFICA

R454

Revista Fórum Identidades (Recurso Eletrônico) Ano 15, V. 33, nº. 01, jan.-jun.
de 2021.
Carlos Magno Gomes, organizador deste volume.
– Dados Eletrônicos – Itabaiana: GEPIADDE, 2007.
ISSN 1982-3916
Semestral
Sistema Requerido: Adobe Acrobat Reader
Modo de Acesso: World Wide Web
<<http://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades>>
1. Identidades e diferenças. 2. educação. 3. Letras. 4. Sociologia. 5. História.
I. GEPIADDE

CDU 572(05)

As informações contidas nos textos publicados por este Periódico são de responsabilidade de seus autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Carlos Magno Gomes	

Literatura contra a opressão de gênero

LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: DA MULHER ÀS MULHERES	13
Antonio de Pádua Dias da Silva	
A VIOLÊNCIA ESTRUTURAL DOS FEMINICÍDIOS NA LITERATURA LATINO-AMERICANA	31
Carlos Magno Gomes	
O TRÁFICO DE POLACAS EM EL INFIERNO PROMETIDO, DE ELSA DRUCAROFF	45
Karine Rocha	
A CASA GOVERNADA PELA MATRIARCA NA FICÇÃO GOESA DE VIMALA DEVI	57
Denise Rocha	
IN BETWEEN SEX AND GENDER IN TRANSGENDER TALES	71
Lily Martinez Evangelista	
QUE CORPO É ESSE NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA ESCRITA POR MULHERES?	87
Maria do Rosário A. Pereira	
LITERATURA E HISTÓRIA EM A CASA DAS SETE MULHERES, DE LETICIA WIERZCHOWSKI	101
Jhonatan Zati	

Seção livre

GÊNERO E SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA DO PARANÁ	113
Adrielen Amancio da Silva	
João Fernando de Araújo	
Adriana Regina de Jesus	
IDENTIDADE INTERCULTURAL E AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM EDUCACIONAL DIALÓGICA	129
Mariele Nazaré Coelho	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO EM SERGIPE	143
Marilene Santos	
Joelma Carvalho Vilar	
TEORIA BOURDIEUSIANA PARA O ESTUDO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E SOCIAIS	157
Tatiane Kelly Pinto de Carvalho	
Elaine Gonçalo Bento	
MULHERES NEGRAS E PARDAS E CIDADANIA	173
Priscilla Tatianne Dutra	
Guilherme Paiva de Carvalho	
INTERCULTURALISMO(S) E IMIGRAÇÃO:	189
ALGUMAS QUESTÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA PORTUGUESA E ESPANHOLA	
Marcelo Alario Ennes	



APRESENTAÇÃO

Literatura contra a opressão de gênero

Carlos Magno Gomes¹

O Gepiadde traz a público o volume 33, número 1, da **Revista Fórum Identidades**, referente ao primeiro semestre de 2021, jan-jun. Esta edição é composta por um dossiê que trata das questões de gênero na literatura e uma seção livre com textos que debatem a formação identitária no espaço da educação. No dossiê: **LITERATURA CONTRA A OPRESSÃO DE GÊNERO**, temos diversos recortes para os estudos da violência contra a mulher na literatura de autoria feminina do Brasil, México, Argentina, Goa (Índia). Entre as escritoras estudadas estão as brasileiras: Helena Parente Cunha, Patrícia Melo, Marina Colasanti, Cassandra Rios e Letícia Wierzchowski; as argentinas: Selva Almada e Elsa Drucaroff; as mexicanas: Arminé Arjona e Rosamaría Roffiel; e a goesa Vimala Devi. Suas obras são politizadas e desnudam as desigualdades de gênero e a violência contra a mulher em seus países, pois priorizam o lugar de falar de suas personagens e questionam a violência estrutural hegemônica.

Além das referências às peculiaridades estéticas de cada autora, os artigos reunidos no dossiê promovem reflexões acerca dos direitos da mulher e do desmascaramento das violências codificadas pelo sistema patriarcal. Metodologicamente, essas pesquisas são respaldadas pela crítica feminista e pelos estudos comparados que deslocam valores canônicos para priorizar o lugar de fala da escritora, levando em conta estratégias artísticas e/ou políticas de deslocamento das identidades de gênero. Cabe destacar que a base teórica feminista amplia os horizontes culturais tradicionais e revisa a literatura dessas autoras que projetam performances inovadoras para sua época.

Se no **Dossiê** estão em pauta textos literários que questionam a submissão feminina e a opressão de gênero; na **Seção livre** há um debate aprofundado sobre questões educacionais. Os artigos selecionados perpassam temas muito valiosos para uma escola inclusiva e democrática com destaque para as abordagens da educação sexual nos currículos universitários e para a formação continuada de professores do campo. Temos também um estudo com reflexões

¹ Organizador deste volume. Pesquisador da pós-graduação da UFS/CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9070-9010>. E-mail: calmag@bol.com.br.

pedagógicas sobre a interculturalidade no processo de formação de crianças angolanas. Além desses artigos, nessa parte do volume contém com um estudo sobre as questões políticas no espaço da educação, relativizando a premissa de que a educação é neutra. Finalizando o volume, encontramos um estudo etnográfico sobre a importância da autoestima das mulheres negras e pardas para a melhoria da qualidade de vida dessas brasileiras.

No dossiê sobre Literatura contra a opressão de gênero, o artigo LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: DA MULHER ÀS MULHERES, de **Antonio de Pádua Dias da Silva**, problematiza as relações de autoria feminina e as renovações estéticas das escritoras contemporâneas. O autor parte da hipótese de que a literatura de autoria feminina do século XX reforça a noção de mulher como sujeito uniforme. No entanto, ele destaca que Helena Parente Cunha, Ivana Arruda Leite e Cida Pedrosa, nas duas últimas décadas desse século, apresentam um leque de estratégias estéticas que deslocam as identidades femininas. Tais inovações são vistas nesta pesquisa como estratégias de anti-arte, pois deixam de lado a tradição estética para priorizar a performance linguística que problematiza as identidades femininas.

No texto A VIOLÊNCIA ESTRUTURAL DOS FEMINICÍDIOS NA LITERATURA LATINO-AMERICANA, **Carlos Magno Gomes** apresenta reflexões sobre a impunidade estrutural que atravessa as representações de feminicídio nas narrativas de Marina Colasanti, Arminé Arjona e Selva Amada. Essas autoras contextualizam o feminicídio a partir das normas de gênero reguladas pelo sistema patriarcal do Brasil, México e Argentina, respectivamente. O autor destaca que as obras analisadas apresentam códigos machistas presentes no silenciamento dos feminicídios e na falta de punição para os culpados. Neste estudo, a violência está sendo vista como um código de castigo e controle do corpo da mulher conforme estudos antropológicos de Rita Laura Segato e Lia Zanotta Machado.

Logo depois, em O TRÁFICO DE POLACAS EM *EL INFIERNO PROMETIDO*, DE ELSA DRUCAROFF, **Karine Rocha** traz a público um estudo sobre a prostituição forçada no romance *El Infierno Prometido* (2006), da escritora argentina Elsa Drucaroff, que retoma aspectos morais e econômicos por trás do tráfico de judias do leste europeu entre fins do século XIX e início do XX. A análise é pautada pelo debate em torno da estética do novo romance histórico para analisar a composição de suas personagens a partir de documentos da época. Através das memórias das personagens, será possível observar o cotidiano das meninas traficadas e a recepção do problema pela comunidade judaica argentina.

Na continuidade, em A CASA GOVERNADA PELA MATRIARCA NA FICÇÃO GOESA DE VIMALA DEVI, **Denise Rocha** resgata a memória da goesa Vimala Devi, pseudônimo literário de Teresa da Piedade de Baptista

Almeida, que foi silenciada pelo cânone de Portugal. O artigo analisa a valorização do matriarcado como uma resistência feminista no conto *O Genro-Comensal* (1963), de Devi. Essa narrativa descreve uma ilustre família cristã que precisava de descendentes, mas que passa por conflitos familiares. Devi é considerada diaspórica, pois emigrou para Lisboa, aos 26 anos de idade (1958), e escreveu sua obra – lírica e narrativa – longe de sua terra natal, Goa, (Índia). Para este estudo, Rocha propõe reflexões sobre cultura híbrida, matriarcado, patriarcado e capitalismo a partir do pensamento de Homi Bhabha, Engels, Pantem, Narvaz e Koller.

Dando continuidade aos estudos da autoria feminina, em ENTRE SEXO E GÊNERO EM HISTÓRIAS DE TRANSGÊNERO, **Lily Martinez Evangelista** traz à tona um estudo comparado entre as obras *Georgette: Sex veste saia e calça*, de Cassandra Rios, e *¿Quieres que te lo cuente otra vez?*, de Rosamaría Roffiel. As duas autoras desafiam o modelo dicotômico de sexo/gênero ao incorporarem narrativas de transgênero que destroem as divisões homem/masculino e fêmea/feminino. Essas obras parodiam estruturas e valores tradicionais dos contos de fadas para privilegiar personagens e relacionamentos de personagens do mesmo sexo. Com essa opção, Rios e Roffiel expandem as fronteiras de gênero, bem como as identidades sexuais, redefinindo novas possibilidades identitárias corporais para suas personagens.

Logo depois, em QUE CORPO É ESSE NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA ESCRITA POR MULHERES?, **Maria do Rosário A. Pereira** faz uma homenagem a reedição do livro de Elódia Xavier ao propor uma leitura transversal da tipologia do corpo. Ela explora as particularidades narrativas para articular a flexibilidade dos corpos na ficção de Lygia Fagundes Telles, Lorena Otero e Valesca de Assis. Para a obra da primeira autora, a pesquisadora explora as tênues fronteiras entre o corpo disciplinado e o imobilizado; na segunda, ela analisa a transição entre o corpo refletido e o liberado; e, por fim, na ficção da terceira, ela investiga como um corpo envelhecido se torna violento.

No bojo das discussões travadas sobre opressão feminina, o artigo LITERATURA E HISTÓRIA EM A CASA DAS SETE MULHERES, DE LETICIA WIERZCHOWSKI, de autoria de **Jhonatan Zati**, traz um estudo acerca do romance *A casa das sete mulheres* (2002), de Leticia Wierzychowski, que contextualiza a Revolução Farroupilha (1835-1845), dando destaque para personagens históricos como Bento Gonçalves. As mulheres dessa obra, Manuela, D. Ana, Caetana, Rosário, Maria Manuela, Mariana e Rosário, esperam seus maridos/filhos/irmãos voltarem da guerra, enquanto passam por crises pessoais que giram em torno dos seus anseios, medos e sonhos. A análise da marginalidade dessas mulheres no processo histórico é revista por meio da Crítica Feminista e pelos estudos dos historiadores sobre o discurso literário.

Na **Seção livre**, abrimos o debate sobre questões educacionais com o texto **GÊNERO E SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA DO PARANÁ**, de **Adrielen Amancio da Silva, João Fernando de Araújo e Adriana Regina de Jesus**. Os autores propõem reflexões acerca das discussões sobre gênero e sexualidade em currículos dos cursos de graduação de pedagogia nas universidades públicas paranaenses. A partir da análise de Projetos Políticos Pedagógicos de cada universidade, esses pesquisadores formulam discussões sobre gênero e sexualidade para identificarem a omissão do debate no processo de formação de professores da educação básica. Tal constatação reforça a necessidade de serem implementadas práticas pedagógicas que contribuam para a formação de profissionais aptos a debatarem questões referentes às dinâmicas de gênero/sexo na educação de crianças.

No segundo texto de seção, em **IDENTIDADE INTERCULTURAL E AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM EDUCACIONAL DIALÓGICA**, **Marciele Nazaré Coelho** analisa as múltiplas aprendizagens nas vivências de crianças angolanas. A autora parte de considerações acerca da identidade intercultural em suas interfaces culturais e étnicas. A proposta do artigo traz reflexões a favor da diversidade cultural, racial, étnica e de modos de viver para a formação de identidades livres e plurais. Assim, a valorização da perspectiva intercultural se projeta como uma alternativa para os processos duais, pois devemos priorizar diálogos e vivências entre crianças como subsídio para uma educação libertadora.

Em um debate sobre a educação do campo, na continuidade, em **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO EM SERGIPE**, **Marilene Santos e Joelma Carvalho Vilar** trazem reflexões sobre as contribuições da formação continuada para professores, de 14 municípios sergipanos, que fazem parte do projeto Escola da Terra/Sergipe, desenvolvido nos anos 2018 e 2019. As autoras partem de investigações que se apoiam na abordagem teórica histórico-cultural e utilizam como instrumento de pesquisa os relatórios desses profissionais. A pesquisa tem como norte mapear as mudanças qualitativas das práticas pedagógicas vinculadas à realidade e à dinâmica educativa das escolas multisseriadas do campo.

Ainda dentro dos debates acerca do espaço educacional, em **TEORIA BOURDIEUSIANA PARA O ESTUDO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E SOCIAIS**, **Tatiane Kelly Pinto de Carvalho e Elaine Gonçalves Bento** questionam a premissa de que a escola é uma instituição neutra, pois acreditam que tal padrão reproduz desigualdades escolares e sociais dos sujeitos provenientes de camadas populares. Para essa constatação, as autoras exploram das discussões sociológicas de Pierre Bourdieu. Neste trabalho,

constatou-se que alguns sujeitos apresentam chances de êxito escolar reduzidas, todavia essa defasagem pode ser superada por meio de uma prática pedagógica de valorização da pluralidade das experiências desses sujeitos. Ao romper com seu *habitus* de origem, os jovens em situação desfavorável podem alcançar mais êxito na vida escolar.

Retomando os debates sobre questões étnico-raciais, temos um texto sobre a valorização da autoestima afro-brasileira. Em MULHERES NEGRAS E PARDAS E CIDADANIA, **Priscilla Tatianne Dutra** e **Guilherme Paiva de Carvalho** problematizam os efeitos da discriminação racial no (não) reconhecimento e na cidadania de um grupo de mulheres negras e pardas. Esta pesquisa é fundamentada pela análise de narrativas (auto)biográficas de um grupo de mulheres autodeclaradas negras e pardas. As reflexões estão respaldadas pelos questionamentos feministas e históricos de Lília Schwarcz (1993), Gayatri Spivak (2010) e Nancy Fraser (2007). Com base nessa investigação, este artigo ressalta a importância de implementação de políticas públicas para o combate à discriminação racial de mulheres negras e pardas de maneira individual e coletiva.

Finalizando a Seção livre, em INTERCULTURALISMO(S) E IMIGRAÇÃO: ALGUMAS QUESTÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA PORTUGUESA E ESPANHOLA, **Marcelo Alario Ennes** traz a público resultados de um estudo sobre como o interculturalismo é explorado pelas políticas públicas para imigrantes em Portugal e Espanha. Metodologicamente, o artigo parte de concepções bibliográficas para analisar documentos e entrevistas de cidadãos/imigrantes dos dois países. O interculturalismo é usado como chave analítica para compreender a diversidade cultural e os conflitos advindos do processo migratório na Península Ibérica, levando em conta aspectos econômicos.

Com os textos reunidos no Dossiê e na Seção livre deste volume, promovemos diversas reflexões acerca dos deslocamentos identitários com ênfase nas tensões que envolvem as identidades femininas e as práticas educacionais democráticas. Nas representações literárias, as autoras estudadas rompem com as identidades tradicionais ao priorizarem mulheres transgressoras que questionam as normas de gênero, sexualidade e étnico-sociais. Nas práticas pedagógicas, há uma abordagem sobre a importância de planejamento estratégico para atender as peculiaridades educacionais de cada contexto. No estudo sobre interculturalismo, a valorização das trocas de saberes entre povos. Portanto, trata-se de pesquisas que primam por configurações sociais de respeito aos direitos humanos.

No processo de seleção, avaliação e editoração, agradecemos aos colaboradores deste volume pela paciência e entendimento das particularidades destes últimos anos com restrições causadas pela pandemia e pelos cortes de recursos para as universidades públicas federais. Somos muito gratos pela parceria e por

terem escolhido nosso periódico para divulgação de suas pesquisas. Deixamos um abraço cordial pela gentileza de cederam seus textos para o repositório da **Revista Fórum Identidades**, possibilitando a divulgação prioritária de pesquisas engajadas com uma sociedade mais justa e igualitária para todos(as).

Itabaiana, 05 de abril de 2021.



LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: DA MULHER ÀS MULHERES¹

BRAZILIAN LITERATURE BY FEMALE AUTHORS: FROM WOMAN TO WOMEN

Antonio de Pádua Dias da Silva²

Resumo: O objetivo deste artigo é problematizar relações de gênero pelas quais mulheres enveredaram na e pela literatura, tomando o valor “família” como baliza. Parto de uma linha temporal demarcada por um antes e um depois dos anos 1980. Desenvolvo a hipótese de que parte da literatura de mulheres antes dos anos 80 continha traços da noção de mulher como sujeito uniforme, concepção de sujeito iluminista; já no pós 80, há um centrimento na diversidade, no desfazer os gêneros considerando as mulheres em uma multidão. Metodologicamente, analiso o uso da linguagem dos textos revistos, defendendo a concepção de anti-arte como marca afirmativa na construção das escritas de mulheres que falam sobre mulheres. Anti-arte advém, nos textos discutidos, como performance linguística que se constrói como um modo específico de problematizar questões de mulheres.

Palavras-chave: Literatura de Mulher. Tradição. Cânone. Anti-arte. Família.

Abstract: The purpose of this article is to question the scope of gender relations that women have considered in/through literature, having the family value as parameter. This work was carried out considering a period of time before and after 1980. I develop the hypothesis that part of literature by female authors before the 80's contained traces of the notion of woman as uniform individual, conception of enlightening individual; after the 80's, there is a convergence on diversity, disregarding genders by considering women in a crowd. Methodologically, I analyze the use of the language of the revised texts, defending the concept of anti-art as an affirmative mark in the construction of the writings of women who talk about women. Anti-art is defended as an affirmative mark in the construction of writings of today's women's literature.

Keywords: Woman's Literature. Tradition. Canon. Anti-Art. Family.

¹ Artigo recebido em 10 de fevereiro de 2021 e aceito em 30 de março de 2021.

² Professor de Literatura e Estudos de Gênero na Universidade Estadual da Paraíba. Doutor em Letras (UFAL) com estágio de pós-doutorado (UFRJ). Membro do GT Homocultura e Linguagens (Anpoll). Autor de *Mulheres representadas na literatura de autoria feminina – vozes de permanência e poética da agressão* (2011). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6241-4466>. E-mail: magister.padua@hotmail.com.

Introdução

A produção escrita de mulheres, no Brasil, ao longo do século XX, recebeu um amplo tratamento acadêmico: caso o leitor não invista em uma profunda revisão da fortuna crítica, correrá o risco de dizer o óbvio, de copiar ideias sem antes mesmo tê-las conhecido. Isso porque já se tem produzido bastante – mas não o necessário ainda – nesse campo de conhecimento. Na literatura, então, o próprio Seminário Mulher e Literatura – mantido por gestoras do Grupo de Trabalho A Mulher na Literatura³ – é uma vitrine de teorias, críticas, leituras e perspectivas sobre mulheres nas culturas, nas artes, nos discursos, nas literaturas.

Apesar de ter optado, neste texto, por discutir a produção literária brasileira de autoria feminina, distancio-me das problemáticas já tornadas relevantes,⁴ explicitadas ou ainda em construção por estudiosas e estudiosos desse campo de conhecimento. Atenho-me a uma produção literária de mulheres sincronizada na década de 1980 até 2017. Como critério de seleção do *corpus*, estabeleço um recorte específico referente a esse período. O tratamento dado às escritoras, aqui, segue o critério de um mesmo valor para as escrituras, apesar de ter ciência que as linguagens são diferentemente trabalhadas, que os estilos são bastante personalizados, que é possível perceber obras com maior esforço de (re)criação em relação a outras. Mas tudo isso não me convida a entender obras valoradas diferentemente. Elas são apenas compreendidas de formas diferentes, porque de autoria, estilo e intenções diferentes.

Esse modo de abordagem me dá uma dimensão mais global e plural das tendências de produção das escritas criativas de mulheres no Brasil, sobretudo nas últimas quatro décadas. É evidente que investir em um modo de abordagem que planifica as escritas com um mesmo critério de valor faz que a ideia lançada encontre várias outras contrárias e que buscam, na base interpretativa, contradizer o que levanto aqui como argumento sustentador da hipótese de trabalho. Isso ocorre porque as condições do *fazer* literário e do *dizer* sobre este fazer, envolvendo toda uma sistemática centrada no mercado, no público leitor, no lugar de onde vem e fala o/a autor, nas discussões críticas alimentadas pela academia determinam, de certo modo, um modelo de arte, de literatura, de escrita, de texto e autor para ser lido (em escolas) e representativo da cultura e da língua(gem) brasileiras. Assim, então, estabelece-se uma espécie de cânone ou visão canônica do evento em pauta.

³ O Grupo de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Letras e Linguísticas (Anpoll), A Mulher na Literatura, foi criado no ano de 1984.

⁴ A exemplo de teorias de base feministas (*Tendências e impasses*: o feminismo como crítica da cultura, organizado por Heloisa Buarque de Holanda); do corpo feminino (*Que corpo é esse? O corpo no imaginário feminino*, de Elódia Xavier; *O corpo em revista: olhares interdisciplinares*, organizado por Izabel Brandão); do resgate de autoras (*Dicionário crítico de escritoras brasileiras*, organizado por Nelly Novaes Coelho).

O que foge a esse esquema ou sai do roteiro desse sistema, rasurando-o, recebe várias tarjas e rótulos, muitas vezes com a pecha negativa: Moutinho (2001) trabalha com a noção de *piroso* como uma arte “falsa”, relacionada ao *kitsch*; este, por sua vez, recebe um tratamento estético relacionado, na visão canônica, ao mau gosto, embora problematizado numa chave de leitura afirmativa; Link (2004) usa o termo *trash* como sinônimo de lixo ou bizarro, no campo da arte, ainda assim esse conceito é reafirmado positivamente pelo autor; Khote (1994) se apropria da noção de *trivial* e, de modo engessado, interpreta produções literárias de massa, por exemplo, como mal exemplo literário porque, segundo afirma, resvalam para a superficialidade das relações sociais; Faciolince (2000), por sua vez, aborda a ideia com a categoria *basura*, ou lixo, e aponta para escritas não fundadas na base da tradição; por fim, Oiticica (1986) discute o termo anti-arte como categoria de análise e conceituação de obras que fogem do padrão canônico, sendo arte na contramão do conceito.

Parto de um problema em que se sustenta a minha leitura dos textos de autoria feminina a ser exposta mais adiante: mulheres que escrevem no tempo atual, e que tiveram seus inícios de escrita em condições socioculturais gestadas a partir da década de 80 do século passado, tendem a centrar seus temas e suas escritas em uma imagem que perturba as escritas de suas antecessoras, deixam nítida a distinção entre os modos de figurar mulheres na literatura, pois antes desse marco temporal o modelo propagado de mulher (cartesiano, iluminista) era o sustentado por escritoras. As autoras que se afastavam do modelo cartesiano, a exemplo de Cassandra Rios, Adelaide Carraro, Márcia Denser, Hilda Hilst, eram lidas e interpretadas como menores e transgressoras, porque borravam a concepção clássica de literatura.⁵

Posteriormente a esse modo de dizer, percebe-se um investimento na pluralidade, nos vários modelos de mulheres capazes de habitar os cenários socioculturais representados, com a possibilidade de nem mesmo serem exibidas em sua “plenitude” cultural, mas continuando *in progress*, em processo, em construção, em devir, como apontam coordenadas teóricas mais em uso nos dias de hoje. Isso significa que houve um avanço nos modos de figurar, representar, trazer à tona, na literatura, as mulheres: passou-se de um estágio centrado na Mulher⁶ e abriu-se espaço de reflexão para as mulheres. O modelo branco, burguês, cristão sai de circuito em nome dos vários modelos de mulheres: brancas, negras, índias, amarelas, pobres, faveladas, presidiárias, agricultoras, periféricas, desempregadas, lésbicas, mulheres trans, mães, solitárias, analfabetas etc.

⁵ Apesar de, em momentos posteriores, elas terem alcançado um público leitor que compreende o modo de fazer literário como afirmativo, a exemplo de Hilda Hilst que ganha toda uma fortuna crítica afirmativa em torno de sua obra, seja ela paródica, erótica, existencialista.

⁶ As iniciais maiúsculas aludem ao singular do modelo de mulher adotado, planejado, fora do escopo das diferenças porque é arquetípico. Pluralizado, alude às diversas diferenças: sociais, étnicas, de gênero, escolaridade etc.

Diante do cenário cultural que favorece a emergência de vários tipos de sujeitos, e problematizando-o na e pela literatura de autoria feminina, objetivo, então, refletir sobre dois modelos de mulheres que circulam nas obras de autoria feminina, do tempo aqui já recortado: quatro últimas décadas. O valor família é o mote dado para perceber o pensamento de mulheres que escrevem sobre mulheres em suas diversas relações de afeto e modos de re-conhecer a instituição família.

Há discursos, porém, que, vinculados ainda a modos de entender a literatura dentro de um escopo geral de estranhamento ou problematização linguística – diante dos mesmos textos que trago à tona – dizem-nos menores ou destituídos de uma suposta artisticidade presente nas escritas que se querem mais canônicas, mais modelo único. Surge, então, o aspecto anti-arte dessa produção. Aqui, discuto a noção de anti-arte, apropriada por mim para entendê-la diretamente vinculada à produção literária de mulheres, num escopo semântico afirmativo, que valora essa produção sem questioná-la e sem compará-la a modelos majoritários. Para Oiticica (1986), essa manifestação artística não se vincula às versões estéticas canônicas porque aborda ideias coletivas, não centradas na dinâmica existencial de grupos hegemônicos e, mesmo se isso ocorresse (na literatura), a configuração ou representação estaria para uma relação crítica, problematizada. A linguagem da literatura nessa perspectiva rasura a gramática, fere o dicionário, destoa das lições de moral e do “bom tom” culturais. Toma-a como um modo de expressão da cultura e, se anti-arte, apenas no sentido de, artisticamente, contrariar o modelo homogêneo e iluminista de entender arte.

O “modelo” de Helena Parente Cunha

Quando procuro entabular uma discussão no sentido de entender o pensamento de uma época que reprimia desejos e educava a mulher para a sociedade (machista, patriarcal), vêm-me à mente a escrita de autoras como Helena Parente Cunha (1998), estudada por vários pesquisadores do País, e com ela, outras escritoras como Júlia Lopes de Almeida, Clarice Lispector, Raquel de Queiroz, Ana Maria Machado, Adélia Prado, Zulmira Ribeiro, dentre outras, que, à luz de Xavier (1998), configuraram personagens que foram assujeitadas ao regime patriarcal mas, em alguns momentos, mesmo timidamente, procuraram rasurar esse regime na tentativa de encontrar rotas de fuga capazes de torná-las mais autônomas, mais emancipadas e liberadas de pesadas cargas de valores ideológicos que reiteravam o machismo. Vejamos um conto desta autora:

CERTA CONTA**1ª Série**

TE AMO = TE AMOR = TER AMO = TER AMOR

SE AMA = SE AMOR = SER AMO = SER AMOR

2ª Série

$$1 + 1 = 1$$

$$1 + 1 = 3$$

$$1 - 1 = 1$$

$$3 - 1 = 1$$

$$1 \times 1 = 3$$

$$1 : 1 = 0$$

$$\clubsuit 1 + 1 = 1$$

O texto em si exige três considerações a serem feitas, dentro da perspectiva com a qual trabalhamos. A primeira delas relaciona-se ao fato de se tratar de uma narrativa que rasura a noção ou conceito clássico que se tem do que seja conto ou narrativa literária. Tradicionalmente escrita em prosa, a narrativa que se mostra exibe um modo diferente, uma linguagem autêntica para construir uma estória. O enredo, logo, por essa visão, soa bastante enriquecedor por aglutinar em si a segunda consideração a ser feita, a saber, o uso da linguagem matemática (as quatro operações básicas da matemática, e seus símbolos, construindo o texto em discussão) que estrutura um enredo verticalizado, como se se tratasse de um poema (cuja leitura se dá num eixo de cima para baixo) e não de uma narrativa (cuja leitura se dá num eixo horizontal).

A terceira consideração a que me refiro trata-se da condição de sujeito implícita no texto: a percepção de mulher, no singular, reitera a noção de sujeito do iluminismo, conforme apontamento de Hall (1997), ou seja, a utilização das operações básicas da matemática para operar no texto literário uma discussão em torno da mulher é bastante sintomática, vez que, por se tratar de linguagem exata ou de uma ciência exata, a representação feminina de que se impregna o conto é bastante feliz neste sentido: a mulher ali representada é toda ela uma planificação ou reiteração da Mulher, contrariamente à noção de mulheres.

Para Hall (1997), o sujeito do iluminismo era centrado, inteiro, natural, essencial, conforme a visão cartesiana entendida à época a que se refere o texto. As mulheres, fossem elas da realidade empírica ou da literatura, ancoradas por esse tipo de pensamento, assim também foram tratadas e atuam nos cenários textuais. Binariamente existindo, polarizadas numa dicotomia que torna um sujeito maior e mais forte (o homem) do que o outro (a mulher), as possibilidades da pluralidade e da reinvenção de si (TOURAINÉ, 2010), logo, eram alternativas impensáveis, dificilmente levadas à tona dentro das estruturas de poder assentadas sob

regimes cartesianos. Era em estruturas assim que o sujeito encontrava toda uma sistemática de equilíbrio do mundo e de psique a partir da imagem fálica, do homem, em que o modelo de mulher era orientado pela imagem masculina.

Ao adotar esse modelo esquemático, elabora-se uma noção de literatura também reiteradora desse tipo de sujeito. A literatura autônoma – centrada em esquemas táticos de linguagem cujo epicentro, segundo os estudiosos adeptos dessa concepção afirmam, é o trabalho e sua linguagem –, no dizer de Cortázar (2006), coloca em primeiro plano o *modo de dizer* e torna secundário o *quê dizer*. Os estudos sobre a autonomia artística ou literária facilmente colocariam o texto “Certa conta”, de Helena Parente Cunha, no rol dessa linguagem hermética, difícil, complexa, codificada, diria até, numa versão mais ousada e pertinente às tecnologias andróides com as quais trabalhamos hoje, criptografadas. A criptografia, então, residiria no étimo do termo, a saber, “escrita secreta”, vez que o termo é oriundo da junção dos termos gregos *keruptós* (designativo de secreto ou oculto) e *graphía* (interpretante de escrita).⁷

Elaborado em uma chave de leitura cujo acesso à decifração se faz por um domínio do código (artístico, teórico, crítico), previsto pela educação tradicional apenas às pessoas iniciadas, textos como “Certa conta” só podiam falar em um modelo de pessoa: A Mulher. Esta, também social e culturalmente codificada em linguagem que só a interpreta nas funções mulher (do marido), mãe (de filhos com o marido), heterossexual (o “outro” do homem, passiva), enlaçando-se com homem de mesmo grupo étnico (branco), social (detentor de bens) e religioso (cristão). Este último, então, é de grande importância nos contextos a que faço referência, porque a moral que permeia as sociedades patriarcais, como aconteceu no Brasil, encontra respaldo nos costumes e valores judaico-cristãos que, ao invés de problematizarem as pessoas em seus gêneros, simplificam-nas, arrolando-as em *scripts* sociais que as fazem funcionar conforme as regras que devem performativizar.⁸

Toda a narrativa de Helena Parente Cunha parece assentar-se nessa chave de leitura, apesar de não constituir, por assim dizer, um modelo fixo, engessado, porque outros aspectos linguísticos estão implicados também nas narrativas da autora e que não são trazidos à tona nesse momento. Mesmo diante de uma narrativa mais recente da autora em tela, o livro de minicontos *Falas e falares*

⁷ Apesar de o sentido de criptografia, hoje, estar associado a um mecanismo de segurança que torna invulnerável a mensagem escrita ou codificada em redes sociais como o *whatsapp*, aproprio-me do termo em sua base etimológica, sobretudo no aspecto que significa essa escrita “oculta”, nas entrelinhas, no discurso dos textos.

⁸ Performativizar, aqui, no sentido atribuído por Butler (2003), aquele em que as pessoas reproduzem modelos de gênero pela constante e ininterrupta imitação. Logo, o gênero binário, por essa perspectiva, só continua sendo binário, e não diverso, pela reprodução performativa dos sujeitos que, desde a mais tenra educação, são levados a internalizar discursos de ordem que alocam as pessoas em apenas dois gêneros engessados – masculino e feminino – sem possibilidade alguma de rasura, de ser possível borrar as fronteiras desta ordem.

(2011), percebe-se que, con-fundindo valores, percepções e modos de ser e estar no mundo como mulher, a dominante na contística de Helena Cunha é a linguagem criptografada para problematizar mulheres modelares. A escritora traz à tona esse tipo de sujeito como modo de denunciar regimes rígidos de gênero, optando pelo uso da linguagem estranha, pouco comum, desautomatizada. Vejamos um conto na íntegra:

Elas e eles

„mulher, me traga meu prato de comida, mulher lave minha camisa,
mulher este feijão está sem sal, mulher, venha deitar na minha cama
„ela sorria e levava e lavava e temperava e deitava e
„os canteiros do jardim se dançavam em pétalas e gotas de sol
quando ela vinha com suas águas e cuidados
„mãe, eu já disse que não gosto dessa sobremesa, mãe eu já disse
que você tem que anotar o nome das pessoas que me telefonam,
mãe, eu já disse mas você não me ouve, mãe, eu não tenho que dar
conta de minha vida para você, mãe, eu não quero que você me
faça perguntas
„ela sorria, ela media o açúcar, ela anotava os nomes, ela ouvia, ela
não perguntava e
„o passarinho entrava e saía da gaiola e dançava na palma da mão
aberta para vôos e caminhos
„vovó, eu não quero ir para a escola hoje, vovó eu quero ir na pra-
cinha agora, vovó eu não quero mais que você me conte histórias de
fadas e palácio encantado, vovó, eu quero brincar de macaquinho
nas suas costas
„ela sorria, ela não ia, ela ia, ela não contava, ela sentava no chão e
„ao longe ela ouvia os apelos do mar, perto a voz do búzio no
ouvido anunciava horizontes e abismos sem fronteiras
„mulher, este menino quebrou a perna porque você etc, mãe, este
menino está com febre porque você etc, será possível, mulher?,
será possível, mãe?, é preciso dar limites às crianças
„ela não sorriu, mas
„ela sorria ao dia que amanhecia e deitou suas águas na dança das
pétalas e gotas do sol e abriu a gaiola para a dança dos caminhos
do passarinho e não pegou a bolsa nem deixou a mesa posta, mas
deixou o portão aberto e
„sorria e foi pela rua, pela pracinha, e molhou suas águas no sal
das águas do mar e foi além do trilho do trem e foi e
„ela sorria e caminhava a dança dos caminhos e das portas abertas e
(CUNHA, 2011, p. 37-38)

O leitor há de perceber que o mote encontrado para a construção do conto funda-se na concepção tradicional da literatura autônoma, correlacionada às artes, cuja linguagem parece voltar-se para si e os sentidos do texto são possíveis de serem estabelecidos, ou devem ser estabelecidos a partir da construção formal do texto em sua linguagem. Observem que existe uma simetria entre o modo de tratar a linguagem no âmbito da ficção e o modo de figurar as pessoas

em seus gêneros. Logo, ao buscar o uso da linguagem poética, criativa, simbólica, alicerçada em uma construção semântica e numa chave de leitura de carga metafórica e distante das imagens referenciais, opta-se também por alocar nessa figuração contística o modelo binário de mulher como possibilidade apenas naquele lugar (de mãe, parideira e doméstica), com aquela voz (passiva). Suas vontades, seus desejos, suas projeções, a construção de si: tudo parece emudecer na lógica que a torna ilusoriamente afásica, assujeitada. Mas já no fim do “miniconto”, quando a mulher encontra para si um modo de viver mais liberto, a timidez cede espaço a um lugar de fala.

O conto em tela exhibe, assim como em “Certa conta”, uma espécie de linguagem que interpreta esse modelo de mulher no singular, arquetípico (apesar de, na perspectiva arquetípica, haver mais de um modelo como a *femme fatale*, a Velha Sábia, a Bruxa, a Grande Mãe etc.). O arquetípico aqui soa como algo fixo que derroca outros caminhos de mudanças de rotas. As funções de gerar, cuidar, amamentar, ser dona de casa e servir ao marido na “mesa e na cama” é o protótipo denunciado no conto em tela, apesar de a personagem mulher, a partir do quarto parágrafo, com a entrada do advérbio adversativo *mas*, dar mostras de cansaço dessa performance.

A literatura de Helena Parente Cunha, dialogando com os contextos culturais, sociais, discursivos, teóricos e de produções artísticas nos dias de hoje, questiona o modelo único de mulher. Quando suas personagens tentam borrar os lugares sociais estabelecidos para as mulheres que devem se comportar como exige a tradição, tacitamente conseguem encontrar vias de escapes, rotas de fuga. Elas desembocam em imagens metafóricas do possível, timidamente buscando tornar-se sujeito de si. A mulher de “Elas e eles” consegue se libertar (não se sabe se provisória ou definitivamente) do marido, da prole, dos netos, mesmo que de forma simbólica: pelo abrir da gaiola e do portão. A saída, a fuga de seu contexto ainda não a torna um sujeito pleno de si, mas apenas uma personagem transgressora e em busca de um empoderamento.

Apesar da personagem, assim como muitas da mesma autora, ser questionada pela voz que narra, de modo implícito, o fato da representação não estabelecer ou alcançar um caminho ou modo de existir pleno fora do padrão previamente agendado para pessoas como as de quem estamos falando, exhibe o texto não como faltoso, mas arrojado na proposta de falar de um lugar marcado por uma linguagem criptografada, resistindo ao modelo centrado no homem. Em outros textos, a exemplo de Cida Pedrosa (*As filhas de lilith*, 2009) e Luiza Romão (*Sangria*, 2017), para além da crítica feita ao modelo social e de gênero a que as personagens mulheres se encontram presas, a elas são dados caminhos de escapes, utopias de saída, performances, linguagens, atitudes, modos de pen-

sar que se distanciam do modelo estabelecido, a partir da construção de outros modos de existência feminina. Esses outros modos são exibidos em imagens de mulheres empoderadas, autônomas e resistentes às discursividades que circulam nos lugares sociais. Longe de serem silenciadas por questões dessa ordem, elas buscam reverter pensamentos e propostas, encontrando e demarcando lugares para si nas relações sociais que constroem.

No caso de Pedrosa (2009), o projeto estético do texto citado relaciona imagem e texto, com um número de poemas equivalente ao número de letras do alfabeto latino ou português. Os títulos dos poemas, 26 ao todo, são nomes de mulheres, a exemplo de “angélica”, “Berenice”, “xênia”, todos grafados com inicial minúscula, em linguagem coloquial, evocando assuntos cotidianos relacionados às mulheres envolvidas pela voz do sujeito lírico. Já em Romão (2017) tem-se um projeto literário que se assemelha em um ponto ao de Pedrosa (2009): se nesta o mote foi o abecedário, aqui há o calendário mensal ou “folhinha”, especificamente o mês de fevereiro, com 28 dias, para problematizar questões decoloniais⁹ a partir das fases do mês que regem a menstruação das mulheres negras, afrodescendentes. A linguagem também é bastante coloquial, com elementos do cotidiano (incluindo-se o universo linguístico do dia a dia) levados para os poemas para evocar modos de denunciar e de requerer lugares de fala para mulheres.

Rotas de colisão ou mulheres que falam espontaneamente

No ano de 2006 o GT A Mulher na Literatura publicou, em comemoração aos 25 anos de sua fundação, ocorrido em 2005, *Da mulher às mulheres: dialogando sobre literatura, gênero e identidades*, uma organização de Ildney Cavalcanti & Liane Schneider. O título do livro é bastante provocativo e motivador dos estudos empreendidos pelos componentes daquele GT. Percebe-se uma evolução no que diz respeito a concepções teóricas, partindo da Mulher e desembocando, apenas no momento em que se encontra (sincronizado), nas Mulheres. Essa percepção teórica e crítica é fruto também de discussões entabuladas na escrita criativa.

A movência de um modelo (A Mulher) para outro (As Mulheres) implica em um modo diferenciado de as autoras deliberarem acerca de suas personagens mulheres, distante de *scripts* culturais e funcionais que as alocavam em uma única

⁹ A noção de decolonial surge como proposta interventiva de atores de hoje poderem reverter e subverte a lógica colonialista em curso. Diferente da lógica colonial em sua base, fixa, a proposta decolonial é reverter na atualidade os efeitos da colonização de pensamento, de poder, da natureza, assentada na criticidade e apontando para uma etapa pós-colonial a partir de pessoas afrodescendentes, mulheres, por exemplo. Essa noção é revista também pela ótica da interseccionalidade das diferenças, quando marcadores sociais como gênero (mulher), cor da pele (negra), grupo social (periférico), escolaridade (mínima), por exemplo, são trazidos à tona para alocar sujeitos em determinados postos de menor ou maior poder. Evidente que a política colonial atribui poder a homens cisgêneros, brancos, escolarizados, cristãos, machistas. A visão decolonial intervém nesse tipo de paradigma quando critica essas bases e coloca como foco de interesse o sujeito fora dessa dinâmica organizacional, a exemplo de mulheres não heterossexuais, negras, pobres.

posição composta de atributos redutores do sujeito: heterossexual, servidora do marido, parideira e cuidadora do lar. É evidente que essa imago parece ter ficado ainda retida na retina e na rotina cultural de muitas mulheres que habitam as sociedades de hoje, mas também é verdade que apenas uma parcela mínima das mulheres, habitantes de locais bastante enraizados em tradições costumam trazer em si marcas dessa ordem que apostava na sujeição – física, psíquica e simbólica – das mulheres. A regra vigente, logo, aponta para a pluralidade, para a diversidade, para as diferenças, para vários estilos de vida e modos de se subjetivar, ou seja, a construção de si difere “de mulher para mulher”,¹⁰ de grupo étnico para outro e assim por diante, considerando-se os interesses de cada grupo reivindicador.

Avançando em relação ao que vimos na primeira parte deste texto, aqui seremos espectadores de uma constância que anuncia As Mulheres. Escritoras que ambientam histórias no tempo pós anos 80 elaboram outros modos de manter a sua escritura, afastando-se daquelas que denunciaram discursos de base patriarcal e machista. Dialogando com um universo cultural mais próximo das pessoas ordinárias ou cotidianas, falam das mulheres comuns, das tensões, problemas e conflitos sentidos no dia a dia por mulheres diversas, em linguagem informal, coloquial, às vezes rasurando o “valor estético” da linguagem, na comparação com a versão canônica de literatura.

Cida Pedrosa, Conceição Evaristo, Ivana Arruda Leite, Betty Milan, Janaína Azevedo, Cláudia Tajés, Fernanda Young, dentre várias, são autoras que não precisam encontrar rotas de fugas para falar de si, do mundo, do cotidiano. Parece ser imperativo, hoje, reivindicar, lutar, gritar por direitos, propor alternativas para caminhos vistos sem saídas ou com saídas em vias de mão única. As buscas por utopias de saídas, hoje, são mais velozes. Os sujeitos conseguem dialogar com os seus “outros” (não “opositores”) de forma mais democrática. E onde há liberdade, democracia, o espírito das diferenças, da diversidade está sempre presente. Leiamos um conto de Ivana Arruda Leite:

Surdo

Escrevi um bilhete pro Cícero pedindo que ele viesse o mais rápido possível. O moleque não podia escolher dia pior pra nascer. Em pleno domingo de carnaval. Pelo jeito, vai ser do barulho como o pai. Toninho, o filho de Dora, minha vizinha, correu e entregou o bilhete na mão dele. Ele toca surdo na bateria e o desfile é hoje à noite. A Dora se ofereceu pra me levar pra maternidade mas eu prefiro esperar o Cícero. Pra alguma coisa, o traste tem que servir. Ele vivia dizendo que era estéril. A tonta aqui acreditou e não se preveniu. Ele era casado com a Zilda há tanto tempo e ela nunca engravidou. Tive que fazer exame de DNA pra ele acreditar. O cara

¹⁰ “De mulher para mulher” é o slogan/vinheta da loja Marisa.

chorou feito criança. Ser pai era tudo que ele mais queria na vida.
 – Se for homem, vai se chamar Sebastião, como meu velho. O coitado morreu sem a alegria de ter um neto. Lá do céu, ele vai gostar da homenagem.

O Cícero se dividia entre a minha casa e a casa de Zilda, a mulher oficial. A coitada nunca desconfiou de nada. Ao me ver de barriga, veio me cumprimentar com os olhos cheios de lágrimas: “pena que esse sonho eu não vou realizar. O Cícero é estéril”.

Quando a bolsa estourou, o jeito foi pedir pra Dora me levar pro hospital. O banana mandou dizer que não podia sair no meio do ensaio. Hoje minha filha completa sete dias e até agora o Cícero não deu as caras. Só que dessa vez ele se lascou. Primeiro, porque a escola fez um fiasco na avenida e caiu pro grupo de acesso. Segundo, porque o filho que ele tanto queria nasceu mulher e se chama Berenice, como minha mãe. Lá de cima, a velha deve estar tirando o maior sarro da cara do seu Sebastião, o pai do filho da puta.

(LEITE, 2014, p. 65)

O conto dado compõe a segunda parte do livro *Cachorros* (2014), intitulada [Bananas]¹¹. O modo de compor o livro, a partir do título, do todo e das partes, conduz o leitor a um campo semântico de nossa cultura bastante conhecido de todos, ou seja, a utilização da linguagem para significar a intenção da autora é bastante transparente e não opaca, trabalha com a automatização linguística, distante das orientações formalistas que evidenciavam a literariedade do texto literário pelos mecanismos de estranhamento e desautomatização da linguagem (Eikhenbaum, 1970).¹² Cachorro e Banana, longe de outros aspectos semânticos que possam significar, são rápida e diretamente correlacionados ao sujeito masculino (não importando sua cor, classe social, credo professado, grau de instrução etc.). Qualquer leitor e/ou ouvinte, em nossa cultura, decodificaria os signos sugeridos, dentro do contexto com o qual estamos trabalhando, como interpretantes do sujeito homem, porque em determinadas situações de provar ou não se esse sujeito é – naquilo que Sócrates Nolasco, em 1995, apontou, como – “homem de verdade”. Para o primeiro termo, obtém-se o sentido de homem de mau caráter, “pegador”, canalha, que se relaciona com qualquer mulher sem critério algum de escolha; para o segundo, o significado obtido é o de homem sem atitude, covarde, “mole”, que não tem conceito para não assumir o que defenderia (caso optasse por defender).¹³

¹¹ A primeira parte do livro é intitulada [Cachorros], com doze contos. A segunda parte, [Bananas], contém seis contos.

¹² Tenho consciência de que esses dois mecanismos da *literariedade* foram pensados e utilizados, em sua primazia, para a leitura e análise de poemas ou de textos poéticos, não de textos em prosa. Mas me apropriar aqui da visão geral do que se entendia por literatura autônoma (não por poema ou conto, por exemplo) para chegar ao meu argumento maior que se concentra em torno da noção de anti-arte.

¹³ Os sentidos dados aos termos em análise são uma síntese de consultas a dicionários *online* vários e impressos, unicamente com a intenção de auferir os reais efeitos semânticos atribuídos aos termos do conto em tela.

O livro, para além das questões de “ordem feminina” ou “feminista” (ou mesmo das mulheres em si), endereça discursos capazes de desestabilizar visões (ou acirrar mesmo visões) sobre tipos de homens em relacionamentos com suas mulheres. São estas que narram, que interpretam, que anunciam e descrevem os tipos masculinos – cachorro e banana – com os quais se envolvem, mesmo quando, contrariando, também, certas “etiquetas” culturais: há várias personagens nos contos que sobrevivem em companhia desses homens, mas não se sujeitam aos modos de viver relações a dois como gostariam esses sujeitos masculinos.

O título do conto brinca com o duplo aspecto semântico do termo no contexto em que se insere: a surdez do personagem Cícero (marido de Zilda), companheiro extraconjugual da protagonista, que não atendeu ao chamado desta na hora em que a bolsa estourou (fez “ouvido de mercador” e, logo, por isso, surdo); e o instrumento de percussão surdo, tocado por Cícero, integrante da bateria de uma escola de samba. O termo, no conto, encerra um sentido que pode ser percebido numa relação polar ou na contramão semântica: o surdo tocado por Cícero faz barulho, tornando-o, quiçá, surdo aos apelos e à voz da amante, na hora do nascimento do primeiro filho deles.

A protagonista vive uma relação não oficial com o marido de uma vizinha. Apesar da relação com um homem casado, sua consciência não é afetada nem ela ruma a situação, seja avaliando, julgando ou tornando-se menor, inferior. Vive o relacionamento de forma pacífica – mas escondida. Todo o problema desse relacionamento reside no fato de Cícero ser um “banana”. A atitude tomada pela protagonista para “não descer do salto” vem como forma de “vingança”. Sete dias após o nascimento da filha, Cícero ainda não havia aparecido para saber do estado da mãe da filha nem para conhecer esta. A protagonista, então, enuncia: “Só que dessa vez ele se lascou”. Na cultura brasileira, a expressão linguística “se lascou/lascar-se” e seus equivalentes têm significado agressivo, violento, pejorativo. Cícero “se lascou” porque, primeiro, a escola na qual tocava surdo, foi rebaixada para o grupo de acesso (apesar do maior barulhão feito), depois, porque o filho tão desejado nasceu “menina”; terceiro, uma vez que o recém-nascido não nasceu menino e deveria se chamar Sebastião, em homenagem ao pai do genitor, recebeu o nome de Berenice, em homenagem à mãe da protagonista. Por fim, ressabiada com o comportamento do amante, a protagonista ainda chama Cícero de “filho da puta”.

O conto, então, traz à tona uma personagem que não se enquadra no esquema tático da ordem machista. A construção de famílias, por exemplo, é examinada à luz de uma perspectiva crítica e realista: casal heterossexual com filho, sem serem casados, resultado de uma estabilidade relacional extraconjugual (Cícero e a protagonista), casal heterossexual sem filhos (Cícero e Zilda) e essas duas formas de viver relacionamentos a partir do conceito família estão distantes

daqueles conceitos e valores requeridos pela ordem patriarcal e machista, conforme vemos nos contos de Cunha.¹⁴ As personagens de Leite vivem os dilemas pertinentes a esses tipos de relações, mas nem por isso se culpam, são derrotadas, fracassam no trabalho, na vida pessoal. Vivem uma constante luta pela vida, independentemente do modo de vida escolhido para estar com o outro do seu afeto.

As protagonistas desta escritora são “traídas” em suas relações de afeto como também traem, sem que o valor “traição” seja motivo de repulsa ou julgamento inferior que as torna menores, submissas, fracassadas. Eis o conto “Amarilis”:

Quando Saul me comprou, achou que fez um ótimo investimento. Preço módico, negócio de ocasião. Pra garantir a posse, cercou-me com muro alto. Como se não bastasse, passou arame farpado. Era pouco: eletrificou os fios. Só então dormiu sossegado. Hoje, quando me vê invadida, brada aos céus, furioso:

– Maldita reforma agrária. Repartir o que é meu com quem não é de direito.

A depender dele e eu seria um lodo de água salobra cheia de escorpiões e pregos enferrujados. Improdutiva para sempre.

(LEITE, 2002, p. 43)

A relação de infidelidade, neste caso, é por parte da mulher e sentida pelo homem que relaciona o *script* ou alegoria da “traição” (pela mulher) a uma reforma agrária em que haveria, inicialmente, uma espécie de invasão (penetração sexual) da terra (corpo da mulher) e, posteriormente (no plano da ideia), a divisão (mesmo referente ou objeto para mais de uma parte ou possessor: homem) da terra entre as demandas reivindicantes. A mulher, neste jogo de afetos e sexo, ao analisar a situação em que se encontrava (comprada a preço baixo, cercada por muro alto, arame farpado e eletrificado), ironiza esse esquema tático esperado pelo homem que a queria na lógica contrária a que defende: ele espera A Mulher, enquanto ela já se construiu na e pela lógica dAs Mulheres.

Como o leitor há de perceber, as mulheres de Leite encontram como alternativas para suas vidas as rotas de fuga que colidem com os *scripts* de gênero engessados pela ordem hegemônica e endereçados às mulheres para que se comportem como um único corpo, orgânico, reprodutor, todo afeto e todo censura, iluminista e cartesiano. Longe de ficarem caladas e de serem silenciadas, essas mulheres falam, as personagens mulheres sinalizam o tempo em que estamos vivendo, décadas finais do século 20 e século 21. Elas reivindicam para si modos distintos de sentir e viver o sexo, a sexualidade, o gênero; de perceber o outro de seu afeto; de entender e resolver questões corporais sem os interditos religiosos, de viver a solidão como uma prerrogativa afirmativa e necessária para muitos sujeitos.

¹⁴ Esse tipo de relacionamento – triângulo amoroso – existiu em outras épocas (os estudos de Del Priore apontam isso). Todavia, diferentemente de interpretação de teor moral negativa, a relação extraconjugal, aqui, é assumida pela protagonista sem grandes traumas, salvo o fato da esposa de seu amante ser sua amiga e não saber da “traição”.

Para além dessas questões, o próprio conceito de gênero, dos usos do sexo e as compreensões sobre a sexualidade são distribuídos nessa literatura mais atual diferentemente daquela que arrolava unicamente um gênero binário (masculino e feminino), um sexo binário (pênis e vagina) e uma sexualidade binária (heterossexual = homem + mulher). Aqui, seja em *Cachorros* (2014) ou em outros textos de mulheres, a noção de gênero é ampliada, assim como a experiência com o corpo, o sexo e a sexualidade. Em *As filhas de lilith* (2009), de Pedrosa, no poema “angélica”, a combinação mulher-corpo-sexo-sexualidade é compreendida de uma forma autônoma, liberta de amarras preconceituosas e engessadas: “o pênis de angélica/era de plástico/passou a vida a esfregar-se no espelho//eis a sina/mulher ou homem//injusto desígnio/para quem precisa-se/inteiro por dentre as coxas//voz rouca sob os lençóis/desejo de iguais/porra/bocetas também são objetos de encaixe” (p. 17).

No poema “angélica” o sexo não define um gênero nem um único modo de o sujeito se revestir de uma sexualidade. Os desejos desencaixam as peças engessadas em modelos programados para A Mulher. As Mulheres, então, tornam cada dia mais obsoleta essa visão encarceradora, objetual e passiva que só consegue ver nelas o singular. No poema “melissa”¹⁵ (p. 45) tem-se a história de um garoto nascido “loiríssimo e com olhos azuis” em que “tudo nele era lindo/ aqueles rapazes o desejavam/de verdade e não sabiam//nunca se ouviu falar de bunda/igual àquela e de pentelhos/louros quais aqueles”. O corpo de melissa (sic), segundo a voz lírica do poema, foi feito “para homens que gostam de mulher”, por isso, “em setembro do ano passado/polaca [melissa]/conseguiu fazer sua cirurgia/de mudança de sexo”.

Os gêneros, aqui e em outras escrituras de mulheres, respeitam a diversidade e as diferenças, distanciando-se do modelo arcaico que encerrava todos apenas no binário, para possibilitar, entender e respeitar a experiência transmulher vivida por polaca-melissa: a experiência transexual modifica a noção de gênero, liberta as pessoas da relação clássica sexo-gênero-sexualidade, ou seja: nascer com pênis não evoca naturalmente, ou numa relação/proporção direta, a função homem e o desejo heterossexual, assim como o nascer com vagina não implica uma relação natural e direta com o assumir a função mulher e heterossexual. Grande achado das obras de autoria feminina, no tempo sincronizado aqui discutido, é a evolução e mudanças percebidas entre a concepção dA Mulher às Mulheres.¹⁶

¹⁵ Por questão de extensão do poema (21 estrofes e 64 versos), transcrevo apenas trechos significativos do poema para corroborar a ideia sustentada ou desenvolvida, apesar de ter consciência que todo o poema é de fundamental importância para a construção desta mesma tese.

¹⁶ Toda a discussão aqui entabulada teve também como referentes literários as obras *Henrique* (2001), de Leilla; *Dez (quase) amores* (2009), de Tajés; *Preces e orgasmos dos desvalidos* (2005), de Limeira; *Dores de amor romântico* (2005), de Young; *A paixão de Lia* (1995), de Milan; *Marias* (1999), de Azevedo; *Café expresso blackbird* (2006), de Benítez, dentre outras autoras e obras das mesmas autoras citadas.

Em determinados projetos de autoria estética encontramos propostas como a de Cláudia Tajes, em que sua personagem, Maria Ana, é uma mulher sempre disponível para as aventuras amorosas avulsas, enquanto não encontra um par fixo. Dôra Limeira constrói mulheres também avessas às normas sociais, incluindo nesse livro em destaque mulheres maduras, sexagenárias até, dispostas a relacionamentos provisórios, rápidos. Tanto Fernanda Young quanto Greta Benitez colocam em cena mulheres cidadinas aventureiras no amor conjugado no diverso, no plural. Beth Milan e Janaína Azevedo exibem mulheres questionadoras de seu lugar social, rasurando papéis em que se encontram, performando outras mulheres, distantes dos modelos sociais. Por fim, Álex Leila, subverte a configuração de mulher em *Henrique* (2001), ao criar Maria Alice, personagem que se envolve em relações de afeto e sexo com homens que se relacionam no mesmo nível com outros homens, sem que a carga negativa desse modo de estar no mundo afete essa mulher.

Considerações provisórias sobre a anti-arte de resistência

A passagem discursiva “d’A mulher às Mulheres”, conforme o título do livro das estudiosas de base feminista, apontado desde o início dessa discussão, não aconteceu sem conflitos, sem tensões teóricas. Em muitas ocasiões, sobretudo, quando as escrituras de mulheres ganham os espaços acadêmicos, pesquisadores de várias perspectivas interpretativas emitem opiniões sobre os eventos desencadeados, vez que boa parte da academia, principalmente daquela que lida diariamente com o texto literário, tem formação clássica e canônica desta “arte”. Isso significa dizer que os modos de escrever e de trazer à tona histórias e temas são questionados sob vários ângulos: estilo, compromisso com parâmetros canônicos, linguagem utilizada, modos de materializar em linguagens o evento narrado.

Essa literatura de mulheres, sob o ângulo que analiso, comparo-a a uma visão pós-autônoma defendida por Ludmer (2010), que compreende, numa perspectiva mais global e atual, literaturas ou escritas que não se querem literárias porque não passam pelo crivo da “literariedade”, por exemplo: são escritas produzidas por autoras, vendidas e com públicos leitores, mas que, pela intenção, linguagem e modo de representação, principalmente por estabelecerem um hiperrealismo na linguagem, distanciam-se do conceito clássico de literatura, mesmo sem deixar de ser literatura. O foco de muitas mulheres (e homens) que escrevem é demarcar um espaço político, um lugar de fala.

Essa percepção que Ludmer tem sobre o evento literário associa-se ao conceito de *artivismo*, de Chaia (2007), quando elide arte com ativismo político: “Neste forte envolvimento social, tem-se, assim, reduzida a autonomia da arte e, em contrapartida, amplia-se a relação entre ética e estética” (p. 101). A linguagem e os temas trazidos à tona pelas autoras mulheres, entendo, somatizam esse

momento e essa concepção: longe de investir na produção de uma obra atrelada teoricamente a um conceito clássico e distante das atuais estruturas sociais e culturais, abandona-se esse pilar que vigorou ontem e abraça-se o *modus operandi* que sintoniza, sem perda de valor simbólico, a ideia de arte e ativismo político, de estética e de ética, visto por alguns estudiosos como anti-arte.

A anti-arte, então, no sentido das escrituras de mulheres, não seria aquela discutida por Moutinho (2001), quando faz uma recensão literária em torno do conceito de *kitsch* vinculando-o à noção de anti-arte, também concebida como “mau gosto” por Dorfles (1989). Na perspectiva usada aqui, anti-arte está para aquela concepção atribuída por Oiticica (1986), quando fala da “Nova Objetividade”. Ao elencar os seis elementos do “manifesto” em que formula “um estado da arte brasileira de vanguarda atual [à época que escreveu]”, coloca como última característica, a de número 6, o “ressurgimento e novas formulações do conceito de anti-arte” (p. 84).

Dessa forma, pode-se chegar à conclusão de que as escritas de autoria feminina, conforme vimos defendendo ao longo do artigo, são anti-arte na via afirmativa do conceito: pela linguagem utilizada; pelos temas elaborados e trazidos à tona; pelo distanciamento da estética clássica e canônica; pela atualização das linguagens e de suas correlações com outras mídias, suportes e modos de as pessoas se subjetivarem, rediscutindo conceitos, valores e estilos de vida. Se tivermos em mente que as protagonistas das obras de mulheres aqui trazidas à tona se colocam como sujeitos de si, autônomas pela equidade de gênero como marca do nosso momento histórico, falando uma linguagem cotidiana, próxima das relações (inter)pessoais do dia a dia, abordando problemas tabus e relacionados ao corpo, ao sexo, às sexualidades, aos modelos vários de família, aos gêneros não fixos nem binários, é exato dizer que tratam de um teor, de certa forma, ativista: “De imediato, o ativismo cultural tende a aproximar-se da anti-arte, ao eliminar o objeto artístico em favor da intervenção social inspirada pela estética e ao desconsiderar a contemplação em benefício do envolvimento da comunidade” (CHAIA, 2007, p. 10).

O leitor há de concordar que a visão clássica, estética e de contemplação relacionada à literatura – canônica, logo – só podia possibilitar um modelo de pessoa, porque centrado na ideia cartesiana (binária) e iluminista de sujeito, de gênero, de sexo, de sexualidade, inclusive de escrita: às mulheres era negado o desejo e o fazer literários. As autoras que desenham e denunciam modelos patriarcais de mulheres, talvez por terem ainda suas bases culturais mais fortes retidas e engessadas no tempo e no espaço em que foram educadas, conseguem sair desse parâmetro paulatinamente: antes dos anos 1980, a meu entender, elas tendem a traduzir culturalmente nas suas escrituras mulheres únicas, modelares, polidas,

submissas, castas, de linguagem formal e *clean*, casadoiras, parideiras (salvo as exceções). Mesmo quando apontam para uma fuga dessa regra de representação, é o modelo clássico, conservador que assegura a imagem das personagens.

Por fim, diferem das autoras que esboçam histórias de mulheres no pós-1980: estas traduzem culturalmente em suas escritas mulheres diversas, diferentes quanto ao credo, à cor, ao desejo sexual, à condição social e grau de instrução, local de habitação; mulheres polidas e mal educadas, mulheres que reivindicam constantemente a igualdade de direitos de gênero; mulheres castas e infiéis que se utilizam de linguagens ora formal ora do cotidiano ou, até, de baixo calão. No geral, são mulheres que se distanciam dos modelos burgueses *clean*, casam quando querem, por vontade própria e reciprocidade, usando do corpo para gozar, gestar, abandonar-se, trair o outro e tantas outras funções, sem que estas características funcionem numa ordem ou gradação: podem acontecer em conjunto ou apenas individualmente. Quando entendemos esses dois modos distintos – apesar de alguns momentos, localizados, percebermos os dois modos sendo operados em uma mesma escrita e tempo – dizemos tratar-se de mulheres que existem sob formas diferentes de abordar a si, resistindo e questionando os lugares fixos das culturas no que tange às questões de gênero e aos processos de escrituras de mulheres.

Referências

- AZEVEDO, Janaína. **Marias**. João Pessoa: Editora da UFPB, 1999.
- BENTTEZ, Greta. **Café Expresso Blackbird**. São Paulo: Landy, 2006.
- BRANDÃO, Izabel (Org.). **O corpo em revista: olhares interdisciplinares**. Maceió: EdUFAL, 2005.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAVALCANTI, Ildiney; LIMA, Ana Cecília & SCHNEIDER, Liane (Orgs.). **Da mulher às mulheres: dialogando sobre literatura, gênero e identidades**. Maceió: EdUFAL, 2006.
- CHAIA, Miguel. Artivismo – política e arte hoje, **Revista Aurora**, n. 1, São Paulo, 9-11, 2007.
- COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico de escritoras brasileiras**. São Paulo: EdUSP, 2002.
- CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- CUNHA, Helena Parente. **Falas e falares**. Santa Catarina: Editora Mulheres, 2011.
- CUNHA, Helena Parente. **Os provisórios**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

- DEL PRIORE, Mary. **História do amor no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- DORFLES, Gillo. **Novos ritos, novos mitos**. Lisboa: Edições 70, 1989.
- EIKHENBAUM, Boris. **Teoria da literatura. Formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1970.
- FACIOLINCE, Hector Abade. **Basura**. Madrid: Lengua de Trapo, 2000.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomás Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.) **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- KHOTE, Flavio René. **Narrativa trivial**. Brasília: Editora da UnB, 1994.
- LEILLA, Álex. **Henrique**. Salvador: Domínio Público, 2001.
- LEITE, Ivana Arruda. **Cachorros**. São Paulo: V. de Moura Mendonça, 2014.
- LEITE, Ivana Arruda. **Falo de mulher**. Rio de Janeiro: Ateliê Editorial, 2006.
- LIMIERA, Dôra. **Preces e orgasmos dos desvalidos**. João Pessoa: Manufatura, 2005.
- LINK, Daniel. **La ansiedad: novela trash**. Buenos Aires: El cuenco de plata, 2004.
- LUDMER, Josefina. Literaturas pós-autônomas, **Sopro**, v. 20, Desterro, 1-4, 2010.
- MILLAN, Beth. **A paixão de Lia**. 2. ed. São Paulo: Globo, 1995.
- MOUTINHO, Ana Viale. Sincronizando o *Kitsch*, **Revista Melibra**, n. 8, Minho, 151-154, 2001.
- NOLASCO, Sócrates. **A desconstrução do masculino**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- OTTICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- PEDROSA, Cida. **As filhas de lilith**. Ilustrações: Tereza Costa Rego. Rio de Janeiro: Calibán, 2009.
- ROMÃO, Luiza. **Sangria**. São Paulo: Edição do Autor (Selo do Burro), 2017.
- TAJES, Cláudia. **Dez (quase) amores**. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- TOURAINÉ, Alain. **O mundo das mulheres**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- XAVIER, Elódia. **Declínio do patriarcado: a família no imaginário feminino**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1998.
- XAVIER, Elódia. **Que corpo é esse? O corpo no imaginário feminino**. Santa Catarina: Editora Mulheres, 2007.
- YOUNG, Fernanda. **Dores de amor romântico**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.



A VIOLÊNCIA ESTRUTURAL DOS FEMINICÍDIOS NA LITERATURA LATINO-AMERICANA¹

STRUCTURAL VIOLENCE OF FEMINICIDES IN LATIN AMERICAN LITERATURE

Carlos Magno Gomes²

Resumo: Este estudo apresenta reflexões sobre a impunidade estrutural que atravessa as representações de feminicídio nas narrativas de Marina Colasanti, Arminé Arjona e Selva Almada, que contextualizam esse crime em sistemas patriarcais do Brasil, México e Argentina, respectivamente. Este recorte analisará como os códigos machistas relativizam a impunidade de criminosos ao mesmo tempo em que promovem a culpabilização e a desqualificação da vítima. Neste estudo, exploramos as representações literárias como arquivos sociais, levando em conta os conceitos de violência estrutural e as abordagens feministas de Rita Laura Segato (2013), Julia Fragoso (2010) e Lia Zanotta Machado (2010). Metodologicamente, a violência está sendo vista como um código machista de punição e controle do corpo da mulher.

Palavras-chave: Violência contra a mulher. Literatura comparada. Códigos misóginos.

Abstract: This study presents reflections on the structural impunity which crosses the representations of femicide in the narratives of Marina Colasanti, Arminé Arjona and Selva Almada, which contextualize this crime in patriarchal systems in Brazil, Mexico and Argentina, respectively. This excerpt will analyze how the male chauvinist codes relativize the impunity of criminals while promoting the blame and disqualification of the victim. In this study, we explore literary representations such as social archives, taking into account the concepts of structural violence and feminist approaches by Rita Laura Segato (2013), Julia Fragoso (2010) and Lia Zanotta Machado (2010). Methodologically, violence is being seen as a male chauvinist code of punishment and control of the woman's body.

Keywords: Violence against women. Comparative literature. Misogynist codes.

¹ Artigo recebido em 15 de janeiro de 2020 e aceito em 15 de março de 2021.

² Professor de Teoria Literária da graduação e pós-graduação da UFS/CNPq e atua no PPGL e no PROFLETRAS. Editor da Revista Interdisciplinar de Língua e Literatura. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9070-9010>. E-mail: calmag@bol.com.br.

Este artigo apresenta um estudo acerca da impunidade nos casos de feminicídio no imaginário literário latino-americano e compara as formas como Marina Colasanti, Arminé Arjona e Selva Almada questionam valores patriarcais do culto da masculinidade em suas narrativas. Propomos um estudo acerca da impunidade pelo duplo prisma da relativização da gravidade do crime e da culpabilização da mulher. Estamos interessados em dois tipos de feminicídios: o executado por conhecido, marido, namorado ou amante, nos casos de violência conjugal; e o praticado por desconhecido, quando a vítima é assassinada por um ou mais homens desconhecidos. Nos dois casos, há uma regulação social de impor o medo e o pavor como um código machista³ (GOMES, 2018, 2020).

Para este artigo, retomamos o debate em torno do feminicídio e da impunidade que paira nos casos representados nas narrativas: “Porém igualmente”, da coletânea *Um espinho de marfim e outras histórias* (1999), de Marina Colasanti, que descreve um crime conjugal e o silêncio dos vizinhos e familiares; “Ni la santa Muerte”, de *Delincuentes: historias del narcotráfico* (2005), de Arminé Arjona, que opta por esmiuçar como traficantes impõem sua virilidade pela força às mulheres; por fim, *Garotas Mortas* (2014), de Selva Almada, que pesquisa a impunidade de três feminicídios décadas depois dos inquéritos terem sido arquivados no interior da Argentina.

Nesses textos, estão relacionados valores morais que dão sustentação à impunidade masculina, presente tanto nas falhas de investigação como no silenciamento da mulher vítima de agressões físicas e psicológicas. Em comum, as três autoras registram os valores sociais que dão sustentação às “relações desiguais de gênero”, ao questionarem o elogio masculino da força e da agressividade em contrapartida à imposição da subordinação do corpo feminino (MACHADO, 2014, p. 124).

A revisão dessas representações literárias, a partir do enfoque feminista, amplia nossa capacidade de problematizar e questionar os sentidos do feminicídio, visto como um crime, que é regulado por códigos machistas, quando entendido e assimilado coletivamente, pois se trata de violência praticada “em estilo punitivo” cujos “atos se comportam como uma língua capaz de funcionar eficazmente para os entendidos” (2013, p. 31)⁴. Nesses casos, a impunidade está sendo vista como um recurso moral coletivo que culpabiliza a mulher para relativizar a gravidade do crime, escamoteando uma normatização que banaliza os inquéritos de feminicídios.

³ Esta pesquisa é financiada pelo CNPq e abrange estudos comparados de diferentes formas de feminicídios em obras do Brasil, Argentina e México.

⁴ Para este artigo, usamos os dados coletados por Rita Laura Segado acerca dos mecanismos de impunidade nos casos de feminicídios em Ciudad Juárez em uma tradução nossa (2013).

Tal estratégia é regulada por valores coletivos que primam por silenciar a mulher e estão presentes em diversos discursos institucionalizados como o religioso, o jornalístico e o jurídico. Esses discursos ainda repetem valores relacionados à defesa da legítima honra masculina e a desqualificação da vida sexual da mulher, segundo atestam pesquisas feitas por Rita Laura Segato (2013) e Juliana Fragoso (2010), sobre o México e Argentina, e por Lourdes Bandeira e Maria José Magalhães, sobre o aniquilamento simbólico de vítimas de feminicídios no Brasil e em Portugal (2019).

Tradicionalmente, esses discursos são ratificados por argumentos que reforçam o medo e a culpa das mulheres, quando observamos que há uma “legitimação do poder de gênero instaurado legalmente de controle e castigo dos homens, com a recíproca culpabilização das mulheres” (MACHADO, 2014, p. 108). A postura questionadora da crítica feminista é fundamental para refutarmos esses argumentos sustentados por pontos de vista misóginos e referendados por valores morais coletivos.

Particularmente, na literatura de Colasanti, identificamos reflexões sobre a violência conjugal com representações de feminicídios praticados por maridos ciumentos e possessivos. No Brasil, essa violência, por muito tempo, ficou renegada a um plano menor, visto que era considerada crime de bagatela, envolvendo as tensões entre direitos privados e relações abusivas. Na literatura de Almada e Arjona, o feminicídio está atravessado por questões sociais e econômicas que vitimizam mulheres vulneráveis e consideradas de segunda classe na Argentina e México, respectivamente. Nos três países, a revisão da violência contra a mulher como crime menor tem mudado a partir de leis que criminalizam o feminicídio.

A seguir, passamos a analisar como a impunidade é criticada esteticamente em “Porém igualmente”, de Marina Colasanti.

A impunidade conjugal

Neste tópico, vamos retomar o modelo parótico desenvolvido por Marina Colasanti para questionar os valores morais em torno do feminicídio conjugal⁵. Esses casos estão relacionados a outros tipos de violência de gênero como espancamentos, assédio moral, relacionamento abusivo, entre outros. A mulher é humilhada pelo companheiro que lhe impõe castigos severos como forma de controle familiar. Na coletânea *Um espinho de marfim e outras histórias* há diferentes formas de representação da opressão masculina. Por exemplo, há contos que parodiam o imaginário mágico dos contos de fada como “A moça tecelã”; há narrativas que metaforizam a esposa-boneca, uma mulher maculável construída

⁵ Uma versão ampliada de um estudo sobre o feminicídio nos minicontos de Maria Colasanti está publicada na Revista Ártemis da UFPB em 2019.

para atender aos desejos do homem, como “Por preço de ocasião”; e há também narrativas que retomam crimes cruéis contra a mulher como em “Uma verdadeira história de amor”. Nesses últimos contos, a ironia ácida desnuda o imaginário da posse do corpo da mulher, identificada na ideia do “preço” da esposa, no primeiro exemplo; e, no segundo, a referência a uma “verdadeira história” que acaba com a companheira queimada em um momento de tédio do marido. Esse jogo de ironias montado entre os títulos e o comportamento das personagens reforça a estética da desregulação de gênero na literatura de Colasanti (GOMES, 2019).

No miniconto “Porém igualmente”, não é diferente. O título nos convida a pensar em uma contradição que nos coloca diante de valores sociais que padronizam a impunidade masculina. Esse modelo estético merece destaque por sua performance de condensação de poucas imagens que nos remetem à perversidade masculina. Assim, como nos contos citados antes, a violência conjugal é praticada por um homem egoísta, vazio e bruto, predestinado a impor sua força como controle do corpo da mulher. Mesmo sendo espancada, há um silenciamento em torno do sofrimento da mulher: “É uma santa. Diziam os vizinhos. E D. Eulália apanhando” (COLASANTI, 2012, p. 41). Para Pasinato (2011) e Machado (2014), essa violência está relacionada a valores de longa duração, que pregavam o silenciamento para os abusos cometidos pelos maridos.

Os conhecidos e familiares sabiam daquelas punições, todavia, em vez de denunciarem, optam por elogiar a mulher que apanhava calada, promovendo-lhe a condição de “santa” e “anjo” (COLASANTI, 2012, p. 41). Essa forma de ver a mulher espancada corrobora com práticas de violência doméstica, pois, ironicamente, desqualifica aquela que aceita os castigos ao permanecer do lado de companheiros violentos.

O jogo irônico de “Porém igualmente” reforça o questionamento literário em torno do brutal silêncio da família e dos vizinhos diante dos espancamentos sofridos pela esposa. Se os castigos são aceitos coletivamente, eles passam a fazer parte das normas desse casamento. Com essa luz de alerta acesa, a literatura de Colasanti desmascara o silêncio estrutural, que faz parte de muitos casos de feminicídios, visto que as agressões físicas e psicológicas sinalizam para um perigo maior. Tais normas são reguladas pelo “contrato conjugal”, nos moldes patriarcais, demandando “a reciprocidade entre a fidelidade da sexualidade feminina e o papel tradicional provedor dos homens” (MACHADO, 2010, p. 121).

Nos casos de violência conjugal, as vítimas de feminicídio, quase sempre, são espancadas ou sofrem agressões psicológicas, mas preferem se calar com medo de apanharem mais. Ao representar a lógica dessa agressão, a literatura de Colasanti denuncia a violência masculina responsável pela “maior parte dos homicídios de mulheres” que são cometidos em espaços domésticos, “por seus

parceiros íntimos ou conhecidos” (PASINATO, 2011, p. 242). No conto não é diferente, estruturalmente, a violência não é privada, pois é aceita pelos vizinhos e familiares, denotando que se trata de um código coletivo de castigo da mulher.

Nesse contexto, o silêncio dos que presenciam a violência é fatal, pois o criminoso intensifica os castigos: “o marido, depois de surrá-la, jogou-a pela janela” (COLASANTI, 2010, p. 41). Tal ação fatal desnuda as sutilezas da violência conjugal, que às vezes se inicia com um grito descontrolado, com uma proibição cuidadosa, que vão sendo ampliadas para ações descomedidas de castigos físicos e humilhações públicas como acontece com D. Eulália. Esse corpo espancado é visto como parte do contrato conjugal e segue uma lógica misógina da agressão como exercício de masculinidade, pautada pelo “controle e posse da mulher, desejo de ter, desejo de não perder, desejo de que as mulheres nada queiram a não ser eles mesmos” (MACHADO, 2010, p. 14).

Tal violência está relacionada ao pertencimento conjugal e é relativizada por ser um crime da esfera privada. Com esse modelo irônico de produzir literatura, Colasanti opta por um final que traz a visão ambígua de uma sociedade que pune suas mulheres simplesmente por serem mulheres. Assim, a ideia da omissão social fica registrada como desencadeadora da fatalidade anunciada nos primeiros espancamentos: “D. Eulália rompeu em asas o voo de sua trajetória” (COLASANTI, 2012, p. 41). Todavia, no campo dos direitos humanos, essa representação aponta o perverso silenciamento coletivo quando se trata de crimes praticados na esfera conjugal.

Nessa narrativa, os castigos físicos se transformam em estratégias de desqualificação da mulher. Mesmo sendo agredida todos os dias, D. Eulália não recebe ajuda, indicando que aquele tipo de castigo era aceito por sua comunidade. Ao aceitar castigos físicos para uma esposa, a comunidade está abrindo a possibilidades para o feminicídio, que se configura no ápice da tortura conjugal: “ponto final em um *continuum* de terror” (PASINATO, 2011, p. 224).

Portanto, neste conto, Colasanti explora a ironia para denunciar a contradição coletiva com a morte de D. Eulália como assinalado no final da narrativa: “Porém igualmente se surpreenderam” (COLASANTI, 2012, p. 41). Ora, ao questionar a surpresa de vizinhos e familiares, o conto desmascara uma sociedade que ainda acredita que os castigos conjugais devem ser tratados como problemas privados. Assim, no campo estético, a autora questiona discursos que relativizam os castigos sofridos na esfera conjugal, pois o silêncio compactua com a violência estrutural. Pelo prisma feminista, a literatura de Colasanti toca em uma ferida ainda aberta na sociedade brasileira: a violência conjugal, mantida por valores coletivos pautados pela perversa moral machista que relativiza as atitudes masculinas para cobrar como contraparte: “a submissão e a vergonha das e nas mulheres” (MACHADO, 2014, p. 107).

Ao questionar valores morais que dão sustentação à violência conjugal, o conto de Colasanti denuncia a violência estrutural de gênero como um código coletivo. Essa mesma perspicácia será encontrada na literatura da mexicana Arminé Arjona como veremos na continuidade deste artigo.

O desnudamento da virilidade

Neste tópico, vamos analisar as estratégias de impunidade presente nos casos de assédio sexual no contexto do tráfico de drogas no México a partir do conto “Ni la santa muerte”, de Arminé Arjona, por meio dos estudos de Fragoso e Segato. A coletânea *Delincuentes: historias del narcotráfico* é considerada um referencial acerca da representação da degradação humana imposta pelo crime organizado, pois traz uma versão que pormenoriza diversas situações em que violência e uso de drogas se confundem. Arjona explora essa degradação ao registrar o cotidiano de mulheres envolvidas no transporte da droga. Apesar de fazerem o serviço mais pesado, são vistas como extensão da masculinidade, por isso sujeitas a abuso e à sorte da proteção de um criminoso.

Historicamente, desde a última década do século XX, em Ciudad Juárez, as mulheres vítimas de violência são menosprezadas ao serem confundidas com prostitutas ou mulheres festeiras. No entanto, essa premissa misógina esconde um desprezo maior pelas mulheres. Nesse contexto, “mais que qualquer outro lugar, se torna real o ditado ‘corpo de mulher: perigo de morte’, pois se trata de um espaço em que globalização e neoliberalismo se confundem com a ganância da exploração de trabalhadoras” (SEGATO, 2013, p. 11). Nos territórios em que o crime organizado se confunde com valores machistas, a rasura entre a força e os valores morais fica mais tênue e reforça os mesmos mecanismos que encontramos nos casos da violência conjugal, pois o corpo da mulher é agredido ou estuprado pela lógica misógina⁶.

Cabe destacar que a literatura de Arjona explora um realismo que nos coloca cara a cara com valores machistas, expondo a fragilidade da vida das mulheres no meio de narcotraficantes, registrando como as mulheres são exploradas duplamente. Seus textos nos possibilitam outros ângulos dos crimes de Ciudad Juárez ao focar nas imposições do narcotráfico, mas sem deixar de registrar a vulnerabilidade das mulheres naquele espaço regido pela força e pelas armas. Com isso, a autora ratifica que o crime organizado explora o *modus operandi* do aniquilamento do corpo da mulher pregado pelos valores patriarcais por meio do terror armado.

⁶ Os feminicídios marcaram Ciudad Juárez no final do século XX. Milhares de trabalhadoras foram assassinadas brutalmente conforme estudos de Fragoso (2010) e Segato (2013).

Em “Ni la santa muerte”, temos uma mulher ameaçada por arma de fogo, sendo obrigada a aceitar o convite para dançar. O conto se inicia com o desespero de uma mulher que vê uma arma apontada para seu pescoço. Este tipo de intimidação vai além do assédio e foi registrado nos inquéritos de diversos feminicídios daquela região, que são regidos pelas ameaças com agressão física e com “armas de fogo, objetos cortantes e o corpo do agressor” (FRAGOSO, 2010, p. 236). A narradora é abordada e ameaçada por um narcotraficante durante uma festa em um sítio longínquo. A descrição de assédio e de ameaça de morte acontece por etapas. De início, a jovem aceita o convite para bailar, mas alerta que seus pés estão machucados depois de um longo dia de caminhada até chegar àquele esconderijo: “- Órale, no más dos piezas por que estoy reventata de los pies. Caminé mucho” (ARJONA, 2005, p. 24).

Pelas regras do narcotráfico, o convite de um criminoso não pode ser recusado, pois ele ostenta o poder da arma de fogo. A jovem está em estado de pavor. Seu assediador havia consumido muita coca e estava com péssima coordenação motora: “La verdad no quise negarme porque andaba bien loco y más que nada me convenció la traía fajada en el cinturón piteado” (ARJONA, 2005, p. 25). Nesse caso, o assédio sexual é visto como “um ato intencional de poder e força com um fim pré-determinado, pelo qual uma ou mais pessoas produzem abusos físicos, metais ou sexuais” (FRAGOSO, 2010, p. 234).

O contexto de pavor e medo é captado pelos detalhes dessa narrativa como as tensões de gênero, que são minuciosamente registradas em diversos contos dessa coletânea. Nos espaços dominados pelo narcotráfico, sobreviver passa a ser uma meta da mulher, visto que a morte é uma estratégia de dominação e pânico social para as sobreviventes. A vida é tida como um prêmio, mas ela é balizada por valores punitivos, pois é constantemente ameaçada pela “exibição do poder de morte para os destinados a permanecer vivos” (SEGATO, 2013 p. 20-21). Essa premissa de educar pelo medo se concretiza por meio de silenciamentos e pela omissão do Estado em punir criminosos.

No conto de Arjona, depois de dançarem duas canções, a narradora não aguenta mais, já que seus pés doem muito. Ela consegue se livrar do assediador e dorme um pouco no chão. Mas é acordada, com a tentativa de ele beijá-la a força, ela lhe empurra e pede para ser deixada em paz. Todavia, depois de ser rejeitado duas vezes, o narcotraficante passa a agir com ódio e a ameaça de morte, pois não aceita desculpas, sacando e proferindo o rebaixamento daquela que ousou não obedecer seus desejos: “Alcanzo a oír una risotada, y el cabrón que me apunta, me dice: “Ya te cargó la jodida. Ni la Santa Muerte te salva de esta” (ARJONA, 2005, p. 23). Sem meio termos, o corpo da mulher transgressora passa a ser alvo de uma punição severa. Esse tipo de ameaça é muito comum no contexto do narcotráfico como ressalta Julia Fragoso (2010).

Além de dar visibilidade à vulnerabilidade feminina, o conto traz uma reflexão sobre como as mulheres são exploradas em papéis submissos pelo narcotráfico. Tal opção estética nos coloca frente a frente com as normas estruturais da violência de gênero, que mesmo dentro de organizações criminosas os valores patriarcais são repetidos para a garantia da supremacia masculina. Tal código machista é reconhecido coletivamente, pois se trata de uma “grande máquina comunicativa cujas mensagens se tornam inteligíveis somente para quem, por uma ou outra razão, se adentrou no código” (SEGATO, 2013, p. 12). Na narrativa de Arjona, a violência é um desdobramento da masculinidade, garantida pelo domínio das armas de fogo. Essa prerrogativa se configura para homens mais preocupados em exibir seu arsenal de golpes e armas do que no prazer sexual.

Na ficção, o agressor, ao decidir executar aquela que o rejeitou, reforça o quanto a mulher é usada como uma estratégia de poder. A festa está repleta de casais bêbados e drogados, mas a narradora não tem ajuda de ninguém. Esse silêncio dos presentes comunga com o ritual de execução daquela que desobedece a lei do predador, reforçando as normas do gênero que são atravessadas pela “desigualdade na qual convivem as garotas e mulheres em espaços privados e públicos” (FRAGOSO, 2010, p. 233). Agredir e executar uma mulher dá status ao criminoso, já que o poder de punir é parte das regras.

Mas nem tudo está perdido na ficção de Arjona, que opta por um final surpreendente, ao focar no descontrole do agressor, que consumiu bebidas alcoólicas e coca. Esteticamente, a ameaça à vítima reforça o poder do agressor. Nada poderia ajudá-la, nem mesmo a santa protetora dos mexicanos: ““Ni la Santa Muerte, ni la Santa Muerte, repetía desquiciado” (ARJONA, 2005, p. 25). Tal ameaça é uma estratégia de o agressor manter o domínio da situação, mascarando seu descontrole.

De olho fechado, a jovem não consegue ver que o criminoso não consegue manejar a arma de forma adequada, tropeçando e se ferindo gravemente nos testículos. Desesperado e sangrando, ele pede para ser executado por um dos parceiros, pois não aceita a humilhação de não ter matado aquela que o rejeitou. Essa cena final reforça a presença do código machista da honra. Sem poder consumir o feminicídio, o homem perde espaço entre seus comparsas, deixando de ser respeitado como um igual.

Assim, no espaço do narcotráfico, as mulheres estão sujeitas a sanções tão perversas quanto as impostas por homens comuns. Ao reconhecer que a violência contra a mulher é parte de códigos sociais que vão além do narcotráfico, essa autora denuncia normas de castigo e punição feminina aceitas coletivamente. Assim, por trazer marcas de gênero, a questão da honra e do culto da virilidade, o crime relatado não pode ser visto apenas como um caso específico de narcotraficantes. Ele é atravessado pelo desejo de aniquilamento da mulher transgressora como regulado pela violência estrutural hegemônica.

Especificamente, Arjona destaca a desigualdade de gênero com a banalização dos assédios e dos crimes contra as mulheres. Sua técnica de aproximação dos valores morais, identificados na sociedade cível, dos praticados pelos narcotraficantes reforça que os crimes contra a mulher fazem parte da mesma estrutura de violência machista. Ao rasurar essas fronteiras, sua narrativa vai além das estratégias do crime organizado, despiando valores morais compartilhados coletivamente e impulsionadores dos sequestros, cárceres privados, estupros e mutilações impostos às mulheres.

Essa mesma dinâmica machista que passa pelo silenciamento da mulher e pela impunidade masculina é relatada por Selva Almada, em seu romance autobiográfico, como veremos a seguir.

O silenciamento das vítimas

No texto de Selva Almada, *Garotas mortas*⁷ (2018), há diversos exemplos de feminicídios cujas vítimas sofrem diversos tipos de violência estrutural de gênero. Em muitos casos, a mulher é vítima de emboscada, sequestro, estupro e/ou homicídio, mas prevalece a impunidade em torno desses casos. Essa obra pertence ao gênero autobiográfico com coleta de depoimentos de testemunhas e familiares dos casos de: Andrea Danne, María Luisa e Sarita, “adolescentes do interior assassinadas nos anos 80, três mortes impunes ocorridas quando em nosso país ainda se ignorava o termo feminicídio” (ALMADA, 2018, p. 13). A narradora é a própria autora que passa a descrever diversos episódios de violência, alternados por esses casos centrais.

Ao se debruçar sobre os feminicídios de mulheres do interior da Argentina, relendo inquéritos policiais e notícias de jornais, outras dezenas de crimes de gênero são narrados no decorrer da investigação, reforçando a premissa de que há uma estrutura hegemônica de controle do corpo da mulher pela violência. Tais mortes estão relacionadas ao culto da virilidade masculina e a desqualificação da mulher, reforçando a dinâmica machista de sacrifício da mulher como uma contrapartida do status masculino “como um título” (SEGATO, 2013, p. 24).

Andrea Danne foi assassinada em novembro de 1986, em seu quarto, enquanto dormia, na cidade de San José, Entre Rios. Esse crime sempre incomodava a narradora quando voltava em suas lembranças após a divulgação de um novo feminicídio. Anos depois em uma viagem de férias, Almada se deparou com a recordação desse crime que lhe impulsionou a pesquisar outros casos de jovens assassinadas: “Casos que não terminavam com a morte da mulher, mas em que ela era objeto da misoginia, do abuso, do desprezo” (ALMADA, 2018, p. 13).

⁷ Essa obra foi publicada na Argentina com o título *Chicas muertas* em 2014.

Andrea era universitária, tinha muitos amigos e um namorado. Mas o fato de não ter sido preservada a cena do crime nunca houve pistas definitivas para que se identificar um culpado. Entre os suspeitos, estavam um vizinho e o namorado, mas não houve nenhum fato que os ligassem ao crime. No imaginário dos moradores de San José, os pais são suspeitos, sugerindo “a ideia do sacrifício” (ALMADA, 2018, p. 46). Ao ecoar uma morte como um sacrifício praticado pelos pais, esse caso reforça valores morais que controlam o comportamento sexual de jovens solteiras. Simbolicamente, ela foi punida por algo de errado que teria feito, daí um certo silenciamento da família em relação a esse caso.

O segundo feminicídio investigado por Almada, o de María Luisa, impressiona pela brutalidade imposta à adolescente. Na tarde de um feriado, sem avisar a mãe, ela se encontrou com duas novas amigas, Norma e Elena, e depois seguiu seu caminho de casa. Todavia nunca chegou ao seu destino. Ela foi violada e estrangulada com o cinto que usava, aos 15 anos, em dezembro de 1983, depois de sair do trabalho na cidade Presidencia Roque Saénz Peña, Chaco.

Em depoimentos contraditórios, ela foi vista por um frentista do posto de gasolina em companhia dessas amigas e três homens, entre eles, Gómez, um assediador de jovens. Diante do juiz, nem as amigas, nem o frentista repetiram essa versão. Para o irmão, Yogue Quevedo, as amigas tinham “a culpa de levá-la para um mau caminho. Como se a morte fosse um castigo por algo de errado que ela andava fazendo” (ALMADA, 2018, p. 68). O ponto de vista do irmão está relacionado ao imaginário estrutural da violência que desclassifica as vítimas. Assim, o possível castigo para María Luisa é sustentado por valores morais que punem aquelas que perdem sua pureza.

Tal visão de que María Luisa andava fazendo algo de errado passou a fazer parte dos comentários maldosos sobre seu homicídio, visto que, apesar de ser uma adolescente em seu primeiro emprego, falsas pistas do crime passaram a ser divulgadas pela imprensa local: “não foi violentada, mas que já tinha vida sexual ativa”; e que ela “saía com um homem casado” (ALMADA, 2018, p. 103). Ao expor informações que a desqualificam, a narradora questiona a suspeição que recai nessa vítima. Tal aniquilamento pode ser visto como uma estratégia para relativizar a culpa dos criminosos e amenizar a amargura daqueles que entendem o feminicídio como um fim injusto (SEGATO, 2013, p. 35).

O terceiro caso de feminicídio, investigado por Almada, traz um aniquilamento simbólico mais marcante, por resgatar a história sexual pregressa de Sarita, desaparecida, em dezembro de 1988, em Villa Nueva, Córdoba. Por ter tido um passado de envolvimento com prostituição e por manter um caso com um empresário do ramo dos frigoríficos, ela foi rebaixada como uma mulher de segunda classe. Seu relacionamento com Oliveira já tinha esfriado e ela tentava

se esquivar de ficar a sós com ele. Antes de desaparecer, Sarita foi convidada por seu protetor para um passeio do qual nunca voltou.

Na mesma região onde Sarita desapareceu, a autora destaca que, desde 1977, há mais de 20 feminicídios impunes que impactaram a comunidade local. Em 2002, a autora cita o assassinato de Marieta “La Condorito” López, “uma prostituta com deficiência mental que apareceu degolada e envolta numa manta, num terreno baldio da cidade” (ALMADA, 2018, p. 87). Esse caso revoltou a cidade e teve como resultado a criação de uma associação para ajuda às famílias das vítimas. Nesse mesmo ano, a taxista Mónica Leocato apareceu estuprada e estrangulada em uma estrada rural por um possível passageiro. Já em 2005, Mariela Bessonart desaparece depois de ser vista pela última vez na presença do seu ex-marido. Esses crimes impunes reforçam a premissa de aniquilamento da vítima e a conivência do Estado. No campo simbólico, as vítimas desses feminicídios tiveram um fim injusto, mas essa comoção não é capaz de reverter valores de longa duração de desqualificação da mulher.

No caso de Sarita não é diferente, identificamos um silenciamento estrutural produzido por valores morais, que castigam a prostituta que rejeitou seu protetor. Tais associações reforçam o quanto a impunidade e a desqualificação da mulher fazem parte da mesma escala moral de julgamento das vítimas. Meses depois de seu desaparecimento, a irmã, Mirta, foi chamada para identificar o corpo de Sarita, mas só conseguiu ver um amontoado de ossos “disseram que aqueles ossos eram de Sarita, uma porção de ossos limpos... Para mim, aquilo que me mostravam não passava de um monte de ossos” (2018, p. 83-4). Essa imagem dos ossos tanto nos remete ao silenciamento da vítima, como às diversas vítimas dessa violência estrutural.

A impunidade nesse caso é fruto da frágil investigação e de interrogatórios suspeitos como o depoimento da esposa do acusado, que testemunhou a favor do marido, possibilitando um alibi, ao afirmar que no dia do desaparecimento de Sarita, Oliveira estava com ela em outra cidade. A falta de uma investigação mais detalhada reforça o quanto não havia uma preocupação de o Estado solucionar esses casos. Tal perspectiva é registrada pelo olhar da irmã: “percebo que há outra mulher morta que ninguém reclama ou pela qual a família ainda está procurando: aquela trouxinha de ossos sepultados com o nome de Sarita” (ALMADA, 2018, p. 85). A trouxa de ossos sintetiza o silenciamento que paira em torno dos feminicídios e o descaso da sociedade argentina de solucioná-los.

Estrategicamente, ao resgatar os casos de feminicídio, Almada assume um compromisso de dar voz para mulheres duplamente silenciadas pela morte e pela culpabilização que recaiu sobre elas, questionando a lógica misógina da impunidade. Por esse prisma, a metáfora da catadora de ossos que atravessa toda

a narrativa fortalece o lugar de fala da autora interessada em juntar a memória dessas vítimas e lhes dar a chance de ecoar seus gritos de resistência: “recolher os ossos das garotas, armá-las dar-lhes voz e depois deixá-las correr livremente para onde tiverem que ir” (ALMADA, 2018, p. 34).

Ao resgatar a voz de Andrea, María Luisa e Sarita, Almada questiona os mecanismos de impunidade ainda presentes nos inquéritos de feminicídios, desmascarando a lógica machista por trás de desqualificação das vítimas. Ao registrar as falhas no processo de investigação, a autora retoma a versão dos familiares que reconhecem os culpados, que permanecem livres, visto que nenhuma prova robusta foi apresentada para que os mesmos fossem punidos. Nos três casos, os depoimentos contraditórios reforçam a violência estrutural de gênero que primeiro questiona a vida pregressa da mulher antes de produzir uma investigação detalhada dos crimes.

Considerações finais

As obras de Marina Colasanti, Arminé Arjona e Selva Almada nos convidam a repensar os valores morais que sustentam a violência estrutural hegemônica. Por esse ângulo, revisar os discursos silenciados, deslocando os incômodos sociais em torno dessas mortes, possibilita-nos ampliar os dispositivos culturais que empurram as mulheres para julgamentos morais aniquiladores. Os feminicídios relatados na ficção vão além do campo literário por trazerem a visão questionadora das escritoras e valores patriarcais ainda correntes no Brasil, México e Argentina, respectivamente.

Esse modelo de desregulação da violência estrutural desloca a postura punitiva dos agressores e descentra a violência simbólica das relações de gênero. Colasanti, em “Porém e igualmente”, destaca a omissão da família e dos vizinhos em casos de violência doméstica como um agravante do crime. Arjona propõe uma reflexão sobre os códigos machistas dos narcotraficantes, em “Ni la Santa Muerte”, que repetem a cartilha do culto da virilidade como modelo de masculinidade; e Almada, em *Garotas Mortas*, desnuda os valores morais argentinos como impulsionadores da impunidade dos feminicídios investigados, visto que a fragilidade dos inquéritos se misturam com a culpabilização das vítimas.

Tais relatos reforçam uma perspectiva feminista de desregulação de gênero, traduzida nas estratégias estéticas de cada autora. Colasanti na primorosa construção irônica; Arjona pelo paralelismo entre a violência patriarcal e a praticada pelo narcotráfico; e Almada pela coleção de ossos que ela vai juntando em sua autobiografia com a finalidade de dar voz às vítimas. Essas autoras deslocam o imaginário masculino opressor e a submissão feminina para ressaltar uma li-

teratura atravessada por questões ideológicas e políticas, quando priorizam a revisão dos atenuantes e do silenciamento que pairam em torno de feminicídios. Portanto, questionar os sentidos desse crime no contexto latino-americano é também revisar o rebaixamento imposto às vítimas pelos discursos misóginos.

Referências

- ALMADA, Selva. **Chicas muertas**. Buenos Aires: Literatura Random House, 2014.
- ARJORNA, Arminé. **Delicuentes**: historias do narcotráfico. Ciudad Juárez: Al Límite Editores, 2005. p.23-26.
- BANDEIRA, Lourdes; MAGALHÃES, Maria. A transversalidade dos crimes de femicídio/feminicídio no Brasil e em Portugal. **Revista da Defensoria Pública do Distrito Federal**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 29-56, 2019. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/123178/2/361526.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.
- COLASANTI, Marina. **Um espinho de marfim e outras histórias**. Porto Alegre: L&PM, 2012.
- FRAGOSO, Julia E. Monárrez *et al.* (Coords). **Violencia contra las mujeres e inseguridad ciudadana en Ciudad Juárez**. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte; México-DF: Miguel Ángel porrua, 2010.
- GOMES, Carlos Magno. Uma perspectiva antropológica do feminicídio nos contos de Marina Colasanti. **Revista Ártemis - Estudos de Gênero, Feminismos e Sexualidades**, v. 27, n. 1, p. 392-405, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/41101/27538>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- GOMES, Carlos Magno. Regulações do estupro em Lya Luft e Patrícia Melo. **Estudos Linguísticos e literários**. Salvador, UFBA, n. 59, p. 76-93, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/28854/17077>. Acesso em: 02 nov. 2020.
- GOMES, Carlos Magno. A hostilidade do feminicídio em Nélida Piñon. **Acta Scientiarum Language and Culture**. Maringá, UEM, v. 42, p. 1-9, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/52167/751375150074>. Acesso em: 30 out. 2020.
- MACHADO, Lia Zanotta. **Feminismo em movimento**. São Paulo: Francis, 2010.
- MACHADO, Lia Zanotta. O medo urbano e a violência de gênero. In: MACHADO, Lia Zanotta *et al.* (Orgs.). **A cidade e o medo**. Brasília: Verbena/Francis, 2014. p. 103-125.
- PASINATO, Wânia. Feminicídios e as mortes de mulheres no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero, v. 37, p. 219-246, 2011.
- SEGATO, Rita Laura. **La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2013.



O TRÁFICO DE POLACAS EM *EL INFIERNO PROMETIDO*, DE ELSA DRUCAROFF¹

THE TRAFFIC OF POLISH GIRLS IN *EL INFIERNO PROMETIDO*, BY ELSA DRUCAROFF

Karine Rocha²

Resumo: Publicado em 2006, *El Infierno Prometido*, da escritora argentina Elsa Drucaroff tem como fonte de inspiração o tráfico de judias do leste europeu entre fins do século XIX e início do XX. Tema tabu durante muitas décadas, hoje é revisitado por escritores e historiadores, mas tendo como foco a versão não oficial dos fatos. Para este artigo, centraremos nossa análise nas ferramentas do novo romance histórico utilizado pela autora para a composição do personagem fictício Dina. Através das memórias de Sara, será possível observar o cotidiano das meninas traficadas e a recepção do problema pela comunidade judaica argentina. Nosso arcabouço teórico conta com nomes como os de Cristina Pons, Fernando Ainsa e Donna Guy.

Palavras-chave: Novo romance histórico. Literatura argentina. Estudos judaicos. Gênero.

Abstract: First published in 2006, *El Infierno Prometido*, by the argentinian writer Elsa Drucaroff was inspired in the traffic of jewish girls from East Europe between the end of 19th century and the first decades of the 20th century. During a long time it was a taboo subject, but nowadays it has been revised by historians and writers who are concerned about the non oficial version of History. For this papper, we will be focussed on the new historian novel aspects used but the autor to build the character Dina. Her memories contributes to observe the life of the trafficked girls and how the community receive this problem. As reference we have Cristina Pons, Fernando Ainsa and Donna Guy.

Keywords: New historical novel. Argentinian literature. Judaic studies. Gender.

¹ Artigo recebido em 15 de fevereiro de 2021 e aceito em 04 de abril de 2021.

² Professora do Departamento de Letras/Espanhol e do PPG Letras da UFPE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1448-5753>. E-mail: karine.oliveira@ufpe.br.

O cemitério de Avellaneda, assim como o de Inhaúma, guarda entre seus portões fechados, algumas centenas de lápides. Lápides cujos nomes e fotografias foram destruídos. Lápides que somem entre o mato que cresce com o tempo. Estes cemitérios guardam e tentam apagar silenciosamente a vida de mulheres consideradas impuras pelo judaísmo. O romance que aqui nos propomos analisar é construído a partir deste silêncio. Do silêncio das lápides do cemitério acima citado, do que existe por trás dos números de documentos médicos e da máfia, do silêncio da história oficial.

El infierno prometido, da escritora judia-argentina Elsa Drucaroff, publicado em 2006, narra a história de Dina e outras mulheres traficadas pela Zwi Migdal. Dina é uma adolescente do shtetel de Kazrilev. Assim como em qualquer outro shtetel, a vida dos judeus aí era marcada pela pobreza e pelo medo dos pogroms, que nunca tinha previsão para acontecer. Nestes pequenos povoados, a modernização do judaísmo não tinha chegado. A vida seguia, portanto, o ritmo da ortodoxia que traça como destino para as mulheres o casamento e a maternidade. Dina era um espírito diferente. Seu pai fez todo o possível para que ela pudesse ir à escola, contrariando a mãe que dizia que, deste jeito, Dina acabaria em Buenos Aires. Em uma tarde qualquer, Dina decide ir ler e escrever perto do rio. Lá encontra um colega da escola, que a estupra. Não seria surpresa dizer que o rapaz, um polaco católico antissemita, coloca a culpa do estupro em Dina porque ela sorriu. Todo o vilarejo culpa Dina pelo estupro porque ela havia saído para passear e frequentava a escola. A jovem estava perdida. Nenhum judeu da vila se casaria com ela. Vive escondida em casa até que uma casamenteira lhe arruma um marido rico, empresário em Buenos Aires. A família aceita o arranjo. Dina, em Buenos Aires, é feita escrava e assim vive até fugir para os Estados Unidos com um dos seus clientes. A ficção dá para a protagonista um destino diferente ao de todas as mulheres esquecidas no cemitério de Avellaneda. Este destino é guardado para as demais personagens do romance.

Diego Niemetz (2019) situa o romance de Drucaroff dentro do cânone de escritores judeus argentinos de origem secular. É comum a este grupo ficcionalizar sobre temas problemáticos para a coletividade, seja eles matrimônios mistos, tensões entre as diversas correntes étnicas e ideológicas, questões de identidades, antissemitismo até temas escandalosos, como é o caso da Zwi Migdal. De acordo com o pesquisador da CONICET, a Argentina é um país que apresenta uma trajetória literária que pode ser denominada judaica, e ao mesmo tempo tem uma que é classificada de antissemita.

En relación a esta última, debemos agregar que sería necesario distinguir una serie de particularidades respecto al origen y a las características de la judeofobia esgrimida en cada caso. Esta aclaración se

enmarca en el hecho factual de que el fenómeno del antisemitismo en la Argentina es, a pesar de todo, bastante reciente si lo comparamos con los antisemitismos europeos y, fundamentalmente, que se trata de una adaptación de esas ideologías a la coyuntura local. En la Argentina convivieron, a medida que se fueron incorporando inmigrantes judíos de procedencias diversas, formas diferentes de judaísmo (el de la iluminación, el diaspórico de la cultura idish y el sefaradí) que venían, a su vez, antecedidas por formas diferentes de antisemitismo: aunque suene paradójico, dichas formas de antisemitismo se habían aclimatado al territorio sudamericano antes de que llegaran en números considerables sus destinatarios reales (NIEMETZ, 2019, p. 151, 152).

Dentro da comunidade judaica argentina existia e existe uma preocupação clara com o antissemitismo e o movimento de combatê-lo. Em um território argentino que conta em sua trajetória com um atentado contra a embaixada de Israel e outra a sede da AMIA, abundam estereótipos que tornam a múltipla identidade judaica em um grande bloco homogêneo que, obviamente, nem sempre condiz com a realidade. Dentro da literatura, isto irá se refletir da seguinte forma

El canon temático de los escritores judíos argentinos de origen secular, que es identificable por la sociedad no judía, habitualmente gira en torno a las problemáticas vinculadas con la colectividad (qué es un judío y, en segunda medida, cómo ser judío en la Argentina), en un ambiente que a veces se revela violentamente hostil y judeófoba (...) y con los dilemas propios de la integración (como el matrimonio mixto o las alianzas ideológicas por sobre las étnicas). En otras palabras, es posible trazar un eje literario de la identidad judeo-argentina, que no solamente aborda sus temas, valores y problemáticas tradicionalmente aceptadas como propias, sino que lo hace (en toda la diversidad de sus formas) de una manera también múltiple y problemática (NIEMETZ, 2019, p. 155).

Muitos destes escritores, às vezes, se propõem a exorcizar demônios. Tal empreitada não é fácil por despertar memórias que, quase sempre, se fingem adormecidas. O romance objeto de análise acorda o tema das polacas. Assim eram conhecidas as jovens compradas em comunidades ortodoxas do leste europeu entre fins do século XIX e início do século XX. Por sua origem judaica, estas jovens eram destinadas ao baixo meretrício. Esta problemática acabou por gerar ataques antissemitas, pois a sociedade argentina da época, para se eximir das consequências da prostituição e do tráfico de mulheres, culpabilizou a comunidade judaica. Esta acusada de única responsável por todo o esquema de prostituição do país, acabou por silenciar e voltar às costas para as judias prostituídas, como forma de sobrevivência. Hoje, na literatura, exorcizar os nossos demônios sociais é possível graças ao novo romance histórico.

Sabemos que as condições históricas, econômicas e sociais da América Latina a transformaram em um terreno fértil para o novo romance histórico, ou romance histórico contemporâneo. A crise econômica da década de 1980, o regime autoritário que dominou a década de 1970, movimentos sociais de resistência como o feminista irão contribuir para a criação, dentro do universo literário, de uma nova forma de se fazer romances de cunho histórico. De acordo com Pons (1999), tal fato se dá porque o discurso histórico clássico estava enraizado na sociedade desde o século XIX, quando se deu a construção de um projeto de nação pautado no liberalismo. Desde aí, a América Latina viveria insone dentro de uma perspectiva maniqueísta e mistificadora, cultuando os heróis da nação. Era preciso despertar a consciência dos leitores, assumindo o caráter revisionista que a História vinha pregando. Os romances de cunho histórico deveriam se prestar a revelar segredos nunca ditos, deixando claro que uma única versão dos fatos não é possível.

La reconstrucción del pasado, que si embargo se representa (...) se trata más bien, de presentar – mediante evidentes tergiversaciones, anacronismos, magnificaciones y fantasías, así como referencias intertextuales (...) – ciertas instancias sociales o problemas que, como constantes que atraviesan los siglos, se reiteran en diversos tiempos y situaciones: el poder y la identidad, la expansión imperialista, el autoritarismo, la dominación de los cuerpos, la ansiedad, como una suerte de expresión filosófica de la historia (PONS, 1999, p. 150).

Para tal empreitada reconstrucionista, Fernando Aínsa (1993) aponta alguns caminhos comuns percorridos pelos escritores do novo romance histórico. O primeiro delas é a questão da intenção histórica e literária. No discurso histórico existe uma vontade de objetividade, criando uma intenção de autoexigência científica pautada numa convenção de veracidade. Mas sabemos que o historiador elabora o seu discurso não apenas com uma seleção de dados, mas também com uma orientação pessoal. Desta forma, é possível afirmar que o discurso histórico atual se constrói com o indeterminismo da multiplicidade de variáveis para um mesmo acontecimento. Já o escritor de ficções, por sua vez, está comprometido com a convenção da ficcionalidade, lhe dando uma maior liberdade. Aínsa (1993) nos alerta para o fato de que o escritor deve estar comprometido com a verossimilhança, isto irá fechar o diálogo na autorreferencialidade, apoiada nas sugestões da intertextualidade literária, histórica, política e jornalística. Isto irá gerar algumas estratégias de persuasão que dependerão da intenção do autor; introspectiva e intimista ou testemunhal e realista. Em *El Infierno Prometido*, Elsa Drucaroff opta por uma intenção realista e testemunhal, já que a protagonista se propõe a reconstruir o ambiente histórico a partir do ponto de vista das mulheres que viviam nos bordéis.

Testimonio que debe reflejar, por otra parte, una conciencia aguda de la temporalidad y de su transcurso, un reflejo y una comprensión no sólo de la época que se describe, sino de la forma en que ese período influye y determina el “presente” en que están situados el autor (tiempo de la escritura) y los destinatarios de la novela (tiempo de la lectura). Intimista o realista, los creadores de ficciones históricas dan prioridad a los hechos individuales, ya que por muy social que se pretenda una novela, el destino y la voluntad individual siguen siendo la materia indiscutida de la narración literaria (AÍNSA, 1993, p. 18).

O romance começa como um relato em diário, no qual a protagonista, em sua velhice decide revisitar as experiências de sua juventude, refletindo sobre como as diversas correntes de sua crença atuaram diante do tráfico de judias e como tudo caiu no esquecimento. *El infierno prometido* ao dar voz às mulheres que, nos dias atuais, se encontram silenciadas no cemitério de Avellaneda, reivindica um revisionismo de postura da comunidade judaica que, em sua maioria, enxerga o tema como tabu, ainda hoje.

O diálogo com a História se dá através dos usos de fontes documentais para a reconstrução ficcional da realidade. Aínsa (1993) defende que o texto histórico não é mais entendido como uma realidade, mas como um material para a reconstrução desta.

La verdad es un efecto de sentido que se contruye en el interior del texto. Por esta razón, el análisis semántico de un documento debe preceder siempre a su extrapolación como “reconstrucción” histórica. Un estudio de este tipo abre la posibilidad de que el autor de ficciones utilice esa misma fuente documental para dotarla de otro sentido. Su vocación de “archivero” le permite la manipulación del texto como forma literaria. Roberto González Echeverría llega a caracterizar buena parte de la narrativa latinoamericana contemporánea a partir de esta noción de documento literario de origen “legal”, de “archivo” histórico releído y reescrito con intención ficcional (AÍNSA, 1993, p. 22).

No romance que nos propomos a analisar, Elsa Drucaroff abre cada capítulo com epígrafes, muitas delas tiradas de jornais da época e documentos oficiais que tratavam do tema abordado. O diálogo com estes materiais históricos cria uma narrativa que pretende afirmar que as comunidades ortodoxas do leste europeu sabiam que suas filhas estavam sendo vendidas para cafetões, que as comunidades reformistas e judeus seculares ajudaram as traficadas a fugirem e que por fim todos se calaram diante da situação por medo do antissemitismo que avançava, mais uma vez, no mundo. As manipulações do governo argentino também são expostas. Este, ao legalizar a prostituição no país, afirmava que dava amparo às prostituídas, através, principalmente, de atendimento médico. Este, por sua vez, era apenas uma encenação de cuidados. Na prática as mulheres não eram tratadas e morriam vitimadas por DST.

Uma outra ferramenta utilizada pelos escritores para revisar a versão oficial da História é a polifonia. Este recurso abre espaço para que sujeitos historicamente marginalizados possam contar a sua experiência. Estes discursos marginalizados irão conviver com o discurso de sujeitos detentores do poder de criar a versão oficial dos fatos. *El infierno prometido* é criado com o discurso de mulheres que fazem o universo dos bordéis, de anarquistas, judeus ortodoxos, judeus reformistas, judeus seculares e setores conservadores. Estes últimos são ficcionalizados através do juiz Leandro Tolosa. O citado personagem é representante dos setores que lutam contra a prostituição no país, defendem a bandeira da família e da fé cristã como baluartes de uma sociedade perfeita, mas frequenta o baixo meretrício, espaço onde pode exercitar seus gostos sádicos. Na narrativa, Tolosa irá se converter no principal cliente de Dina. Nas suas horas de visita, o personagem tortura a protagonista com tamanha brutalidade que esta costuma desmaiar e ficar sem condições de trabalhar por dias. O bordel aceita a presença do juiz porque este paga bem e, no final das contas, o lucro é a única coisa que importa. Já os anarquistas são ficcionalizados através da figura dos jovens imigrantes que chegam a Buenos Aires atrás de condições econômicas melhores que na Europa de então. A grande massa de imigrantes homens e a ausência de mulheres empurravam aqueles para os bordéis. A memória de Dina revela que estes a tratavam com igualdade, graças a suas crenças políticas. Um deles se apaixonará pela protagonista, fugirá com ela para os Estados Unidos, onde se casam e constroem uma vida tranquila.

Através do que já foi exposto, fica claro que o novo romance histórico dá protagonismo a sujeitos marginalizados, como indígenas, africanos, mulheres e homossexuais, por exemplo. *El infierno prometido*, como veremos mais adiante, é uma obra de cunho feminista. Estas, ao estarem centradas no ritmo cotidiano das mulheres, subvertem as relações de gênero dando outros matizes para o que se considera verdade histórica, abalando as aparentes sólidas estruturas da história oficial.

Em *El infierno prometido*, para além de expor um tema ainda tabu para a coletividade, Elsa Drucaroff desmistifica a versão paternalista da prostituição. A história oficial nos diz que a máfia judaica atuava no seguinte esquema: seus membros iam para a Europa Oriental procurar nas vilas meninas pobres para casar, com a promessa de uma vida materialmente digna em terras estrangeiras. Assim, milhares de adolescentes chegavam enganadas em cidades como Buenos Aires, Montevideo, São Paulo e Rio de Janeiro. Ao desembarcar, descobriam que seu marido era cafetão e deveriam trabalhar para eles. Sem ter como escapar, levavam uma vida cuja rotina se resumia a atender até 50 clientes por dia, descansando apenas no Shabat, até serem consumidas pela sífilis.

De acordo com Elsa Drucaroff manter este mito da enganada atende a um universo que não aceita a ideia de que é preferível se prostituir a viver dignamente uma vida de fome e outras privações. A autora afirma que pensou suas personagens desconstruindo o mito da enganada, graças ao trabalho da historiadora Donna Guy, *El sexo peligroso, una historia de la prostitución en la Argentina*. De acordo com as pesquisas de Donna Guy seria impossível que em 1920 os judeus das aldeias pobres não tivessem a certeza de que uma viagem a Buenos Aires, nos moldes como aconteceu com Dina, não significava um caminho para a prostituição. A narrativa coloca em dúvida a ingenuidade da família da protagonista diante do arranjo matrimonial quando o pai pensa:

¿Cómo no pensar en lo peor cuando se habla de Buenos Aires?
¿Pero eso era justo, acaso? No sólo pecado y mala vida había en Buenos Aires. Dos sobrinos de Motl, el carpintero, habían ido allá y trabajaban como ayudantes en una sastería. Escribían siempre a Motl: no se pasaba hambre, eso ya era muchísimo, y encima se ganaba bien; y se podía vivir, se podía ir sin temor a la sinagoga, festejar Iom Kipur sin miedo a que hubiera un pogrom, las escuelas recibían a todos sin pedir dinero a cambio, los judíos eran libres hasta de ir a la universidad. También esto era Buenos Aires! (p. 31).

Isto também era Buenos Aires, mas dependendo da forma como alguém chegava até lá. Sabemos que em 1876, o governo argentino promulgou a Ley de Inmigración y Colonización com o objetivo de incentivar a imigração massiva. Esta lei garantia que pessoas de países ou de identidades pouco apreciadas pudessem entrar na Argentina e construir suas vidas com alguma dignidade. Esta era a promessa, nem sempre cumprida. O fato é que neste período imigrantes russos, asiáticos e judeus de diversas partes da Europa e África do Norte lotaram navios em direção a cidade que era considerada o celeiro do mundo. No caso dos judeus, além da promessa de uma vida econômica melhor, lhes era garantido a liberdade de culto. Neste momento, o governo argentino tinha como única preocupação conseguir o maior número possível de mão-de-obra barata. Esta era a Argentina dos sobrinhos de Motl, mas não era a das meninas pobres prometidas em casamento para possíveis judeus ricos. E isto já era fato conhecido por, nos arriscamos a dizer, todos.

Donna Guy (1994) relata que a má reputação de Buenos Aires era conhecida desde a década de 1860. Os jornais locais começam a se preocupar com o tema da prostituição involuntária. A notícia chega até a Europa, onde se aconselham às mulheres a não imigrarem sozinhas. Entre os judeus da Europa ocidental, já se sabia que a primeira rede de tráfico de mulheres judias funcionava desde 1889, com o *Club de los 40*. Em Londres os judeus reformistas criaram a *Asociación judía para a protección de jovens e mujeres*, tendo Buenos Aires como seu

objetivo principal. Em 1901, os rabinos do judaísmo reformista enviaram uma carta aos rabinos da Europa Oriental alertando para o perigo que corriam jovens judias de aldeias pobres com a promessa de casamento financeiramente promissor em países como Argentina e Brasil. As jovens fatalmente caíam na prostituição. A narrativa de Elsa Drucaroff coloca em questão se haviam inocentes nestas aldeias na década de 1920.

Aparentemente o pai de Dina estaria em dúvida se manteria a filha tornada impura ou se livraria deste problema a liberando para viver em Buenos Aires. Tal dúvida é levantada em várias passagens do romance através de diálogos com outra jovem prostituída, Rosa. Esta sabia que o tio não fora enganado. Sabia que o casamento com procuração a condenava a uma vida no prostíbulo. Rosa, em vários momentos, afirma que Dina era tola ao enviar dinheiro para a família, trazendo à tona a dupla moral daqueles que renegam suas filhas, mas aceitam o dinheiro que recebem graças a prostituição.

Então, a protagonista do romance chega a Buenos Aires, se encanta pelo pouco que vê de uma cidade que é promessa de progresso. Mas a sua vida acontece presa em um bordel de Boedo, onde deve receber clientes imigrantes pobres. As novidades de Buenos Aires ganham Dina. Água que sai pela torneira, carne no almoço e jantar, geladeira, fogão a gás, dinheiro para comprar joias. Prostituir-se não é tão mal e ela até tem planos, queria crescer na sua profissão:

Miró a Brania com admiración y encontro um objetivo para su vida, um objetivo luminoso: quería llegar a ser regenta. Quería y era capaz de lograrlo. Iba a ser la mejor prostituta, iba a aprender a trabajar como la mejor y un día iba a tener una suite como Brania, a caminar con desenvuelta soltura por un palacio de bellezas como el que el día anterior había recorrido. Regenta de la Mutual, ésa sería su carrera (DRUCAROFF, 2006, p. 72,73).

A prostituição em Buenos Aires como objetivo de vida não foi exclusividade da protagonista. O romance também nos apresenta Sara, jovem da Varsóvia que perdeu o marido em um pogrom. Como a polícia nega à Sara o atestado de óbito do marido, esta passa a condição de *agunah*. *Agunah* seria algo como aprisionada, impossibilitada e é a condição que se dá às mulheres cujo marido desapareceu sem deixar testemunhas se morreu ou não. Este tema será revisitado depois da Shoah. A condição de *agunah* impediu Sarah de casar-se novamente:

Se transformó en una paria. En su barrio la señalaban con el dedo, no encontraba trabajo. No murió de hambre porque los muchachos de la autodefensa hicieron colectas, uno incluso le propuso que se casara con é cuando pasara el duelo que la religión estipulaba. Era un buen hombre, entendió Sara conmovida, lo movía el deseo de proteger a la mujer que su compañero había amado. Ésa

parecía la solución y la aceptó, pero si las viudas o separadas podían volver a casarse, ella no era ninguna de las dos cosas. Un nuevo y desesperado deambular por oficinas de Varsovia la convenció de que la ley polaca nunca iba a dar un certificado de defunción de Duved. Una conversación en la sinagoga la convenció de que la ley judía tampoco iba a protegerla: si no era viuda, no podía casar, le había dicho el rabino. ¿Cómo podían arriesgarse a que su marido volviera y no encontrara lo suyo? ¿Pretendía ser bígama? (DRUCAROFF, 2006, p. 81, 82).

Analfabeta e judia, não conseguia emprego algum e a rigidez das leis de seu bairro ortodoxo não a ajudavam a retomar dignamente a vida. A solução encontrada por Sara foi prostituir-se. A solidariedade para que não passasse fome veio das ruas da Varsóvia. Uma noite, perambulando com fome, conheceu Zelde:

Zede la escuchó con el ceño fruncido, pero era una persona solidaria. Le presentó a su rufián, la ayudó a alquilar una habitación bajo la vereda de la calle Krochmalna, casi idéntica a la que ella ocupaba, y le enseñó los trucos del oficio. Con lo que sacaba Sara podía alimentarse, vestirse y pagar el alquiler del sótano húmedo con ventana, desde donde se veían los pies de los hombres que buscaban mujeres, Sacaba bastante más dinero que cuando era mucama y no la trataban peor, incluso, a veces, la trataban mejor. No volvió más a su barrio (DRUCAROFF, 2006, p. 82).

Sara admitia que tinha o que comer, mas a vida era triste por conta da solidão que tomava os seus dias. Decide então entrar em contato com sua tia Ruscha, que vivia em Buenos Aires. Esta tia dizia que era casada com um empresário rico e ajudaria a sobrinha. Por ainda ser considerada casada, Sara só consegue deixar a Polônia com a ajuda de um amigo da sua tia, Hersh Grosfeld. Ao conhecê-lo, Sara logo percebeu que seu destino em Buenos Aires era a prostituição, mas como a tia estava rica, talvez fosse melhor cruzar o oceano e viver em condições melhores. No navio que a levava para uma nova vida, Sara conhece Rosa.

Rosa viajava na condição de casada por procuração. Hersh Grosfeld era o procurador de seu marido, empresário bastante ocupado que não podia viajar para encontrar uma esposa judia que seguia uma vida ortodoxa. Rosa era órfã e vivia com o tio. A sua condição de mulher representava apenas uma despesa a mais numa família que já padecia pela fome. O tio sabia que a estava vendendo para a Zwi Migdal e isto não importava. Embora tenha resistido em um primeiro momento, Rosa acaba por se resignar ao seu destino num bordel portenho. Afinal, fugir para onde?

Donna Guy (1994) alerta que embora algumas associações judaicas acreditassem que estas mulheres deveriam ser resgatadas e repatriadas, feministas como Bertha Papeinheim questionavam: repatriar para onde? De acordo com

Pappeinheim, a judia repatriada não contaria com nenhuma ajuda consular ou filantrópica. Acrescentamos também que estas mulheres não receberiam ajuda nem da própria família. Voltando ao solo europeu estariam igualmente vulneráveis. Como diz uma famosa canção idish: “para onde ir quando todas as portas se encontram fechadas?”. Rosa, como a imensa maioria, permanece trancada no bordel do bairro de Boedo até ser consumida pela sífilis.

Dina, no entanto, consegue abrir uma janela e fugir com um cliente italiano e anarquista, que a ensina a abrir o cadeado. Dina tem o mesmo destino que poucas mulheres que conseguiram fugir da Mutual. Por esta época já não conseguira contar com a ajuda da *Associação de Proteção às mulheres*, pois esta já havia perdido força. A máfia judaica estava entranhada em todos os níveis de poder da Argentina e era bastante forte. Conta com a ajuda de anarquistas e de “maus judeus”, aqueles que aparecem na sinagoga apenas em Yom Kippur, quando muito. Dina e Vittorio fogem para o sul argentino, atravessam o deserto enquanto são perseguidos pelo juiz Tolosa, personagem que encarna os membros da Liga Patriótica. Ao conseguir atravessar o deserto, os personagens parecem expurgar todas as amarras que a vida lhes impunha. Chegam aos Estados Unidos e tem uma vida tranquila. Dina foi rechaçada por todos os judeus observantes de sua aldeia, mas realiza a mitsvá de construir uma família com um não-judeu.

Enquanto Dina construía sua vida na Califórnia, a Europa é sacudida pela segunda guerra mundial. O antissemitismo cresce no mundo e em Buenos Aires, onde em 1919 já havia tido um pogrom no bairro de Once. A problemática da prostituição é tida como de responsabilidade dos judeus, encarados como um mal social. A coletividade rechaça totalmente as prostitutas. O tema passa a ser tabu por medo de perseguição. Algumas mulheres que não fugiram, que sobreviveram ao árduo trabalho da prostituição se organizaram e criaram uma comunidade própria, que jamais foi aceita pela comunidade oficial. Com o dinheiro da prostituição construíram uma sinagoga para poder viver sua religiosidade, construíram um cemitério para serem enterradas de acordo com o preceito judaico. A Mutual é desfeita graças a denúncia de Raquel Liberman. A prostituição deixa de ser uma atividade legal. E assim, com o passar dos anos a vida dessas judias foi sendo silenciada graças ao medo e preconceito. Nos últimos anos documentários, filmes e romances surgem com o objetivo de resgatar estas vidas, embora ainda encontre resistência entre a maioria.

Referências

AÍNSA, Fernando. La invención literaria y la reconstrucción histórica. In: http://www.persee.fr/doc/ameri_0982-9237_1993_num_12_1_114 Acessado em: 04/04/2021.

AÍNSA, Fernando. Reescribir el pasado. Historia y ficción en América Latina. In: <https://pt.scribd.com/document/392150406/Ainsa-Fernando-Reescribir-El-Pasado-Historia-y-Ficcion-en-America-Latina> Acessado em: 04/04/2021.

DRUCAROFF, Elsa. **El infierno prometido. Una prostituta de la Zwi Migdal**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2006.

GUY, Donna Jay. **El sexo peligroso: la prostitución legal en Buenos Aires, 1895 – 1955**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1994.

NIEMETZ, Diego E. Ficciones sobre la apertura y la endogamia: matrimonio, estereotipo e identidad en dos novelas judeo-argentinas contemporáneas. **Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas**. Mar del Plata. Universidad de Mar del Plata. n° 38. p. 150 – 166. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/celehis/article/view/3888> Acessado em 13/03/2021.

PONS, Cristina. La novela histórica de fin del siglo XX: de inflexión literaria y gesto histórico, a retórica de consumo. **Perfiles latinoamericanos: revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales**. Ciudad de Mexico: Sede México. n°15, p. 139-169. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2212309> Acessado em 04/04/2021.



A CASA GOVERNADA PELA MATRIARCA NA FICÇÃO GOESA DE VIMALA DEVI¹

THE GOVERNED HOUSE BY THE MATRIARCH IN THE GOAN FICTION OF VIMALA DEVI

Denise Rocha²

Resumo: O objetivo do estudo é, de um lado, resgatar uma escritora de língua portuguesa, silenciada pelo cânone de Portugal, que vive em Barcelona, aos 89 anos de idade: a goesa Vimala Devi, pseudônimo literário de Teresa da Piedade de Baptista Almeida. Poetisa, crítica literária, pintora, tradutora e contista, Teresa é considerada uma escritora da diáspora, pois emigrou para Lisboa, aos 26 anos de idade (1958), e escreveu sua obra – lírica e narrativa – longe de sua terra natal, Goa, que, em 1530, tornou-se a capital do Império português no Oriente (Índias Portuguesas), e no ano de 1961, foi anexada à União Indiana. E, de outro lado, analisar no conto *O Genro-Comensal* (1963), de Devi, a questão do matriarcado em uma ilustre família cristã que precisava de descendentes. O estudo da narrativa sobre a única função do cunhado, a de gerar um herdeiro, baseia-se nos conceitos de cultura híbrida e estranhamento, de Bhabha, além de reflexões sobre o matriarcado, o patriarcado e o capitalismo, de Engels, Pantem, Narvaz e Koller.

Palavras-chave: Literatura goesa. Vimala Devi. Cânone. Matriarcado. Poder. Gênero.

Abstract: The objective of the study is, on the one hand, to rescue a Portuguese-speaking writer, silenced by the canon of Portugal, who lives in Barcelona, at the age of 89: the Goan Vimala Devi, literary pseudonym of Teresa da Piedade de Baptista Almeida. Poetess, literary critic, painter, translator and storyteller, Teresa is considered a writer of the diaspora, since she emigrated to Lisbon, at the age of 26 (1958), and wrote her work – lyrical and narrative – far from her native Goa, which, in 1530, became the capital of the Portuguese Empire in the East (Portuguese Indies), and in 1961, it was annexed to the Indian Union. And, on the other hand, to analyze in Devi's short story *O Genro Comensal* (1963), the issue of matriarchy in an illustrious Christian family, who needed descendants. The study of the narrative about brother-in-law's his only function, to generate an heir, is based on Bhabha's concepts of hybrid culture and estrangement, as well as reflections on matriarchy, patriarchy and the capitalism, by Engel, Pantem, Narvaz e Koller.

Keywords: Goan literature. Vimala Devi. Canon. Matriarchy. Power. Genre.

¹ Artigo recebido em 10 de fevereiro de 2021 e aceito em 29 de março de 2021.

² Professora visitante da Universidade Federal do Ceará (UFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3906-2957>. E-mail: rocha.denise57@gmail.com.

Introdução

O presente estudo sobre a narrativa *O Genro-Comensal*, de Vimala Devi,³ pseudônimo literário de Teresa da Piedade de Baptista Almeida, tem duas facetas: a questão da consolidação do poder feminino em uma família aculturada de brâmanes cristãos, descendentes de Adeodato da Purificação do Santíssimo Sacramento Fonseca, em Goa; e a instituição goesa do genro-comensal. A análise baseia-se, principalmente, nos conceitos de cultura híbrida e estranhamento, de Bhabha, além de reflexões sobre o matriarcado, o patriarcado e o capitalismo, de Engels, Pantem, Narvaz e Koller. Nota-se que, após mais de 400 anos de colonização portuguesa, que produziu uma identidade híbrida nas classes econômicas superiores, alguns costumes locais prevalecem, como a seleção de um homem para gerar descendentes legítimos, conforme Deli mostra em sua narrativa.

À Goa, proveniente de Lourenço Marques, antigo nome da capital de Moçambique, depois de 10 anos de estadia como oficial, retornou o primogênito de Francisco João dos Milagres Barreto. Com cerca de 50 anos, gordo e calvo, o alegre Franjoão recebeu uma oferta para se casar na família de Adeodato da Purificação do Santíssimo Sacramento Fonseca, na condição de membro-comensal, aquele que partilha as refeições com o clã. Tratava-se de um encargo socioeconômico e afetivo, a de casamento em uma linhagem sem herdeiro masculino e, para aumentar o dote para o escolhido, as irmãs cediam a sua herança para a casadoira. Tal tradição presente em Goa é o tema principal de uma das narrativas, *O Genro-Comensal*, de Vimala Devi, que faz parte da antologia *Monção*, cujo título remete ao vento prenunciador da estação de chuvas abundantes.

Manuel Seabra, na Introdução da 2.ed. (2003) de *Monção*, enfatizou a originalidade da escrita da autora goesa, cuja antologia foi publicada em 1963:

[...] De súbito Vimala Devi aparece com um livro onde praticamente todos os grupos sociais de Goa são retratados sem disfarces: o desfasamento histórico que significava a existência de manducares (uma espécie de servos da gleba quase medievais com obrigações até de serviços e bens gratuitos aos senhores da terra) e de batecares (proprietários rurais com direito a serviços e bens gratuitos dos camponeses que viviam nas suas terras), a existência de castas entrecruzadas com classes (que Vimala, nos seus contos, sabe apresentar de uma maneira muito subtil), dos descendentes de portugueses dos séculos XVI e XVII que se mantinham como grupo social bem identificado, além, naturalmente, das separações religiosas. Naquela época, a população de Goa dividia-se quase metade por metade, entre cristãos e hindus, mas vivendo em sociedades quase estanques, apenas com contactos muito superficiais e residuais (SEABRA, 2003, p. VII).

³ O pseudônimo Vimala Devi (Deusa da Pureza em concani), segundo Teresa da Piedade de Baptista Almeida, foi uma sugestão de seu esposo, Manuel de Seabra, depois da publicação da antologia de poemas dela, *Súria*, em 1962. Ele disse: “Nós aqui temos muitas Teresas, mas tu tens de ter um nome que possa identificar mais o teu primeiro livro” que era sobre Goa. O casal escolheu junto o nome literário dela (DEVI, 2019, p. 336).

Elaborada em língua portuguesa, *Monção* tem um glossário com termos e expressões em concani, idioma que segundo Eduardo de Almeida Navarro, em *Goa: uma identidade diferente da indiana justificaria a condição colonial?*, estaria vinculado à híbrida identidade local:

Afirmar que a identidade goesa estava na arquitetura lusitana ali existente, na língua portuguesa ali falada, no carnaval ali festejado era dar argumentos ao inimigo, uma vez que essa identidade provinha do colonizador europeu cujas marca muitos queriam ver apagadas ou não viam como predominantes. Para eles, a real identidade goesa não era a identidade cristã, mas, sim, a identidade indiana. Para eles, a larga maioria dos goeses não era culturalmente diferente dos outros indianos. Era preciso, assim, encontrar uma identidade verdadeiramente indiana para Goa. Ela foi encontrada na língua concani, ali é falada. O concani é uma língua indo-ariana, falada não somente em Goa, mas também em algumas partes da costa leste, inclusive no Malabar (ou Kerala), que é a região onde está Cochim (NAVARRO, 2011, p. 35)⁴.

Monção tem a epígrafe “A sombra da árvore alonga-se ao pôr do sol sem nunca se separar dela”, um pensamento de Kalidassa, poeta do século IV, como destaque para as profundas relações da lusofonia, do oceano Atlântico ao Índico. Escrita em Lisboa e republicada em 2003, a obra reúne 16 contos: “Nâttak”; “O Genro-Comensal”; “Dhruva”; “Ocaso”; “Esperança”; “Padmini”; “O Futuro e o Passado”; “Incerteza”; “Tyâtr”; “Fidelidade”; “Os Filhos de Job”; “Recordação do Tio Salú”; “A Droga”; “A Subvenção”; “Vênus e seus braços”; e “Regresso”. Os temas são variados: a questão da identidade híbrida e a da sociedade de castas; a marginalidade dos descendentes dos portugueses e a dos lusos na contemporaneidade; amores contrariados; festividades hindus etc.

Estruturado em quatro partes, o conto *O Genro-Comensal* evoca os anos 1950 na cidade de Margão, que apesar de ter um “ritmo acelerado” com fábricas, firmas exportadoras e estabelecimentos comerciais, mantinha as tradições, evidentes na paisagem arquitetônica:

[...] nas casas antigas, de pedra maciça, escurecida pelo tempo, como conventos, as velhas famílias não abdicam das suas prerrogativas e a vida corre inalterável, como um rio que nenhum obstáculo pode afastar do seu curso. As velhas tradições continuam a manter-se, os orgulhos a alimentar-se, as prosápias a enaltecer-se. Dias, semanas, meses, anos nada significam para os habitantes dessas velhas mansões, que não transigem com os droguistas enriquecidos que se pavoneiam pela cidade e vão para banhos a Colvá nos seus *chevrolets* reluzentes, novinhos em folha (DEVI, 2003, p. 44).

⁴ O concani adquiriu o estatuto de língua oficial, paralelo ao inglês, depois da anexação militar de Goa à União Indiana: “A língua portuguesa, que era falada por aproximadamente 5% da população em 1961, não contabiliza hoje mais de 2% a 3% de falantes” (LOUNDO, 2011, p. 17), segundo Dilip Loundo em *O(s) contexto(s) indiano(s) da latinidade em Goa*.

Em um casarão enorme, de estilo arquitetônico português viviam, sem o genitor falecido, as quatro irmãs Fonseca: Claudina, 40 anos, Teodolinda, 38 anos e Dejanira, a mais nova. A primogênita Soledade tinha quarenta e nove anos e era: “baixa, gorda, com um rosto duro, enérgico. Era o chefe da casa”. (DEVI, 2003, p. 31). Apesar de poder ter um administrador para as várias propriedades rurais, ela quis assumir tais funções tradicionalmente masculinas.

O presente baseia-se, principalmente, nos conceitos de cultura híbrida e estranhamento, de Bhabha, de matriarcado, patriarcado e capitalismo, de Engels, Pantem, Narvaz e Koller.

Cultura híbrida e momentos de estranhamento

Três feitorias, Goa, Damão e Diu, a partir de 1543, foram fundadas pelos portugueses na parte asiática do Oceano Índico. Em 1509, Afonso de Albuquerque localizou o porto natural de Goa, e recebeu a permissão da corte de Akbar para a instalação de um entreposto comercial que adquiriu extensão internacional. Em Goa⁵ viviam hindus e muçulmanos, alguns dos quais foram cristianizados. A origem da família da escritora Vimala Devi era brâmane que se tornou assimilada e católica, falante de concani e português.

O pertencimento à uma cultura híbrida, segundo Homi Bhabha, no artigo *Ética e Estética do Globalismo: Uma Perspectiva Pós-Colonial*, não significa uma mera imitação, tampouco desqualifica o sistema identitário próprio:

Pertencer a uma cultura que se tornou híbrida não é o mesmo que ser um “imitador”, um desaparecido ou uma personalidade inautêntica; não nos relega para um mundo de narrativas interrompidas e histórias contadas pela metade. Uma perspectiva “híbrida” não tolera mitos de hegemonia nacionalista ou imperialista usados para justificar a dominação ou a discriminação cultural (BHABHA, 2000, p. 31).

Para Bhabha, a pessoa, inserida no hibridismo cultural, resultante da história colonial local, como em Goa, não significa aceitar simplesmente as categorias do poder hegemônico e seu domínio sobre o Outro; mas, sim, assumir alguns elementos, e preservar outros. O futuro estaria sujeito às escolhas pessoais, o passado poderia ser esquecido e reconstruído:

⁵ A Goa portuguesa era formada pela região das Velhas Conquistas, durante a qual ocorreu a destruição de pagodes hindus e a construção de igrejas) e as das Novas Conquistas (século XVIII), época da decadência do império marata e a aceitação do hinduísmo com a construção de outros pagodes, muitos dos quais conservados até hoje apesar da Inquisição. A situação de segregação religiosa foi sendo abolida, bem como a distinção entre as crenças em 1910, fato que possibilitou aos goeses de castas superiores o acesso às funções administrativas. Pela lei de 20 de abril de 1911, os hindus goeses recuperaram a sua liberdade de crença e obtiveram o status de igualdade com a minoria cristã. (STOCKER, 2005, p. 37 a 40).

[...] ao contrário do que acontece com o futuro, não podemos “escolher” o nosso passado cultural ou biográfico; podemos esquecê-lo num gesto de amnésia histórica: podemos reconstruí-lo de modo a que depois se adéque aos nossos interesses presentes; ou podemos condensá-lo no presente, a fim de demonstrar a continuidade da tradição cultural como parte da confluência de uma história partilhada. Em cada um destes casos negociamos com o ‘passado’ para transformar as nossas vidas, mas não podemos simplesmente escolher ou ‘desescolher’ o passado (BHABHA, 2000, p. 29 e 30).

Em agosto de 2018, Vimala Devi relatou sobre sua motivação em escrever a antologia *Monção*, na diáspora em Lisboa. Na entrevista concedida a à Daniela Spina, denominada *Uma vida de um certo lirismo*, a escritora comentou sobre o caráter social e de denúncia sobre as desigualdades sociais de sua pátria (sistema de castas) em sua primeira obra:

DS: Quando escreveu **Monção**, já vivia em Portugal, certo? Que relação tem com esse livro? Se a escrita era uma maneira de manter contacto com a sua terra etc.

VD: Tinha recordações muito vivas dos problemas que tinha vivido em Goa. Sobretudo como era formada a sociedade goesa e de tantas contradições que havia, porque recordo que a minha família materna eram proprietários da terra e tinham gente a trabalhar, como digo no **Monção**. Havia os *batcares*, que eram os proprietários, e os *manducares*, aqueles que trabalhavam as terras. Muita gente de Goa vivia assim. Os trabalhadores viviam nas terras, numas casas modestas, mas não eram pagos pelo seu trabalho. Era como se fossem uns servos. [...] vi que era muito injusto o sistema que havia em Goa, um sistema semifeudal: uma desigualdade entre uns e os outros... Outras capas sociais. E isso foi refletido em Lisboa. Eu, em Goa, não poderia escrever esse livro, não me deixariam, seria muito atacada pelas pessoas de lá, mas já em Portugal tive a liberdade de poder desvendar e fazer essa denúncia da sociedade goesa (DEVI, 2019, p. 339 e 340).

Na sua fala, em Barcelona, 55 anos depois da publicação da antologia, a escritora enfatiza o objetivo de sua escrita na época: a de crítica às relações semifeudais, à injustiça da sociedade rural goesa formada pelos batcares, os proprietários, e os manducares, os empregados. Tal sistema milenar, que permaneceu durante os quatro séculos da colonização portuguesa, é abordado em alguns contos e, de forma indireta, em *O Genro-Comensal*, cujos servos dos FONSECSA contribuíam para a riqueza da linhagem, “boa casa. Brâmanes antigos” (DEVI, 2003, p. 39), formada pelo cultivo de arroz, em Dongrim, côco e outras frutas, como manga, em Benaúlim.

Muitos dos temas evocados na antologia *Monção* revelam traços de identidade híbrida da classe dominante (brâmanes, chardós e os descendentes de portugueses), a aculturação dos ricos (catolicismo e língua portuguesa), bem como a permanência de elementos culturais próprios (idioma concani; vestimen-

ta; adorno; perfume; culinária; ritos às divindades hindus; sistema de dote; instituição do genro-comensal etc.). Os pobres não falam o português. Os assuntos das narrativas são distintos: amor (interdição, aborto, casamento arranjado e em estilo hindu, dote ofertado ao noivo, a importância do nascimento de um varão); economia (decadência dos fazendeiros assimilados, exploração de pescadores e servos rurais); divertimentos (teatro hindu e cristão, e comemorações vinculadas à Ganesha, divindade com cabeça de elefante); alteridade (exclusão dos membros das castas inferiores (bonguis, curumbins e faraz) e dos portugueses (paclos) na atualidade; estudos em Lisboa; emigração para Moçambique, Brasil e Golfo Pérsico etc. O sistema de castas⁶ socioeconômicas permeia as narrativas.

Homi Bhabha, no tópico *Vidas estranhas*: A literatura do reconhecimento, da Introdução. Locais da Cultura, dialoga com Fanon sobre o reconhecimento da afirmação dos povos subordinados de “suas tradições culturais nativas” e da recuperação de “suas histórias reprimidas”. Bhabha destaca: “A atividade negadora é, de fato, a intervenção do “além” que estabelece uma fronteira: uma ponte onde o “fazer-se presente” começa porque capta algo do espírito de distanciamento que acompanha a re-locação do lar e do mundo” (BHABHA, p. 29). Trata-se do estranhamento [*unhomeliness*]:

[...] a condição das iniciações extraterritoriais e interculturais. Estar estranho ao lar [*unhomed*] não é estar sem-casa [*homeless*]; de modo análogo, não se pode classificar o “estranho” [*unhomely*] de forma simplista dentro da divisão familiar da vida social em esferas privada e pública. O momento estranho move-se sobre nós furtivamente, como nossa própria sombra [...]. (BHABHA, 2007, p. 29 e 30)

Quadro 1 - Teresa da Piedade de Baptista Almeida⁷



Fonte: Archive of Goan writing in portuguese

⁶ O *Rig Veda*, um dos livros sagrados do hinduísmo, descreve quatro varnas (classes sociais): Brâmanes (sacerdotes e intelectuais), Xátrias (exército, polícia e administradores), Vaixás (comerciantes e comunidade empresarial) e Sudras (trabalhadores e operários). Segundo John Hawkins, na obra *A história das religiões*: “Originalmente, cada pessoa era designada para um varna de acordo com sua preferência por um tipo específico de trabalho. Mais tarde, o sistema se tornou hereditário e se acrescentaram muitas subdivisões (*jati*) até chegar ao atual sistema de castas”. (HAWKINS, 2018, p. 124).

⁷ Disponível em: <<http://archiveofgoanwritinginportuguese.blogspot.com/2012/01/vimala-devi-uma-historia-de-literatura.html>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

Situações de estranhamento envolvem a trajetória de Teresa, cidadã do mundo, que revelam, inicialmente, a assimilação de seus familiares durante o colonialismo português e a superioridade deles, proprietários rurais. Nesta constelação semi-feudal há o sentimento de *unbomeliness* da escritora em seu lar, como descendente [de português] diante da existência de seus servos rurais não assalariados. Somente na extraterritorial Lisboa, ela pode acusar a iniquidade goesa em sua literatura, ao mesmo tempo que podia se afastar do problema.

A segunda situação de estranhamento revela-se na vida de Teresa, desde 1958, quando emigrou para Portugal, a metrópole imperial. Ela casou-se em 1959 com o escritor português, Manoel de Seabra, com o qual viveu na Inglaterra, no Brasil e na Espanha. A autora nunca mais regressou à Goa [*unbomed*] e somente em duas obras -*Monção* e *Súria*-, escritas no início dos anos 1960, abordou temas de sua terra natal. Portanto, o mundo europeu tornou-se a sua casa, o seu lar. A sua língua materna, o concani, não era falada com o esposo português e, nas últimas décadas, a autora vive em um país de língua espanhola.

Momentos de estranhamento, experimentados por Teresa, em Goa e em Portugal, acima mencionados, vive também o seu protagonista de *O Genro-Comensal*, o bonachão Franjoão, que tem identidade híbrida e preserva tradições locais, como a do casamento arranjado. Depois de uma década de estada em Moçambique, ele recebeu a proposta de um casamento vantajoso, apesar de não ter praticamente bens, somente o ilustre nome de sua linhagem, os Barretos. Convicto, que iria assumir o posto de chefe da família e da riqueza dos FONSECAS, teve que engolir uma humilhação patriarcal, a de se submeter às vontades de sua cunhada, de ser o subalterno na dinastia.

Vimala Devi e o poder feminino na família brâmane católica: a subversão ao patriarcado

Nascida em 1932 na aldeia de Britonia, localizada perto do rio Mandovi, Teresa da Piedade de Baptista Almeida, tem uma família cristã de brâmanes (alta casta de sacerdotes), proprietária de terras, na qual se fala o concani e o português. Fluente em inglês, a jovem publicou artigos e poemas, nos jornais *O Diário da Noite* e *O Herald*, de Pangim, capital da Índia Portuguesa.

Aos 26 anos, a fim de se unir à mãe e aos irmãos, ela emigrou para Lisboa (1958), onde revelou-se, também, como crítica literária e pesquisadora, em parceria com Manoel de Seabra, na elaboração da obra *A Literatura Indo-portuguesa* (1971) sobre a história da literatura de Goa em língua portuguesa (volume 1) e uma antologia de textos -narrativa, poesia e teatro- (vol. 2). Com o pseudônimo literário Vimala Devi, Teresa publicou duas antologias, a de poemas, *Súria* (1961)

e, a de contos, *Monção* (1963). Posteriormente, Vimala escreveu duas antologias poéticas: *Hologramas* (1969) e *Telepoemas* (1970), influenciadas pelo movimento surrealista. Em 2008, surgiu *A Cidade e os Dias*, antologia de 17 contos, com temática distante daquela evocada sobre a Goa portuguesa, em *Monção*.

No conto *O Genro-Comensal*, a narradora evoca dois temas entrelaçados 1) o matriarcalismo de Soledade e 2) a falta de um varão no clã de Adeodato da Purificação do Santíssimo Sacramento Fonseca, que refletem as concepções do matriarcado, patriarcado e capitalismo (Engels, Pantem, Narvaz e Koller).

O comportamento da protagonista da narrativa, a primogênita Soledade, pode ser classificado como uma consolidação do Matriarcado (do grego antigo μητέρος, transl. *metéros*: mãe; e ἀρχή, transl. *arché*: origem ou regra), um conceito que se refere à uma forma de organização social em que a mulher-mãe teria uma posição dominante na família e na sociedade (MATRIARCADO, s.d., p. 1). O mesmo termo (do lat. *mater*: mãe e do grego *arché*: governo) indica que se trata de “Regime político das sociedades onde a linhagem genealógica reconhecida é a materna e o poder é exercido pelas mulheres” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 182).

Na obra *Origem da família, da propriedade privada e do estado*, de Friedrich Engels, publicada em 1884, o autor explicou que o controle da propriedade privada evoluiu para a substituição do matriarcado pelo patriarcado nas sociedades primitivas.

O termo patriarcado (do greg. *patriarchés*: chefe de família, de *patér*: pai e *arché*: governo) significa: “Regime político, social e jurídico caracterizado pela descendência em linha exclusivamente paterna e pela autoridade doméstica do pai, todo poder sendo exercido unicamente pelos homens, que teriam um estatuto de superioridade sobre as mulheres” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 213).

Na obra *O contrato sexual*, Carole Pateman afirma:

[...] o poder natural dos homens como indivíduos (sobre as mulheres) abarca todos os aspectos da vida civil. A sociedade civil como um todo é patriarcal. As mulheres estão submetidas aos homens tanto na esfera privada quanto na pública; de fato, o direito patriarcal dos homens é o principal suporte estrutural unindo as duas esferas em um todo social (PATEMAN, 1993, p. 167).

O pensamento patriarcal, desde a Idade Média até a contemporaneidade, legitima o duplo domínio masculino: o poder do pai na família como origem e padrão de todas as relações de poder e de autoridade; e o direito conjugal do homem sobre sua esposa, que é uma das características do patriarcado moderno, estruturado na sociedade capitalista.

Giudice Narvaz e Sílvia H. Koller, no artigo *Famílias e patriarcado*: da prescrição normativa à subversão criativa, destacam: “A articulação do patriarcado ao capitalismo é também discutida como uma das possíveis explicações para o siste-

ma de opressão das mulheres”; e prosseguem: “A despeito das conquistas sociais e dos dispositivos legais que postulam a igualdade de direitos entre homens e mulheres, as discriminações ditadas pelo patriarcado são uma forma de violência de gênero e de violação dos direitos humanos das mulheres”. As autoras enfatizam:

Entretanto, apesar da prescrição normativa patriarcal, as famílias inventam outros papéis familiares na cotidianidade de suas experiências, o que explode a hegemonia do discurso patriarcal normativo ainda existente. Isto destaca, ainda, a criativa e subversiva capacidade de resistência humana a prescrições impostas, em especial a resistência das mulheres à opressão patriarcal que lhes tem sido imposta há séculos (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 49).

A personagem Soledade mudou os papéis familiares, incorporando o matriarcado frente à sociedade, aos empregados, às irmãs e ao cunhado Francisco, que apesar de ser de uma família fidalga, somente tinha o dever de procriar.

Quadro 2 - Casarão, em estilo arquitetônico português, da família Braganza, em Chandor, perto de Margão (Goa)



Fonte: Portugal. Dreamstime⁸

Soledade da Purificação do Santíssimo Sacramento Fonseca tornou-se a herdeira do poder familiar, depois do falecimento de seu pai, cuja riqueza ostensiva se representava na imensa moradia em Margão: um “casarão enorme como um mosteiro, bem recheado de loiças antigas, contadores lavrados, marfins, joias, pedras, grossas manilhas de ouro, a dispensa bem fornecida, e boas propriedades de rendimento” (DEVI, 2003, p. 40). Ali viviam quatro irmãs:

⁸ Disponível em: <<https://pt.dreamstime.com/imagens-de-stock-casa-indiana-colonial-da-fam%C3%ADlia-de-braganza-image16018374>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

Desesperadamente solteiras [...] na companhia de algumas criadas velhas, dos tempos do papá. Porque não havia varões na família. A casa ia extinguir-se. E as quatro manas FONSECAS, resignadas, carpiam a mágoa de verem uma família de tão vetustas tradições mergulhar no vazio, desaparecer sem herdeiros ou continuadores (DEVI, 2003, p. 32).

Uma delas, Teodolinda teve um pretendente da fidalga casta dos char-dós, Joaquim Menezes, de Santa Cruz, mas que não foi aceito. A tia Sacramento do Rosário, incrédula com a recusa, visitou a família com a notícia sobre o retorno de Franjoão, que antes de partir para Moçambique, tinha dançado galantemente no clube com a irmã mais velha, Soledade, a qual na contemporaneidade declarava: “eu por mim já desisti de casar, não tenho paciência para aturar os homens”. O possível noivo não tinha “cheta” (bens), mas a primogênita retrucou: ““O sangue não discute fortuna!”” (DEVI, 2003, p. 34). A idosa parente, que tinha conversado com o retornado, ponderava com as sobrinhas a respeito da oportunidade:

“[...] Digam-me cá: de que é que vocês precisam aqui em casa? Hã? Não é um genro-comensal para continuar a casa?”
“Quer ti Sacramento dizer cunhado-comensal”, respondeu Dejanira, muito pálida, enquanto Soledade levava às mãos à garganta, sufocada por hipótese tão excitante.
“Cunhado-comensal ou genro-comensal dá na mesma. Pois eu pensei que se vocês estabelecessem Franjoão e ele se casasse com Teodolinda ...” (DEVI, 2003, p. 34).

Ti Aureliano viajou até Saligão para fazer uma proposta a Franjoão, que residia com o irmão casado em um casarão em ruínas e com a propriedade rural decadente:

“[...] Teodolinda tem trinta e oito. Tu tens cinquenta. Está boa para ti. Ela é engraçada...Compreendes, não há varões na casa. As irmãs desistem e estabelecem o cunhado. Que dizes?”
Franjoão mordeu o lábio, cauteloso, sem responder logo.
“E são muito tidas”, perguntou. “A casa é boa, mas sei lá...”
“Soledade tem sido o homem da casa e olha que tem uma mão para as propriedades! Quanto a isso podes estar descansado...”
“Ainda têm o prédio de Divar?”
“Sim.”
“Quantos candis de bate dá?”
“Sete.”
“E coco?”
“Dois mil cocos.”
“E mais? Bananas, mangas, jacas?”
“Também. Há outras propriedades.”
“Onde?”
“Em Dongrim.”

“O que produz?”
 “Arroz. Várias qualidades. E muita manga, em Benaulim.”
 “Têm mangas em casa? Mangas ou chupadeiras?”
 “Qual! Manga boa, xavier, fernandina. É boa casa. Brâmanes antigos, bem sabes. Aquilo tudo fica para a Teodolinda.”
 “Sério?”
 “Claro. O que elas querem é um homem de carácter, que se dê bem com elas e traga respeito à casa!” (DEVI, 2003, p. 38 e 39).

Realizado o casamento, depois de muitas negociações, e de regresso da viagem de núpcias a Bombay, antiga colônia portuguesa, o recém-casado, educado na antiga ideologia do patriarcado como um discurso normativo de papéis familiares, que tinha marcas na atualidade, acreditou poder assumir a administração da riqueza dos FONSECAS:

Logo que chegaram, Franjoão virou-se para as cunhadas, cheio de animação perante a nova vida que ia encetar e disse:
 “Amanhã vou a Benaulim ver o estado em que está a propriedade!”
 Mas Soledade retorquiu logo, apressada:
 “Não se rale, Franjoão. As coisas vão a correr muito bem. Não faz três dias que lá estive.”
 “Sim?”, exclamou ele, passando a mão pelo queixo, pensativo.
 “Então vou a Divar ver os arrozais!”
 “Deixe. Não vale a pena. Do que o mano precisa é de descansar. Descanse. Estive lá semana passada...”
 “E Dongrim?”, perguntou ainda.
 “Agora não há nada a fazer por lá. Só para meio do próximo mês, quando começar a monda...” (DEVI, 2003, p. 40 e 41).

Com os ombros encolhidos, perplexo com a constatação de que não iria exercer qualquer poder, nem na casa e nem no campo, o cunhado ia sair da sala, mas viu uma bela e perfumada manga e começou a descascá-la com as mãos, mas foi duramente criticado por Claudina e Soledade, a qual enfatizou: “Franjoão, quero dizer-lhe que se Barretos é boa família, FONSECAS não ficam atrás. E em nossa casa sempre comemos mangas com talher! É bom que se vá habituando aos usos da casa!” (DEVI, 2003, p. 41).

No dia seguinte “com os polegares no cóis das calças”, ele disse que gostaria de comer jagrada de lentilhas, mas Soledade respondeu que teriam *ailé-belé*, um doce feito com jagra, farinha de arroz e coco, e declarou solenemente: “Quem governa esta casa sou eu, é bom que não se esqueça, Franjoão!”, e prosseguiu: “Isto são coisas de mulheres”. Estranhamente, ela lhe propôs um tipo de intimidade: “Porque não vai agora fazer uma meia-dúzia de canudos para fumarmos logo, que os outros já acabaram?...”. Submisso, ele começou a picar o fumo, a enrolar o cigarro em folha de bananeira e a pensar: “como podia uma mulher fumar aqueles canudos horríveis, que até a ele faziam tossir” (DEVI, 2003, p. 43).

Naquela rica mansão, onde não podia desejar nada especial, Franjoão tentou convencer Soledade a lhe dar uísque, mas ela respondeu que a bebida estaria guardada: “Uísque não é para beber. É só para oferecer quando vêm visitas. Não esqueça que temos nossa consideração...”, e avisou: “E não toque no queijo nem na bolacha, ouviu? Eu ontem bem o vi a cheirar aquele armário! É só para visitas...”. (DEVI, 2003, p. 44). De fato, Soledade assediava o cunhado, mostrando a ele que não tinha nenhum poder na residência das FONSECAS, era somente cunhado-comensal com a função de gerar um herdeiro.

Ao conseguir realizar a esperada proeza, o cunhado-comensal recebeu felicíssimo as saudações pelo rebento que chegaria, mas, no mesmo instante, Soledade novamente o nivelou a subalterno, a procriador sem nome:

“Voltou o avô Adeodato da Purificação do Santíssimo Sacramento Fonseca para salvar esta casa!”, exclamou Soledade solenemente. “Fonseca?”, balbuciou atrapalhadamente Franjoão. “E Barreto? Vamos pôr os pingos nos is, ó mana Soledade. “Se for rapaz, e Deus queira que assim seja, sabem quem é que ele representa? Francisco João dos Milagres Barreto, nome do meu pai!” “Barreto?”, gritou Soledade, erguendo-se em bicos de pés, quase fora de si. “Não se esqueça que você aqui é genro-comensal. Seu filho vai ser FON-SE-CA e vai ter o nome do avô materno! Basta-nos um Franjoão na família. (DEVI, 2003, p. 44).

Reduzido a mero procriador, o futuro pai “baixou a cabeça e, tirando um canudo do bolso, meteu-o na boca”. (DEVI, 2003, p. 46). O personagem compreendeu que o sistema ideológico de dominação masculina, de tradição patriarcal lusa e goesa, tinha acabado, após adentrar na família e na residência do clã Fonseca, na condição de cunhado-comensal. A ele não foi permitido nem visitar as várias propriedades rurais, sequer degustar a manga sem talheres, ou comer, quando quisesse queijo e biscoitos, alimentos frugais, nem mesmo sorver uísque no cotidiano.

O aniquilamento moral, físico e simbólico de Franjoão concretizou-se no momento em que lhe foi dito, que seu nome familiar seria apagado para as próximas gerações, desde o nascimento de seu primeiro filho biológico. Um Barreto, que era estranho na nova família, sentia-se estranho ao lar [*unbomed*] e estar sem-casa [*homeless*], pois teve que se re-locar no lar e no mundo das Fonseca (Bhabha).

Conclusão

Sem colocar-se como ativista feminista, em Lisboa, no início dos anos 1960, Vimala Devi, por meio de uma representação literária na narrativa *O Genro-Comensal*, mostrou o deslocamento da identidade hegemônica masculina, ao

elaborar o perfil de uma mulher, em Goa: Soledade desdenhou da ideologia sobre a fragilidade feminina e a proteção patriarcal paternalista, assumindo os vários negócios familiares, inseridos no sistema capitalista rural. Embora Narvaz e Koller, no artigo *Famílias e patriarcado* tenham enfatizado que a “articulação do patriarcado ao capitalismo” seria “uma das possíveis explicações para o sistema de opressão das mulheres”, as atitudes da decidida protagonista revelam o poder feminino na administração de um latifúndio.

A primogênita Fonseca, que tinha a identidade híbrida, como suas irmãs, colocou o cunhado no devido lugar, segundo a cosmovisão dela, a de ser somente reprodutor biológico. Franjoão, apesar de assimilado, acreditava na instituição goesa do ‘genro comensal’, isto é, na “continuidade da tradição cultural como parte da confluência de uma história partilhada” (Bhabha). Depois do regresso da viagem de núpcias, ele pensou ser o senhor da Família Fonseca, ledô engano, pois o que importava, de fato, era o poder de seu sêmem.

Ativa e radical com o membro da Família Barreto, que tinha o estatuto de cunhado estabelecido, cujo objetivo era gerar um herdeiro, Soledade, cujo nome evoca a solidão, consolidou a não submissão feminina, demonstrando valores matriarcais em palavras e atos. Desta forma, ela pode reconstruir um “passado cultural e biográfico” que pode ser adequado ao “interesse presente” (Bhabha), com a opção da seleção de um cunhado para a continuidade da linhagem, conforme a tradição goesa. Segundo Carole Pateman, na obra *O contrato sexual*, a sociedade civil seria patriarcal, mas a irmã mais velha das FONSECAS conseguiu subverter o pretenso e tradicional direito masculino de governar a esposa e a casa,

A primogênita da dinastia Purificação do Santíssimo Sacramento Fonseca não interiorizou o sexismo, a crença na superioridade do sexo masculino sobre o feminino, apresentando-se como hábil administradora do lar e das lavouras, bem como fumante compulsiva de cigarros, enrolados com tabaco muito forte.

A ideia da matriarca, na ocasião da notícia da gravidez da irmã, Teodolinda, era enfatizar que a linhagem genealógica a ser reconhecida, seria a materna, a que legitimava o registro do sobrenome Fonseca da futura criança, e não Barreto, conforme a tradição portuguesa. Portanto, o empoderamento pessoal de Soledade, ao reivindicar direitos no seio de sua família brâmane e católica, causou estranhamento na sociedade local, mas ela pode, finalmente, na cidade de Margão, dar uma dimensão extraordinária em seu lugar de fala: a de ter contribuído para a continuidade da “família de tão vetustas tradições”.

Referências

- BHABHA, Homi. Ética e Estética do Globalismo: Uma Perspectiva Pós-Colonial. In: BHABHA, Homi. **A Urgência da Teoria**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Tinta da China, 2000. p. 23-44.
- BHABHA, Homi. Introdução. Locais da Cultura. In: BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. de Myriam Ávila *et alii*. 4. reimpr. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. p. 19-42.
- DEVI, Vimala. Uma vida de um certo lirismo: entrevista concedida à Daniela Spina (ago. 2018). **Via Atlântica**, São Paulo, nº 36, p. 335-346, dez. 2019.
- DEVI, Vimala. O Genro-Comensal. In: DEVI, Vimala. **Monção**. Introd. de Manuel Seabra. 2. ed. Lisboa: Escritor, 2003. p. 31-46.
- HAWKINS, John. **A história das religiões**. Trad. de Maria Beatriz Medina. São Paulo: M. Books do Brasil Ed. Ltda, 2018.
- INTRODUÇÃO, DE MANOEL SEABRA. In: DEVI, Vimala. **Monção**. 2. ed. Lisboa: Escritor, 2003. p. VII a XIX.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico da filosofia**. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- LOUNDO, Dilip. O(s) contexto(s) indiano(s) da latinidade em Goa. **Via Atlântica**, São Paulo, nº 19, p. 15-30, jun./ 2011.
- MATRIARCADO. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Matriarcado>>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- NARVAZ, Giudice; KOLLER, Sílvia H. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, nº 1, p. 49-55, jan./abr. 2006. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n1/a07v18n1.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- NAVARRO, Eduardo de Almeida. Goa: uma identidade diferente da indiana justificaria a condição colonial? **Via Atlântica**, São Paulo, nº 19, p. 31-44, jun./ 2011.
- STOCKER, Maria Manuel. **Xequemate em Goa**. Lisboa: Texto, 2005.



IN BETWEEN SEX AND GENDER IN TRANSGENDER TALES¹

ENTRE SEXO E GÊNERO EM HISTÓRIAS DE TRANSGÊNERO

Lily Martinez Evangelista²

Abstract: Cassandra Rios in *Georgette: Sex veste saia e calça* and Rosamaría Roffiel in *¿Quieres que te lo cuente otra vez?* defy the dichotomous sex/gender model by incorporating transgendered narratives that destroy the male/masculine and female/feminine division. Cassandra Rios and Rosamaría Roffiel stylistically imitate the traditional structures and values of fairy tales, with an intent to present contested issues of desire involving same-sex relationships. This article argues that by embodying both genders, the main characters widen the borders on gender embodiments and sexual identities by providing a model of inclusion and agency to redefine one's bodily identity and desire.

Keywords: Transgender. Sex. Identity. Cassandra Rios. Rosamaría Roffiel.

Resumo: Cassandra Rios, em *Georgette: Sex veste saia e calça*, e Rosamaría Roffiel, em *¿Quieres que te lo cuente otra vez?*, desafiam o modelo dicotômico de sexo/gênero ao incorporarem narrativas de transgênero que destroem as divisões homem/masculino e fêmea/feminino. Cassandra Rios e Rosamaría Roffiel estilisticamente imitam as estruturas e valores tradicionais dos contos de fadas, com o propósito de apresentar questões contestadas de desejo envolvendo relacionamentos do mesmo sexo. Este artigo argumenta que, ao incorporarem os dois gêneros, os personagens principais das obras expandem as fronteiras das possibilidades de gênero, bem como as identidades sexuais ao promoverem um modelo de inclusão e agenciamento que redefina nossa identidade corporal e o desejo.

Palavras-chave: Transgênero. Sexo. Identidade. Cassandra Rios. Rosamaría Roffiel.

¹ Artigo recebido em 15 de fevereiro de 2021 e aceito em 05 de abril de 2021.

² Doutora em literatura latino-americana. Professora Adjunta do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Integra o Grupo de Pesquisa: Tradução de Línguas Próximas, da Universidade de Brasília. Researcher-ID: AAJ-5719-2021. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2833-1699>. E-mail: lmartinez@unb.br.

One of the major teachings of Hinduism is that every man and woman contained within himself or herself both male and female principles. A man was a man only because of the excess of the principle of masculinity, while a woman had an excess of femininity. This maleness or femaleness remained in conflict within the individual and could only be harmonized for very brief periods during sexual intercourse, something which allowed the couple to realize the absolute. Such a realization occurred when each had lost consciousness of his or her own sex and found the other.

Vern L. Bullough and Bonnie Bullough

There is the presence of ancient cultural and religious sources that challenged the dichotomous sex/gender model that has propelled modern truths based on two sexes and two rigid definitions of gender. Countless stories and images depict a split of one body into two different sexes, such as Adam and Eve, the union of two separate sexes as described by Bullough and Bullough in the epigraph by way of intercourse, and lastly, the possibility of having both genders and sexes in one body, classically represented by hermaphrodites and angels. This article focuses on the third category, a transgendered identity. I base my use of the term according to the definition delineated by Abby L. Ferber, Kimberly Holcomb, and Tre Wentling as “persons who change, cross, or go beyond or through the culturally defined gender categories (woman/man) [. . .] a person whose gender identity is different from their biological or birth-assigned sex” (2009, p. 557). This paper is part of a larger conversation around the ways in which gender and sexuality are circulated and contested in Latin American literature.

The presence of gender and sexually ambiguous representations begin to shift with time in purpose and meaning. As second-wave feminists argued in the 1970s that sex and gender are two distinct categories, Anne Fausto-Sterling asserts that contemporary societies continue to be influenced by the teachings of the seventeenth and eighteenth centuries, who gave way to what Foucault describes as discipline, both as a science and as a normalization of the body (2009, p. 7-8). Leading to what Fausto-Sterling describes as the “absurdly oversimplified” depiction of sexuality, and as a result, gender as well (2009, p. 9). The control over the body influences the ways in which individuals opt to embody these categories. The social resistance of many communities to allow both gender and sexuality to be blurred, and the persistence to maintain the male/masculine and female/feminine division continues to be a persistent struggle.

Similar to many women who espouse feminist ideals but do not label themselves “feminist,” Peter Drucker argues that there are countless examples of how Latin Americans engage in “same-sex sex” but clearly do not identify themselves as “gay” (2000, p. 12). The prolific discrepancy between practice and

titles of identity intimates the existing controversies also within the interplay of gender and sex in diverse developing countries. In the case of Mexico, Max Mejía stresses that the contemporary perception of homosexuality is greatly influenced by diverse origins, such as the current ideologies streamed through globalization as well as pre-Hispanic cultures and Christianity (2000, p. 43).

David William Foster in *Sexual Textualities* makes an important observation: homosexual themes have been present in Latin American literature since the nineteenth century; however, a clearly defined movement, a literary canon and a theoretical framework have not (2009, p. 3). Foster believes that space for same-sex relationships has been provided, and he refers to it as homo-socialism. What is critical nonetheless is that a homosexual identity has not been constructed or given space to do so (FOSTER, 2009, p. 3). As long as man continues to reproduce the macho prototype, he can have access to both men and women without assuming a homosexual identity (FOSTER, 2009, p. 3). If an individual clearly defines and stays within the prescribed gender roles, their sexual identity is not necessarily altered by engaging in bisexual intercourse. In the Brazilian case, James N. Green writes that in the contemporary lesbian and gay movement, there is a highly organized and active membership that has become very involved with the Workers Party since the 1990s (2000, p. 57). The overarching polemic among the organizations is their political involvement with the Left, which continues to uphold the very heteronormative system that the organizations are placing into question (GREEN, 2000, p. 60).

Challenging gender divisions allows individuals to expand their identity categories and to uproot gender inequality. The human experience is complex and ever-changing, and Fausto-Sterling emphasizes that transgendered people “and a blossoming organization of intersexuals all have formed social movements to include diverse sexual beings under the umbrella of normality” (2009, p. 13). For Karen Yescavage and Jonathan Alexander, transgender individuals across cultures offer a more challenging understanding of gender and sexuality (2009, p. 22). The dual categorization system is a social construction, and in this article, I argue that the need to act upon one’s homoerotic desires propels the adaptation of tales as a means by which to challenge the two-sex model of masculinity and femininity. The discussions of gender and sexuality are often too limited and are a platform for gender inequality. The authors under analysis, Cassandra Rios and Rosamaría Roffiel, stylistically imitate the traditional structures and values of fairy tales, with an intent that is based on their objective to present contested issues of desire involving same-sex relationships. By replicating an institutionalized format that provides a legacy of emotional attachments, both texts insert themselves into a resistant readership that is part of the two genders/sex model. However, by imi-

tating a structure similar to the tale's, the texts under analysis introduce important gender and sex variables that make visible the complexity of both, as well as the limited options offered by a heterosexual society. Using the legacy of personal exposure to these types of texts, the works under analysis make a claim to human emotion, to rigid heterosexual paradigms, in order to revisit the lack of tolerance and to develop more just social structures of inclusion.

Georgette: Sex veste saia e calça was published in Brazil by Cassandra Rios in 1961. Her novels are traditionally heterosexual plots saturated by erotic desire and its confrontations with social structures revolving around class and gender. Due to her romantic thematic development which incorporates overt emotional responses, the author and her works have not been seriously considered by scholarship. The second text, *¿Quieres que te lo cuente otra vez?* was written by the Mexican writer Rosamaría Roffiel and published in 1999. It is the last short story in a collection of stories that showcase social constraints on gender and sexuality, sexual desire and accounts pertaining to homosexual subjects, such as AIDS, erotic encounters, and the formation of relationships. The author has penned a few other fictional texts, one book on theory, and another on her personal travels to Central America. Both authors, Roffiel and Rios, have rarely been touched upon by critics, especially in North America.

The two selected texts explore eroticism within a political context, where erotic desire is not simply describing corporeal and psychological passions. Instead, eroticism is framed within a context that demonstrates the unjust double standards in love: the exclusion and the suffering that exists within subjects as they realize that there is no place in society for them to manifest their gender transformations. As an alternative, the characters search for transgender identities and spaces that better reflect an environment of growth, and not one of oppression. This article is framed by Audre Lorde's view on the erotic, that is, as a source of knowledge and social empowerment. For Lorde, the erotic is a source of untamed knowledge, which reminds us of our repressed agency, our past outside of privilege, as well as a source of energy that helps transcend the individual to move from oppressive circles. Instead of breaking from the historical past or wanting to erase it, she makes use of it as a means to inform how its consequences are visible in the present, and how the erotic as a source of knowledge and non-Western lines has been an untapped resource to transform a legacy of social disempowerment. Furthermore, the second author to guide this work is Chris Weedon, who posits, the principal questions of the women's liberation movement and as a result of feminism as well: "what it is to be a woman, how our femininity and sexuality are defined for us and how we might begin to redefine them for ourselves" (1997, p. 1). Having an active role in the rep-

resentation and construction of women's subjectivity is foundational for many feminists. Both Lorde and Weeden inform on the ways in which the exploration of erotic pleasure has the potential to redefine social and political limits, in order for women and men to be agents of their own bodies and desires, determine who they are, and as a result, expand the borders on gender and sexuality.

Georgette: A Tale of a Man and a Woman

Georgette: Sex veste saia e calça by Cassandra Rios narrates the life of Roberto and his desire to be a woman. Raised by a single mother who was abandoned by her husband for another woman, Dona Maura raises Roberto, along with her older three daughters. The family calls him Bob at an early age. In elementary school, Bob feels an attraction to a classmate named Artur, who shortly after leaves the school for unknown reasons. As a young adult, he will come upon Artur once again, and fall passionately in love with him. The novel traces the development of Bob's love life, from a melodramatic relationship with Artur, to his companionship with an older gentleman named Clovis, who provides for him and encourages him to explore his feminine side, leading to Bob's transformation into Georgette. The novel ends with Bob's tragic suicide, when he realizes that he is being manipulated by Artur for money and will never obtain what he desires, Artur, and the life he dreams of next to him.

Since a young child, Bob isolates himself from family members and innocently keeps his attraction to Artur at school to himself. Capturing the politics surrounding relationships, Bob demonstrates that even at a young age, he is aware of the attraction for the "wrong" sex, and that boys should only invest in girls. As a result, Bob's feelings are taboo and forbidden, and must be kept silent. In his realization that he must keep his emotions silent, Bob begins to daydream and allow himself an alternate life that exists in his mind. The lack of privacy in his mother's house rarely allows him to connect his male body with his feminine gender. It is, however, Bob's reencounter with Artur that marks his coming of age and reignites his desire for him. The space he creates in his imagination gives Bob the full freedom to dream and desire. When the opportunity arises in the real world, Bob makes his dreams come true by applying makeup, thereby fueling the construction of his transgendered identity.

Although *Georgette* is much longer than the Mexican text, and a different genre, it offers an eclectic construction of style, one that references tales. As I explained earlier, before becoming a transvestite, Bob begins to show his dependence on his imagination. This is also the beginning of his construction of an alternate self. Bob is first influenced by the institutionalized process of story-

telling, as a venue to construct his passions and dreams, before fully transforming his body by cross-dressing. Throughout the novel, Rios makes allusions to particular expressions, which leads me to believe that Bob interprets love within the idyllic structures of tales and desires to live a fairy tale ending, a novella full of love. In an instance, Rios writes that Bob day dreams, “[u]m transcorrer de idílios românticos no qual ele se via sempre como o personagem de um drama trágico sendo conquistado por Arturzinho” (1961, p. 51). Bob wants to be happy, but his homoerotic desire makes him feel that his love cannot be realized in the space he is part of, causing him to constantly place himself in a tragic future. Quotations like the one above give insights into how Bob, like many other adolescent girls who comply with normative views, imagine their future romances within a fairy tale structure. They want to be saved, seduced, and taken away by a man that they envision will adore them as much as they do. Bob is no different.

Rios presents love in a manner that until today is easily viewed in soap operas. Placed within a Western tradition, an individual is incomplete until he or she finds a partner. In a continuous attempt to place Bob within a feminine experience, he too craves the man that will complete him, as evidenced in the following quote: “haveria de chegar o dia em que Artur viria para completar o seu sonho de amor” (1961, p. 169). Bob’s inexperience and societal sexual limitations provoke him to envision his life in a narrow format with a man that mistreats him. Readers observe the tragic element within the storyline, in particular, Bob’s naiveté and infatuation with Artur, similar to that of a young girl. Although Bob’s desire is cliché for today’s forms of expressing love, it is an insight and exposition of the manner in which girls continue to be shaped to feel and love by being exposed to fairy tales. Additionally, Bob’s resemblance with an adolescent girl furthers the author’s intent of validating his love. Colette Dowling explores an individual’s real desire for another as a means by which to complete his/her personal happily ever after ending:

We have only one real shot of “liberation,” and that is to emancipate ourselves from within. It is the thesis of this book that personal, psychological dependency-the deep wish to be taken care of by others-is the chief force holding women down today. I call this “The Cinderella Complex”-a network of largely repressed attitudes and fears that keeps women in a kind of half-light, retreating from the full use of their minds and creativity. Like Cinderella, women today are still waiting for something external to transform their lives (1981, p. 31).

Bob is not a woman, but he is living through a heterosexual paradigm of storytelling and love, where he wants to be “normal” and unite his sex and gender difference as well as with the lover. It is the relationship between the body,

desire, and love expressed in *Symposium* to which both *Georgette* and Dowling refer. Desire, which must be justified by a greater cause besides the mortal flesh, and that, is love. Desire is also observed as a means to get to something else. In the Cinderella Complex instance, there is a sense of completeness through the union of the lovers. As reflected by the above quotation, Bob demonstrates a sign of neediness, waiting for Artur to come and save him. He dreams of the culmination of his novella, where Artur will redeem his love and take him where their love can be realized. The reader witnesses minor acts of violence committed by Arthur towards Bob, culminating at the end of the novel in the gang-rape of Bob led by Arthur and his friends. Bob's feminine identification leads him to imitate multiple aspects of femininity, including the psychological quest to have a happily ever after ending, which ultimately leads to his death, since in no tale does a prince rape and betray the princess and still get to live happily ever after.

Apart from reaching out to her readership and exposing the lack of tolerance and social limitations for individuals like Bob, Rios also presents the hypocrisies of heterosexual men. Throughout the novel, she attempts to uproot the heterosexual masculine figure, the perception of right/wrong, and the idea of heterosexuals as the "natural" majority. The author is able to do this by presenting distinct men, from different backgrounds and ages. In order to move away from the male/female, homosexuality/heterosexuality as perverse/normal paradigm, she destabilizes the notion of heterosexuality as the norm and as the "good" and "natural" sexuality. This approach alone is revolutionary for the times, where theorists did not form this same idea until several years after.

Continuing the discussion on the presentation of heterosexual men in the novel, Bob's second sexual contact comes from a random event that narrates how he met a pedophile, who attempted to take advantage of him. Even in this second instance, Bob is unaware of what these encounters mean. To a certain extent, childhood is rewritten by Rios and is where she begins her representation of perversion and hyper-sexuality, based not on homoerotic desires, but rather on character. The numerous examples of sexual attack onto Bob, both as a child, and later as an adult, are representative of a sexual identity that is not recognized, and as a consequence for its established invisibility, leads to acts of violence onto these bodies. Moreover, through the presence of physical threat, also lies the critique on gender inscriptions. What society most values in women, chastity and innocence, is viewed in the novel as a lack of preparation for the carnage that occurs in relationships. In Bob's case, it makes him a target for violence. Through Bob's body and his reflection of the values placed onto women's bodies, a critique on the patriarchal values of innocence and chastity is formed. The critique involves a potential to redefine femininity in order to better protect daughters and sons from being victims of violence and love.

The denial of all relationships that do not mimic the rigid borders of heterosexuality is reflected by the novel as all the characters, except for Bob, declare themselves heterosexual. Contrary to what one would find, the most prolific representation of sexuality in the text is that of bisexuality. A particular group of men that consider themselves to be heterosexual and are not openly bisexual, but actively seek homosexual encounters, includes Artur and his gang of friends. Artur is beloved by Bob, but he and his gang manifest their desires with violence and secrecy. For these young men, homosexual and transgendered identities include effeminate behavior and a sexually passive role. They exude masculinity and, in the sex scenes, this translates to violence, including rape. The revealing element in these sex scenes is that through erotic encounters, gender roles and identities are stressed, revealing what society deems appropriate for each sex. For instance, the first time Artur kisses and has intercourse with Bob, he notices Bob's delicate hands, his lack of facial hair, and his feminine tendencies to write notes and cry. These physical attributes and social tendencies put Bob under the female category, because males cannot (supposedly) manifest their sex and gender in this fashion. Artur's response in this scene is to call Bob a "mulherzinha" (little woman) and to project his physical dominance over Bob's body by forcing him into particular positions. Whenever Bob displays any signs of resistance, Artur threatens to beat him or hurt him sexually. The physical threat complies with the psychological teachings of females, where they must submit in diverse social instances, to the power and will of men. Florence Thomas explains that the patriarchal dominion of women through silence, states forth that

conociste la esclavitud, los cinturones de castidad [...] te rifaron, te compraron [...] te invisibilizaron, pero sobre todo te callaron [...] cada vez que querías decir algo te mandaban a la cocina [...] fuiste esclava, puta, doncella [...] la señora de [...] fuiste madre y otra vez madre [...] solo excepcionalmente pudieron alzar vuelo [...] oímos más tu llanto que tu risa [...] (2001, p. 22).

For Thomas, violence against women's bodies manifests itself through the lack of equality. Bob's sex marks him as male, but his emotions and gender manifestations identify him as female, creating a dilemma for the reader which destabilizes the natural assumption between sex and gender. In the sex scene described earlier, Bob ultimately quiets down and Artur forces himself sexually onto Bob.

An additional common experience pertinent to a female readership presented in the text is rape, one of the most feared and most traumatic experiences for any individual. In the novel, Bob is gang-raped by Artur and his friends, and left unconscious by all the beatings. The reader is once again presented with a sexual identity dilemma: associate with the heterosexual male character, who in

this case is a violent rapist, or Bob, the homosexual victim. Instances like these craft a space of tolerance and compassion towards Bob, from the part of female readers who understand and fear sexual assault and male manipulation. Although the characters developed in the novel are male, the issues (also) pertain to female experiences and identities. Foster writes that traditionally in Latin American literature, the homosexual character, the one exhibiting his sexuality in a passive manner, is often portrayed as the victim of macho exploitation (2009, p. 4). This statement applies to Rios' novel, which emphasizes a distribution of power that is retained in all social spaces, particularly, a power and a privilege held by men in the state and within communities. Regardless of class, men continue to be valued more than women and are authorized to impose their will in diverse ways.

As a male, Bob's integration of feminine characteristics is a point of interest for gender analysis. As I mentioned earlier, the physical traits, clothing, and mannerisms that Bob executes are a reflection of his society. The presentation of beauty, for example, holds a privileged position within the text. Those concerned with beauty, would most likely be a female readership. Bob begins to mirror and imitate appropriate gender performances and, like other women, begins to reflect his transformations through clothing, makeup, and body language. Bob even compares himself to other women, developing a narcissistic quality of "como eu sou belo" (how I am beautiful) (1961, p. 69). The element of both the completion between men and the animosity between women is replicated by Bob, increasing to a larger degree with his physical transformation. As Bob replicates the features and characteristics that he considers essential to women, the reader has the option to become critical of those same rubrics, which are fossilized within societal expectations. Because Bob is not the perfect match between sex and gender, the reader pays closer attention to everything that does not follow his socially allocated gender identity. At a distance, female readers, for example, have an opportunity to rethink the ways in which gender is exercised by their sex.

The destabilization of traditional gender models in the novel continues with Bob's transvestite development, his questioning of gender identities, and his manifestation of homoerotic love. Vern L. Bullough and Bonnie Bullough provide a cross-cultural perspective on cross-dressing by stating that it has meant different things to different cultures throughout time (1993, p. 3). Sara Davidmann argues that in the Western world, there is still the assumption that there are only two genders that correlate to biological sex, noting that genitals continue to be the "essential defining feature of gender" (2010, p. 187). There is sufficient textual evidence to suggest that the novel wants to destroy the biological perception of gender. The outside perception of transvestism is best described by Ben Sifuentes-Jáuregui, who writes that transvestism represents and occupies the

place of the “other,” while for the transvestitic subject, it is about representing, becoming, and recreating the “self” (2002, p. 3). He emphasizes that “transvestite subjects do not necessarily imagine themselves becoming some other subject, but rather they may conceive of transvestism as an act of self-realization” (2002, p. 4). Bob exemplifies these perspectives throughout the novel, where the transformative experience means a complete physical representation of himself, where his outside matches his inside.

“Éle era ela, finalmente!” (he was she, finally!): Bob’s rebirth is rooted in the soul and rises to the flesh (1961, p. 143). Georgette’s transformation, and his imitation of feminine gender, can also be viewed as an archive of knowledge, of what is essential in determining what society expects from a woman and what is considered to be essential for femininity. *Georgette* is an example of how the flesh and the mind reunite, and with eroticism as the motivator. The main character is propelled by his inner passion to act upon his desires and find the ways with which to fulfill his dreams. As a result, a transgendered identity manifested by cross-dressing destabilizes the dichotomous conceptions of gender and sexuality, and makes visible that which exists with the acceptance of only two categories. Cross-dressing also clearly marks normative expectations on gender, making visible the imposed markers of femininity.

Rios presents an articulate presentation of how the boundaries of identity can incorporate subjects who are traditionally marginalized for their sexual orientation and the manner in which they embody gender. Rios reaches out to normalcy, as a means by which to fully integrate the transgendered subject society originally excluded. She juggles the cultural ideologies in extremes, questioning both and inserting doubt into the readers’ minds in order to attempt to disturb the exclusionist and privileged patriarchal discourse. In conclusion, *Georgette* is an example of how societal truths are challenged by presenting examples that do not follow prescriptive rubrics of gender performances. Bob is both male and female, and Georgette is Bob.

The Union of the Princess and the Fairy in *¿Quieres que te lo cuente otra vez?*

In 1970, during the Second Congress to Unite Women in New York City, an evident concern emerged: the discrimination of lesbians within the feminist movement (JAGOSE, 1996, p. 47). Race is another issue that arose among feminists, in particular, how the movement was presenting an all-white, middle-class reality. Sexual orientation and race became equally important categories for consideration and in articulating discourses. Gloria Anzaldúa, a lesbian Chicana feminist, has written on the challenges of being an independent woman and a

lesbian of color. In her influential text, *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, Anzaldúa identifies the process of indoctrinating gender roles in every day family interactions. As part of this process, she puts forth the innate contradictions within culture. She writes, “[t]hrough our mothers, the culture sent us mixed messages: No voy a dejar que ningún pelado desgraciado maltrate a mis hijos. And in the next breath it would say, La mujer tiene que hacer lo que le diga el hombre. Which was it to be – strong, or submissive, rebellious or conforming?” (1999, p. 40). Women are taught what the ideal characteristics are, nonetheless, contradictory discourses emerge influenced by emotions. In Anzaldúa’s chapter titled *Movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan*, she disrupts traditional gender and sexual models that have only two opposite possibilities and expounds, onto the potential of encapsulating both. She calls it the “half and half,” a social evolution that is better and does not fit within the limitations presented by traditionally sexual identities. She claims not only to have “an entry into both worlds,” but also that she is “two in one” (1999, p. 41). Her language use is representative of a transgendered identity, where an individual moves freely between both.

The second text under analysis is written by Rosamaría Roffiel and is found in her short story collection titled *El para siempre dura una noche* and published in 1999. Although the author has written several books, there is no existing analysis on her short story collection. This collection raises issues pertaining to sexuality and to the gay and lesbian community. From the beginning, the title of the collection presents a sentiment that rejects traditional views on love and marriage. The title reduces forever to one night. It integrates humor and a platform by which to present larger issues pertaining to lesbian relationships, which are often questioned and not taken seriously by their communities.

As shown in its title, *¿Quieres que te lo cuente otra vez?* the verb for telling a story takes the same root as the noun for short story or fairy tale, *cuento*. In this case, it is referring to the retelling process of tales. It is a short story that adapts the fairy-tale structure to present an alternate representation of gender and sexuality. *¿Quieres que te lo cuente otra vez?* is the story of a mother who tells her son Sebastián a romantic fairy tale before going to bed. In particular, this story explains how he has two mothers. Roffiel emulates the most basic characteristics of a fairy tale, the meeting and union of a couple, and subverts the heteronormative inscription to that of a homosexual relationship. The symbol of heteronormative power is the bad witch. The bad witch can be analyzed either as the traditional character within a fairy tale which haunts the princess or as the overarching social spectrum that regulates and surveys heteronormativity within both the private and public space. I arrive at the latter conclusion because the witch is the Witch of Fear, the character that has transferred fear of love-and the sense that she will never obtain homoerotic love-to the Princess.

The fairy tale consists of *Princesa Mamilinda*, or *Princess Beautiful Mother*, and *Hada Terciopela*, or *Velvet Fairy*. Immediately, from the character names, one sees the repossession of language to represent the feminine. *Terciopelo* is feminized to *Terciopela* when the word only exists in the masculine. For the storyteller, the language is changed to better represent her reality. In Spanish, a language that identifies nouns to masculine and feminine categories, the storyteller simply changes the gender of a word to represent a real woman. The value system of the storyteller is also apparent as both the listener, Sebastián, and the storyteller, his mother, affirm to the reader the beauty of the tale. As a result, homosexual love is brought forth from the dark spaces of oppression and invisibility, and rewritten into something which represents beauty.

The witch, named the *Bruja del Miedo*, or *Witch of Fear*, has put a spell on the Princess and caused her to believe that there is no one in the world that could love her, leaving her heart empty (1999, p. 131). The scenario of *Princess Mamalinda* is that of a woman who is afraid to love due to the unaccepted choice of her gender and sexual identity. If her sexual preference is not condoned, neither are her emotions. In a direct manner, the text explains the inner conflicts of not being accepted in society. The setting for the Princess is not purely seeped in medieval descriptions, but in regional tones where she is able to see rooftops and television antennas from her bedroom window. She also displays a level of independence. She has her own studio and conducts her own research projects. Before she sleeps, she places a pencil and notebook nearby, ready to write her dreams in order to remember them and to distinguish between reality and dream. When referring to fairy tales with female protagonists, Steven Swann Jones concludes that they often play passive roles, expecting others to guide and save them (1995, p. 65). Female protagonists are at times also discouraged from speaking their minds and “associated with nature and primitive emotions and values, which the narratives ultimately depict as inferior to the civilized and rationalized representations of patriarchal roles and values” (1995, p. 65). Roffiel destroys the layers that silence female protagonists, and displays the story of a female who is about to break her fears and bondage.

In a dream, *Princess Mamalinda* meets *Fairy Terciopela* in a forest. Their first encounter is marked by surprise and, specifically, by a beautiful sound that comes from the inside and the outside, and causes *Princess Mamalinda* to be overjoyed and to begin dancing with *Fairy Terciopela*. As *Princess Mamalinda* runs away with *Fairy Terciopela*, the *Witch of Fear* follows them, squeaking into the night that if the Princess continues, she will lose her freedom (1999, p. 133). The threat is ironic because a relationship can, and often does, represent in mainstream culture the loss of freedom. In this particular context, however,

it is also the opposite – the gain of freedom and the loss of fear. As the two continue their journey into the forest, they share their lives and comfort one another. As Fairy Terciopela explains, “la tomó entre sus brazos y le empezó a hacer caracolitos atrás de la oreja” (1999, p. 134). Following a rubric appropriate for children, the erotic is represented in alternative ways. In the forest, Princess Mamalinda’s perception of her senses is heightened. Her sense of touch and smell perceive perfume released by herbs, as her feet feel the wet ground. The description is erotically charged, followed by a full night of caresses and self-discovery. The protagonist shatters the taboo associated with physical contact between the same sex. It also displaces the notion that same-sex desire is perverse.

En route to the conclusion, there is a paragraph that at first glance can quickly be ignored. However, it is its repetitive use of the word “*aprender*” (to learn) that needs to be analyzed and interpreted as a source of rebirth. The night they spend together in the forest, the Princess and the Fairy learn a new set of vocabulary, including vegetation, plants, birds, the different shades of blue within the night, laughter until one cries, to give oneself, and the difference between love and dependence (1999, p. 135). The most valuable lesson of that night is that the exterior form is the means by which to make way for love (1999, p. 135). Love is and is not beyond the physical, because without the body one does not feel love. By including a homoerotic reading, the process of re-learning is a process of re-writing and re-appropriating new meanings and values to language. In a world that rejects Princess Mamalinda’s desires, and in a moment she accepts her lesbian identity, her interpretation of her surroundings also transformed. It is the act of constructing new meanings from the same traditional ones that allows for a rupture of normativity. Although dangerous to the traditional order, the use of pedagogical rubrics to incorporate lesbian desires within a fairy tale is a double game of resistance and acceptance of social structures. By utilizing normative structures, Roffiel develops a short fairy tale that doubly supports and challenges heteronormative views. Although Princess Mamalinda and Fairy Terciopela are unable to procreate and thus support a major social value within tales, they do have a son. Gender and sex, similar to *Georgette*, thus enter into conflict with one another here and do not coexist harmoniously within a dualistic framework.

In conclusion, folk narratives, including fairy tales, are an instructional tool that teaches the reader how to conform to societal expectations. They also inculcate social values by supporting marriage and patriarchal family structures, and in addition, prescribe gender roles in which female protagonists are passive and male protagonists are admired for their acts that impact the whole community. In a direct connection to gender, fairy tales are preoccupied with sexual identity, as many tales often depict coming-of-age protagonists. As a con-

sequence of such prescriptive methods, gender bias is evident, as is the oversimplification of life and the lives of individuals. This article has provided examples of how popular normative structures, such as tales, are a means with which to replicate the pedagogical process while incorporating traditionally excluded transgendered and homosexual identities. Through a process of exposure in the storytelling process, the execution of gender can be expanded and inserted within the borders of acceptability. Although the principal outcome for many feminists and self-identified transgendered citizens is to completely erase these borders, the expansion of them is a productive starting point.

As stated by *Georgette: Sex veste saia e calça*, sex wears a skirt and a pair of pants. As I have demonstrated, gender and sexuality are political, and the manifestation of erotic desire is much more complex than male/female and masculinity/femininity. Human experiences involving erotic desire cannot easily be contained in a binary system. *Georgette: Sex veste saia e calça* and *¿Quieres que te lo cuente otra vez?* are erotic texts that present political matters. The characters in both texts possess unruly normative bodies that do not fit into the binary classifications. Not accepting and not giving visibility to transgendered and homoerotic experiences in mainstream literature is a way to maintain gender division. Recuperating these bodies and providing more visibility allows for the extension of borders, particularly because Georgette, Princess Mamalinda, and Fairy Terciopela embody both genders and, as a result, weaken claims about sexual difference. Falling in between both of the traditional genders and sexes is a successful way to refute the strict confinements of erotic desire, illuminating the fact that human reality is much more diverse and demands many more identities.

Works cited

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands La Frontera: The New Mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books, 1999.

BULLOUGH, Vern L. e Bonnie Bullough. **Cross Dressing, Sex, and Gender**. Philadelphia: University of Pennsylvania P., 1993.

DAVIDMANN, Sara. Beyond Borders: Lived Experiences of Atypically Gendered Transsexual People. In: HINES, Sally e Tam Sanger (Org.). **Transgender Identities: Towards a Social Analysis of Gender Diversity**. New York: Routledge, 2010.

DOWLING, Colette. **The Cinderella Complex: Women's Hidden Fear of Independence**. New York: Summit Books, 1981.

DRUCKER, Peter. Introduction: Remapping Sexualities. In: DRUCKER, Peter (Org.). **Different Rainbows**. London: Gay Men's Press, 2000.

FAUSTO-STERLING, Anne. *Dueling Dualisms*. **Sex, Gender & Sexuality**. New York: Oxford UP, 2009, p. 6-21.

FERBER, Abby L., Kimberly Holcomb, e Tre Wentling. **Sex, Gender & Sexuality**. New York: Oxford UP, 2009.

FOSTER, Daivid William. **Ensayos sobre culturas homoeróticas latinoamericanas**. Mexico: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2009.

FOUCAULT, Michel. **The History of Sexuality: An Introduction**. New York: Vintage Books, 1990.

GREEN, James N. *Desire and militancy: lesbians, gays, and the Brazilian Workers Party*. In: DRUCKER, Peter (Org.). **Different Rainbows**. London: Gay Men's Press, 2000.

JAGOSE, Annamarie. **Queer Theory: An Introduction**. New York: New York University Press, 1996.

LORDE, Audre. **Sister Outsider: Essays and Speeches**. New York: Crossing Press, 1984.

MEJÍA, Max. *Mexican Pink*. In: DRUCKER, Peter (Org.). **Different Rainbows**. London: Gay Men's Press, 2000.

PLATO. **Symposium and Phaedrus**. Tradução de Tom Griffith. New York: Everyman's Library, 2000.

RIOS, Cassandra. **Georgette: Sex veste saia e calça**. Rio de Janeiro: n.p., 1961.

ROFFIEL, Rosamaría. *¿Quieres que te lo cuente otra vez?* **El para siempre dura una noche**. Mexico: Sentido Contrario, 1999.

SIFUENTES-JÁUREGUI, Ben. **Transvestism, Masculinity, and Latin American Literature**. New York: Palgrave, 2002.

SWANN JONES, Steven. **The Fairy Tale: The Magic Mirror of Imaginations**. New York: Twayne Publishers, 1995.

THOMAS, Florence. **La mujer tiene la palabra**. Bogota: Aguilar, 2001.

WEEDON, Chris. **Feminist Practice and Poststructuralist Theory**. Oxford: B. Blackwell, 1997.

YESCAVAGE, Karen e Jonathan Alexander. *Muddying the Waters: Constructions of Sexuality, Gender, and Sex in Cross-Cultural Perspective*. **Sex, Gender & Sexuality**. New York: Oxford University Press, 2009, p. 21-31.



QUE CORPO É ESSE NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA ESCRITA POR MULHERES?¹

WHAT BODY IS THAT IN THE CONTEMPORARY LITERATURE WRITTEN BY WOMEN?

Maria do Rosário A. Pereira²

Resumo: O objetivo deste artigo é, a partir de uma tipologia de corpos elencada por Elódia Xavier em *Que corpo é este? O corpo no imaginário feminino* (2007; 2021, 2ª edição), propor uma leitura transversal entre as categorias por ela apresentadas no que se refere ao corpo na literatura de autoria feminina contemporânea. O corpus escolhido é composto por: “Pomba enamorada ou Uma história de amor”, de Lygia Fagundes Telles, em que a protagonista apresenta-se ao mesmo tempo como um corpo disciplinado e imobilizado; “Bom partido”, de Lorena Otero, em que há um corpo refletido ao início que caminha para se tornar um corpo liberado; e, por fim, *A ponta do silêncio*, de Valesca de Assis, em que o corpo envelhecido torna-se um corpo violento com vistas a tornar-se, ainda, um corpo liberado. Os resultados apontam para a multiplicidade de representações do corpo feminino na literatura escrita por mulheres.

Palavras-chave: Corpo feminino. Literatura de autoria feminina. Literatura brasileira.

Abstract: The objective of this paper is, based on a typology of bodies listed by Elódia Xavier in *Que corpo é este? O corpo no imaginário feminino* (2007; 2021, 2nd edition), proposes a cross-sectional reading between the categories presented by her with regard to the body in the literature of contemporary female authorship. The chosen corpus is composed of: “Pomba enamorada ou Uma história de amor”, by Lygia Fagundes Telles, in which the protagonist presents herself at the same time as a disciplined and immobilized body; “Bom partido”, by Lorena Otero, in which there is a body reflected at the beginning that is going to become a liberated body; and, finally, *A ponta do silêncio*, by Valesca de Assis, in which the aged body becomes a violent body with a view to becoming, still, a liberated body. The results point to the multiplicity of representations of the female body in the literature written by women.

Keywords: Feminine Body. Female Authorship Literature. Brazilian Literature.

¹ Artigo recebido em 13 de fevereiro de 2021 e aceito em 10 de abril de 2021.

² Doutora em Letras – Estudos Literários pela UFMG; professora dos cursos técnicos e de graduação em Letras no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa – UFV. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4797-5724>. ResearcherID: AAV-2536-2020. E-mail: mariadorosario58@gmail.com.

O título deste artigo é uma clara alusão à obra *Que corpo é esse? O corpo no imaginário feminino*, publicado por Elódia Xavier, pela primeira vez, em 2007 pela saudosa Editora Mulheres, e que sai agora em sua 2ª edição ampliada (2021, Oficina Raquel). Baseada em estudos sociológicos de Arthur Frank, Xavier expande as formulações do pesquisador, ao apontar possibilidades de leitura no que se refere aos distintos modos de apresentação do corpo feminino na literatura feita por mulheres. O corpus utilizado pela pesquisadora abarca contos e romances de escritoras brasileiras, desde o começo do século XX até o começo dos anos 2000. Esta segunda edição traz o acréscimo de estudos sobre Alina Paim (trilogia publicada nos anos 1960) e sobre um romance de Ana Maria Machado, *Infâmia*, o único da obra publicado após o fim do primeiro decênio dos 2000 – em 2011.

Na obra em xequê, Xavier trabalha com o corpo feminino em suas múltiplas representações, as quais convergem, de algum modo, para a percepção do corpo como local de inscrições culturais, políticas e sociais. É interessante notar que, atualmente, o próprio movimento feminista, em suas mais diversas manifestações, tem dado ênfase ao corpo como performance e como instrumento de reivindicação política. Na literatura de autoria feminina tal movimento não é diferente: nas últimas décadas, tem se destacado o número de contos e romances que tratam, por exemplo, de temas espinhosos ligados ao corpo feminino, sobretudo aqueles relacionados à violência física, como estupro e feminicídio.³ O livro de Xavier parece ter antecipado, em alguma medida, o que viria a ser ponto nevrálgico na produção de mulheres dos anos 2000 para a frente.

As categorias estabelecidas pela pesquisadora são: corpo invisível, corpo subalterno, corpo disciplinado, corpo imobilizado, corpo envelhecido, corpo refletido, corpo violento, corpo degradado, corpo erotizado, corpo liberado e corpo caluniado. Longe de pretender esgotar todas as possibilidades de leitura sobre o corpo feminino na literatura, Xavier aponta para a multiplicidade dessas representações e, neste artigo, investigo como uma mesma representação pode conter diferentes facetas. Isso mostra que a tipologia expressa pela autora não é estanque, ao contrário, implica dinamicidade e múltiplas leituras. Sob essa perspectiva, proponho-me a uma breve análise de três produções literárias – dois contos e um romance – que ilustram esse entrecruzamento profícuo entre tais corpos: “Pomba enamorada ou Uma história de amor”, de Lygia Fagundes Telles, publicado em 1977 na coletânea *Seminário dos ratos*; “Bom partido”, de Lorena Otero, publicado em 2019 na coletânea *Ossos de baleia*; e, finalmente, o romance *A ponta do silêncio*, de Valesca de Assis, publicado em 2016.

³ Destaque-se, quanto à temática do estupro, os romances *Por cima do mar*, de Deborah Dornellas (2019); *O peso do pássaro morto*, de Aline Bei (2017), e *A vista chinesa*, de Tatiana Salem Lévy (2021). Quanto ao feminicídio, *Mulheres empilhadas*, de Patrícia Melo (2019), aborda essa questão de modo enfático – na montagem do romance a autora inseriu, entre os capítulos, notícias verídicas de jornais sobre mulheres brutalmente assassinadas por seus parceiros.

Uma tipologia que questiona a opressão de gênero

Antes, no entanto, de passar para a leitura dos referidos textos literários, vale a pena apresentar brevemente algumas dessas categorias de corpos elencados por Xavier, que ilustra a teoria com textos literários e os compara. O primeiro corpo apresentado na obra é o corpo invisível, o qual remete à inexistência de algumas personagens exatamente em decorrência de sua invisibilidade social. Os exemplos citados estão no romance *A intrusa*, de Júlia Lopes de Almeida, e em um conto de Marilene Felinto, “Muslim: woman”. No primeiro, a protagonista, Alice, mesmo sendo uma presença quase “imaterial”, conquista Argemiro; no segundo, narra-se o encontro entre duas mulheres de culturas diferentes, uma ocidental e outra oriental. A narradora não se sente vista pelo marido, e essa falta de reconhecimento faz com que ela sinta inveja da suposta proteção que os trajes da oriental lhe proporcionam. Sugere-se, no conto, a impossibilidade da mulher como sujeito e detentora do próprio destino, o que é, ao mesmo tempo, fruto das injunções sociais que confinam a mulher a tal invisibilidade. Na sequência, apresenta-se o corpo subalterno, exemplificado por *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus. A subalternidade se expressa tanto pelo preconceito racial quanto pela situação de penúria econômica à que a narradora do diário, a própria Carolina, se vê submetida.

Quanto ao corpo disciplinado, um dos quais nos interessa de modo mais próximo neste trabalho, Xavier ilustra com a personagem Macabéa, de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Partindo do conceito de corpos dóceis, de Michel Foucault, e da ideia da “dominação masculina”, expressa por Pierre Bourdieu, a pesquisadora chama a atenção para o adestramento a que o corpo feminino é submetido, por meio de uma violência simbólica e sistemática. Neste ponto, julgo oportuno trazer à lume o conceito de “tecnologia de gênero” tão bem expresso por Teresa de Lauretis. Também a partir de Foucault e sua “tecnologia sexual”, a pesquisadora salienta o fato de que a história da sexualidade não é a mesma para homens e mulheres e, para além de toda a contribuição teórica de Foucault sobre os cerceamentos à sexualidade humana, não se pode desconsiderar que, para ele, o poder é neutro. Afirma Lauretis: “[...] lá [em Foucault] a sexualidade não é entendida como ‘gendrada’, como tendo uma forma masculina e outra feminina, e sim como idêntica para todos – e consequentemente masculina.” (LAURETIS, 2019, p. 136) Isso implica o não reconhecimento das especificidades das experiências vividas por homens e mulheres; assim, ao considerá-los em certa medida iguais, deixa-se de lado formas e sistemas opressivos que contribuíram para a manutenção da mulher num lugar social à margem. Em diálogo indireto com essa teoria, na leitura de Xavier, é imprescindível a associação que ela faz, a partir de Bourdieu e do próprio Arthur Frank, entre a naturalização das regras

por parte dos oprimidos e sua carência, já que é por causa desta carência que a aceitação a regras, sejam elas explícitas ou tácitas, faz-se no cerne da sociedade. Desse modo, não há questionamentos – se Macabéa, conforme Xavier, nunca questionara as ordens da tia falecida, tampouco a Pomba enamorada de Fagundes Telles questiona seu lugar na sociedade e, principalmente, seu “destino de mulher” que luta por seu grande amor, como se verá adiante.

Em diálogo com o corpo disciplinado tem-se o corpo imobilizado, espécie de ápice do primeiro. Se o corpo disciplinado pode, eventualmente, reagir, como demonstra Xavier por meio de exemplos como “A confissão de Leontina”, de Lygia Fagundes Telles, e “I love my husband”, de Nélida Piñon, não existe essa possibilidade para um corpo que permanece totalmente preso às amarras sociais. Chamo a atenção para o fato de que, novamente, fazem-se pertinentes as considerações de Lauretis: partindo de pressupostos, hoje, já largamente difundidos pelas teorias críticas feministas – i) gênero é representação; ii) a representação de gênero é sua construção; e iii) a construção de gênero se dá em vários lugares, inclusive de ordem epistemológica –, a pesquisadora destaca que as tecnologias do gênero, tais como o cinema, as narrativas e a teoria, juntamente com discursos institucionais – difundidos, por exemplo, pela Igreja e pela família –, são responsáveis por representações de gênero que são incutidas no imaginário, inclusive no imaginário feminino. Daí o último pressuposto da teoria de Lauretis, a saber: a construção de gênero também se faz por meio de sua desconstrução, o que implica propor formas de desestabilizar a representação, ou melhor, representações consagradas, estereotipadas no que se refere aos papéis sociais incutidos às mulheres. Algumas das novas representações do corpo feminino na literatura contemporânea apontam exatamente para essa desconstrução que as mulheres têm promovido via texto literário, como em “Bom partido”, analisado adiante, no qual a personagem coloca em xeque todos os valores introjetados ao longo do tempo e reforçados em um relacionamento que, ao contrário de promover seu crescimento, só contribuía para diminuí-la.

O corpo disciplinado em “Pomba enamorada ou uma história de amor”

Passemos agora à análise do corpus selecionado. No conto de Fagundes Telles, tem-se uma protagonista, sem nome, e que se autointitula “Pomba enamorada”, apaixonada por um rapaz, Antenor, que não lhe corresponde afetivamente. O perfil da protagonista já dá indícios de seu lugar social: trata-se de uma moça humilde e sem muita instrução, pois tem uma falha no dente e é, no início do conto, aspirante a cabeleireira. A ideia de sacrifício perpassa toda a narrativa: sendo do signo de Capricórnio, a personagem teria de “lutar o dobro para vencer”. Todos

os seus anseios resumem-se em conquistar um homem que vira uma única vez num baile e de quem recebera um rápido elogio. A ideia de amor platônico e de uma romantização que permeiam o conto relacionam-se às inúmeras reproduções culturais acessadas e tomadas como modelo pela protagonista, bem como discursos do senso comum que remetem à ideia de “alma gêmea” e “par perfeito”.

A personagem lygiana é uma personagem que se encontra entre dois paradigmas: ao mesmo tempo que, nos anos 1970, houve um avanço nas pautas feministas no que se refere aos diretos reprodutivos da mulher e à sua sexualidade, no Brasil, a baixa escolaridade feminina ainda era evidente, pois as mulheres começavam a adentrar as universidades. Assim, a Pomba enamorada deixa-se levar por modelos estabelecidos. Ela é fã de Catherine Deneuve, ícone do cinema francês, e lê a revista *Verdades secretas*, cujo sugestivo título é uma alusão às revistas femininas que reproduziam estereótipos e clichês, com fórmulas para que as mulheres obtivessem sucesso com os homens, fórmulas estas que passavam pela manutenção de padrões estéticos vigentes e pela receita de “agradar” ao homem. De acordo com Naomi Wolf, em *O mito da beleza*:

Estamos em meio a uma violenta reação contra o feminismo que emprega imagens da beleza feminina como uma arma política contra a evolução da mulher: o mito da beleza. Ele é a versão moderna de um reflexo social em vigor desde a Revolução Industrial. À medida que as mulheres se liberaram da Mística Feminina da domesticidade, o mito da beleza invadiu esse terreno perdido, expandindo-se enquanto a mística definhava, para assumir sua tarefa de controle social (WOLF, 2018, p. 26-27).

A primeira edição desta obra data de 1991, mas as considerações acima permanecem bastante atuais. Quando o sistema percebeu que as mulheres não mais permaneceriam presas à esfera doméstica e que, cada vez mais, adentravam o mundo do trabalho, isto é, frequentavam a esfera pública, buscou novas estratégias de capitalizar este público. Daí as indústrias de cosméticos e as propagandas direcionadas à beleza feminina e sua importância para a realização pessoal e perfeita adequação social das mulheres crescerem vertiginosamente. No conto em estudo, nota-se que Pomba Enamorada era muito suscetível a essas influências, as quais acessava por meio de produtos culturais que, em grande medida, fortalecem a introjeção de valores.

No que se refere à atriz mencionada no conto, Isabelle Anchieta, em *Imagens da mulher no Ocidente*, compilação em três volumes, destaca, no tomo 3 dedicado às Stars de Hollywood, que as estrelas de cinema compunham uma espécie de “estereótipo personalizado”, “universalidade com rosto”, sendo modelos não só no que se refere à aparência física, mas também ao comportamento. Assim, ficam claras as influências culturais estrangeiras e midiáticas e o poder das ima-

gens repassadas pela televisão e pelo cinema. Além da revista mencionada acima, a personagem escuta um programa de rádio intitulado “Intimidade no ar”: vê-se, no conto, rádio, TV e cinema funcionando como “tecnologias de gênero”, conforme preconizado por Lauretis.

A Igreja também aparece como instituição modelar das atribuições de gênero, e o destino almejado por Pomba enamorada é o do casamento. Há alusões a essa instituição, inclusive no que se refere à ideia sacrificial que perpassa o conto, conforme mencionado: a personagem faz uma novena milagrosa de Santo Antônio (ideia de um milagre, de vencer o impossível) na Igreja dos Enforcados, cujo santo padroeiro também tem uma história de sacrifício. Além disso, vários discursos do senso comum perpassam o imaginário da moça, como o da astrologia (associa eventos às relações entre os signos), da umbanda, do tarô – ela faz simpatias, despachos, promessas para santos católicos, tudo com o intuito de alcançar seu objetivo. Também acompanha dicas de uma obra erótica, do tipo “como segurar seu homem”. A menção ao tarô no final do conto – anos depois, casada com outro homem, mãe de família e agora avó, o que dá indícios da passagem do tempo – é emblemática: não há como não nos lembrarmos de “A cartomante”, de Machado de Assis, e *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Durante toda sua vida, Pomba enamorada jamais perdera Antenor de vista – ele seguira sua vida em outra cidade e tornara-se pai de gêmeas. Em todos os momentos significativos de sua vida, Pomba enamorada lhe enviava um cartão ou um presente. Assim, a personagem sempre recorre a artifícios da ordem do miraculoso e do transcendental na tentativa de conquistar Antenor e, ao final, pensa compreender o que o tarô supostamente lhe sugere:

A mulher embaralhou as cartas encardidas, espalhou tudo na mesa e avisou que se ela fosse no próximo domingo à estação rodoviária veria chegar um homem que iria mudar por completo sua vida, Olha ali, o Rei de Paus com a Dama de Copas do lado esquerdo. Ele devia chegar num ônibus amarelo e vermelho, podia ver até como era, os cabelos grisalhos, costeleta. O nome começava por A, olha aqui o Ás de Espadas com a primeira letra do seu nome. Ela riu seu risinho torto (a falha do dente já preenchida, mas ficou o jeito) e disse que tudo isso era passado, que já estava ficando velha demais pra pensar nessas bobagens mas no domingo marcado deixou a neta com a comadre, vestiu o vestido azul-turquesa das bodas de prata, deu uma espiada no horóscopo do dia (não podia ser melhor) e foi (TELLES, 1998, p. 83).

O final do conto reitera a ideia de sacrifício anteriormente mencionada, e o corpo disciplinado, acostumado a enquadrar-se em esquemas preestabelecidos socialmente, permanece em busca de preencher o ideal de amor

romântico, mesmo que na vida real só tenha ouvido negativas de Antenor – e há um contraste interessante entre as duas personagens no que se refere à linguagem: ele usa palavrões e responde às investidas da moça de modo “curto e grosso”, ao passo que ela é a imagem da própria delicadeza, o que é reiterado no início do conto, inclusive, pelo fato de ser virgem. Também o comportamento trágico de Pomba Enamorada reitera o que foi dito: quando Antenor se casa, ela tenta suicídio, o que dá contornos ainda mais dramáticos à busca desenfreada da personagem. Destaque-se, ainda, a segunda parte do título do conto – “...ou uma história de amor” –, absolutamente irônico no contexto, uma vez que a realização amorosa não acontece, ainda que Pomba Enamorada se apegue a essa possibilidade até o final de sua vida.

Assim, se o corpo disciplinado sofre a interferência de injunções sociais, também o corpo refletido e o corpo envelhecido tangenciam representações que são faces da mesma moeda: enquanto o primeiro é centrado em valores que são referência para a indústria cultural e que circulam livremente pela mídia, o segundo é a imagem da própria deterioração, uma vez que a mulher velha é vista como descartável socialmente por não atender mais aos anseios da sociedade capitalista, que vê a mulher como um objeto sempre à disposição do prazer masculino. *A sombra das vossas asas*, de Fernanda Young, romance analisado por Xavier (2007), traz a protagonista Carina, uma jovem gorda e feia que se apaixona por um fotógrafo de celebridades e se transforma em uma beleza para conquistá-lo. Ele se apaixona, então, por uma beleza construída, arquitetada por procedimentos cirúrgicos e pelo uso de cosméticos. A tão almejada felicidade não é alcançada, já que a relação dos dois é doentia, numa espécie de codependência. Xavier comenta:

O corpo refletido é sempre desejante, a fim de manter sua carência consciente. A cultura do consumo encurta o tempo e o espaço entre o desejo e sua realização. (...) (XAVIER, 2007, p. 112)

O corpo de Carina é como um espelho que reflete a imagem de Lee Miller e de tudo aquilo que ela consome. Ela vai adquirir novos *habitus* que, segundo Bourdieu, através de certa mobilidade, refletem aparências de outras classes ou de outras pessoas (XAVIER, 2007, p. 113).

Carina reflete o que está a sua volta e se vale do consumo para atingir seus objetivos. Lee Miller é a celebridade com quem ela quer se parecer, e a personagem move “mundos e fundos” para que isso aconteça, no que é bem-sucedida, ainda que, como visto, isso não lhe traga realização verdadeira.

O corpo liberado em “Bom partido”

Perspectiva distinta apresenta a coletânea de contos *Ossos de baleia*, de Lorena Otero, em que todos os textos orbitam em torno do corpo gordo, da gordofobia e da aceitação ou não dos padrões impostos pela sociedade. Destaco aqui o conto “Bom partido”, narrado em primeira pessoa por uma mulher que sente na pele as imposições do namorado e a dificuldade dele em aceita-la publicamente, conforme sugerido nas primeiras linhas:

Ele era ótimo.

De todos os homens que já namorei ele foi um dos mais apaixonados. Quer dizer, não dá pra chamar de namoro, nem de apaixonado, porque ele tinha problemas com o significado de alguns termos. Tá certo que a gente se viu três vezes por semana durante seis meses, trocamos presentes, choramos juntos, compartilhamos sonhos, confessamos medos e até fizemos planos para o futuro, mas não dá pra falar que era um “namoro”. Namoro é uma palavra muito forte. Mas ele era ótimo (OTERO, 2019, p. 23).

A adversativa “mas ele era ótimo” é reiterada ao longo do conto, dando contornos a uma linguagem irônica em que, pelo discurso da mulher em primeira pessoa, o leitor acessa o discurso do namorado, sempre rebaixando-a ou tentando convencê-la de que ela era complicada; de que ela falava demais; de que ela não reconhecia os esforços dele; de que não tinha bagagem cultural refinada para gostar das mesmas músicas ou para apreciar os mesmos pratos que ele. Além disso, demonstrava uma atenção difusa, citando muito de vez em quando algum projeto em que ela estivesse envolvida ou, ainda, o nome de algum amigo do sexo masculino. Isso também denota uma possessividade da personagem masculina por controlar a mulher, bem como a sua mania de interrompê-la, o que é chamado pelas feministas de “manterrupting” ou “macho palestrinha”, isto é, aquele que apresenta dificuldade de ouvir e, principalmente, quer sempre impor suas verdades e seus discursos, numa clara tentativa de mostrar superioridade sobre a interlocutora.

Eu sempre fui insegura com a minha aparência e ele, em sua infinita maravilhosidade, só queria que eu conseguisse me ver pelos seus olhos. Por isso que eu queria emagrecer, sabe? Ele já me disse que eu ficaria mais bonita se fosse mais magra. Imagine isso? Ser tão bonita quanto ele achava que eu poderia ser! (OTERO, 2019, p. 25).

O corpo feminino tenta, então, adequar-se aos padrões e às expectativas de beleza sociais, que, como sabemos, dizem respeito a um corpo magro, já que magreza é sinônimo de beleza. No entanto, de modo surpreendente, o corpo refletido rebela-se, se reconhece como indivíduo cheio de potencialidades, con-

forme expresso no final da narrativa: “Eu precisava de tudo que ele tinha para me oferecer. Sou muito grata pelo que vivi, mas precisei ir embora. É que eu aprendi tanto, melhorei tanto e cresci tanto, que fiquei grande demais pra ele.” (OTERO, 2019, p. 25) Assim, a mulher que se apresenta aparentemente sujeita ao masculino consegue perceber o quão importante é a autovalorização e redefine seu lugar no mundo. Conforme Xavier:

A narrativa de autoria feminina, da década de 90 pra cá, vem apresentando protagonistas mulheres que passam a ser sujeitos da própria história, conduzindo suas vidas conforme valores redescobertos através de um processo de autoconhecimento. Este processo é exatamente o conteúdo da narrativa, que nos leva da personagem enredada nos “laços de família” ou nas próprias dúvidas existenciais à personagem, enfim, liberada (XAVIER, 2007, p. 169).

Também a personagem de Otero, enredada inicialmente numa proposta de relacionamento pouco saudável, em que seu parceiro colocava em xeque as fragilidades da moça, acaba optando por uma outra possibilidade – a da autoaceitação e do amadurecimento, o que lhe permite perceber que já não precisava mais permanecer naquela situação. Cabe aqui mais um comentário de Xavier sobre o percurso do corpo liberado: “A aceitação da ‘inconstância’, isto é, da fluidez, significa a liberação de esquemas predeterminados, coercitivos e repressores, própria de um corpo liberado.” (XAVIER, 2007, p. 179) Em síntese, no conto “Bom partido” o corpo refletido é transgressor porque subverte as expectativas, tornando-se, então, um corpo liberado. Assim, este corpo liberado é o corpo livre das imposições e amarras sociais, ainda que, para isso, pague o preço da solidão, como assinala Xavier (2007, p. 181).

O corpo envelhecido em *A ponta do silêncio*

Por fim, vamos nos deter numa obra que congrega, ao mesmo tempo, um corpo feminino envelhecido e violento: *A ponta do silêncio*, de Valesca de Assis. De acordo com Simone de Beauvoir, em *A velhice*, “Já que o destino da mulher é ser, aos olhos do homem, um objeto erótico, ao tornar-se velha e feia, ela perde o lugar que lhe é destinado na sociedade” (BEAUVOIR, 1990, p. 152). Interessante destacar que vivemos numa sociedade hedonista ao extremo: a valorização do corpo magro e jovem é alardeada o tempo todo nos meios midiáticos. A mulher velha é aquela que não cumpre mais o papel estabelecido pelo sistema hegemônico, a saber, o de satisfazer os anseios sexuais masculinos e, mais ainda, perde sua função como procriadora. A literatura brasileira, como destaca Regina Dalcastagnè ao estudar personagens de romances publicados entre 1990 e 2004, apresenta um número relativamente pequeno de personagens maduras

e, principalmente, quando aparecem, o padrão é o casal composto por um “galã maduro” e uma mulher bem mais jovem (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 38), o que nos leva a refletir, ainda, sobre as diferenças no modo de se representarem o homem e a mulher velhos na literatura.

Sendo assim, a partir do que foi estabelecido por Elódia Xavier, propus, em outra oportunidade, uma tipologia do corpo envelhecido: i) o corpo envelhecido como degradação; ii) o corpo envelhecido silenciado; iii) o corpo envelhecido redimido (PEREIRA, 2019).⁴ Dentro da proposta deste artigo, a de estabelecer um entrecruzamento entre as categorias por ela estudadas, procedo agora à leitura de *A ponta do silêncio*, narrativa em que se apresenta um corpo envelhecido que é, ao mesmo tempo, silenciado, violento e, porque violento, em certa medida, redimido.

Passemos ao enredo da obra: Marga, uma professora casada há 33 anos com Rudy Treibel e mãe de dois filhos, encontra-se num hospital, acometida que fora por uma espécie de crise nervosa e de um lapso sobre as circunstâncias que envolveram a morte de seu marido. Em capítulos curtos, narrado em primeira pessoa, o enredo mostra como essa mulher, de classe social pobre, casou-se com um homem rico que, a pouco e pouco, foi se mostrando uma pessoa cheia de preconceitos e violenta. A história se passa numa cidade do interior do Sul do país, com aproximadamente 50 mil habitantes, denominada Cruzeiro. No presente, como forma de organizar o pensamento, Marga recorre à rememoração e a uma escrita numa espécie de diário a que o leitor vai tendo acesso.⁵ Na passagem a seguir, interpelada pelo delegado, um antigo aluno, ela reflete:

O delegado apareceu no fim da tarde. (...)

- Como aconteceu?

Tal como ontem, eu apenas abanava a cabeça, de um lado a outro, confusa e exausta. E chorava, incapaz.

Dentro do quarto, eu era uma velhinha a quem ele ajudava a atravessar a rua e chegar à casa. Mas a velhinha, perdida de si, não sabia mais onde morava. (...)

Desde o acontecido, minha vida tem sido mediada pelo que vejo e ouço, e pelo que escrevo (ASSIS, 2016, p. 19).

Lembranças entrecortadas vão dando conformidade à narrativa e ajudam a configurar um cenário de esfacelamento familiar, o que mostra que o romance problematiza a crise da família como instituição. Isso é corroborado pelo desfecho, em que os filhos, que não se entendem, participam de uma festa para um dos netos de Marga que acaba no trágico final de Rudy.

⁴ No referido artigo analisei imagens do corpo feminino envelhecido em Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles e Maria Valéria Rezende.

⁵ Esses cadernos usados por Marga lembram os cadernos da Barbie da protagonista Alice no romance *Quarenta dias* (2016, de Maria Valéria Rezende).

Interessante mencionar que a personagem é professora e escreve para um jornal – sua carreira, por assim dizer, inicia-se com a bancarrota financeira do marido, inicialmente abastado –, ou seja, detém uma certa cultura e, ainda assim, é vítima de violência doméstica, o que aponta para o fato de que essa violência é sistêmica e ligada a hábitos culturais extremamente arraigados e misóginos, como se percebe na passagem a seguir:

(...) em nosso caso, meu e de Rudy, fingimos tão perfeitamente e por tanto tempo, que não cheguei a dar-me conta dos muros que Rudy foi construindo à nossa volta. Meu casamento, a partir de algum ponto, tornou-se um longo cerco, que acabou por deixar-me sem água e sem ar. Foi um metódico processo de aniquilamento (ASSIS, 2016, p. 26).

Fica claro que a protagonista sente-se presa, coagida, afinal, é até mesmo acusada por trabalhar fora de casa e supostamente não dar atenção suficiente à filha, Vívian, que se torna mãe solteira ainda bem jovem.

O capítulo “Cirlene, cena avulsa” é interessante por remeter à ideia de que o cerceamento até o limite das forças em um relacionamento é situação comum às mulheres: fica implícito, pelas colocações de Cirlene, esposa de Leonel, que ela passa situações, se não de todo iguais, ao menos parecidas com aquela vivida pela protagonista. Além disso, há uma certa linhagem de mulheres sofredoras na obra: tanto a mãe, como a filha e a neta estavam sujeitas à violência do patriarca: “Que solidão de mulheres amedrontadas!” (ASSIS, 2016, p. 41) Também seu passado familiar era o passado do medo: “O rosto da minha mãe era esquivo, impreciso. Continha o medo dela, e o da mãe dela, e o da mãe de minha avó, e assim até as portas do paraíso.” (p. 56).

À medida que a protagonista descortina seu passado, ficam claras as ações violentas de Rudy, como quando ele arremessa a filha, ainda bebê, na cama, porque ela havia gofado em seu terno, o que acaba por causar-lhe uma luxação. De inicialmente sedutor a personagem masculina passa a controlador e depois a extremamente violento, num comportamento agressivo potencializado pelo uso da bebida. Tal controle é expresso pela substituição dos objetos da esposa pelos seus, o que indica a dessubjetivação da personalidade de Marga, que vê os elementos físicos que compõem sua vida serem substituídos por outros – como o colar que ganhara aos 15 anos, jogado na lata de lixo e substituído por uma joia mais cara.⁶

⁶ Novamente aqui tem-se algo parecido no romance *Quarenta dias*, quando Alice deixa sua vida em João Pessoa e vai morar em um apartamento em Porto Alegre sem praticamente nada que fora seu, mobiliado pela filha, Norinha. Aqui, porém, o foco é a avosidade – uma suposta obrigatoriedade de que Alice cuidasse do futuro neto, agora que estava aposentada.

Por fim, destaque-se um dos subterfúgios usados por Marga nos cadernos: algumas cartas escritas a Leonel, espécies de “carta-confissão”, não exatamente do assassinato, como seria de se esperar, mas das circunstâncias familiares e pretéritas que levaram até aquele acontecimento:

Leonel, caro,
a pergunta é a mesma, sempre: por quê? por que fiz aquilo?
Como pude matar, e com tal violência, eu, sempre tão mansa? É
em busca da resposta, que devo a ti e aos meus filhos, que ando às
voltas, dentro de mim. Olhando de longe, nenhum motivo parece
suficiente: nem as indiferenças, nem as traições, nem a tortura psí-
quica. (...) (ASSIS, 2016, p. 33).

Olhando de perto, no entanto, pelas lembranças apresentadas, a personagem parece justificada aos olhos do leitor quando de sua reação final: ao tentar agredir a filha bêbado, Rudy escorrega, bate a cabeça e desmaia. Não reage às tentativas de ser acordado e, o que se segue, dá dimensão da fúria que possivelmente assolou Marga:

Morte pequena, morte muito pequena, mesmo para Rudy.
Depois disso? Nenhuma lembrança, nem a mais obscura imagem...
Sim, li que Rudy foi morto a facadas, raivosas facadas.
Sim, ouvi dizer que minhas mãos estavam sujas de sangue, meus
óculos, o rosto, eu inteira suja de sangue, chegando ao hospital.
Sim, lei e ouvi dizer muitas coisas, mas, para mim, agora é o nada.
Nada.
Nada (ASSIS, 2016, p. 83, grifo no original).

Inicialmente silenciada e submissa, a mulher, agora velha, finalmente reage. A violência reativa dá a tônica, como modo de resposta a todo um conjunto de opressões sofrido pela personagem ao longo da vida. De alguma forma, ela atinge o objetivo proposto a si mesma: “Preciso erguer a ponta deste silêncio, erguer a ponta deste grande e solitário tapete urdido dia a dia em todos esses anos, e que é a cobertura de minha vida. Levantada a ponta, o resto virá por si, torrencial e caudaloso.” (ASSIS, 2016, p. 58) De alguma forma, pela violência em si, pela rememoração, pela escrita e pelo bordado – como numa longa tradição ocidental de mulheres bordadeiras, Marga também borda –, a protagonista consegue tornar-se um corpo liberado, ainda que tenha de encarar as consequências de seus atos e, ao findar do romance, esteja no processo de autoconhecimento, não tendo este se efetuado por completo.

Considerações finais

Conforme foi possível perceber pelas narrativas aqui estudadas, portanto, há uma tendência na literatura escrita por mulheres de trazer representações do corpo feminino as quais, por mais tenham passado por processos de violência, de degradação ou de espelhamento quanto às regras sociais, acabam por se libertar dos ditames sociais. Cabem aqui as reflexões de Xavier:

É satisfatório observar que o corpo liberado vem surgindo com certa constância em nossa literatura de autoria feminina, o que não acontecia antes. O que representa uma tendência social que permite às mulheres viverem plenamente “sua vocação de ser humano”, sua sexualidade, enfim, sua transcendência, como queria Simone de Beauvoir (XAVIER, 2007, p. 196).

Agora, é possível transcender a violência ou regras disciplinares secularmente impostas às mulheres. Há novos caminhos e possibilidades que não o silenciamento para o corpo feminino. E a narrativa escrita por mulheres parece retratar de modo profícuo essas questões.

Referências

- ANCHIETA, Isabelle. **Imagens da mulher no Ocidente moderno 3: Stars de Hollywood**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.
- ASSIS, Valesca de. **A ponta do silêncio**. Porto Alegre: Besouro Box, 2016.
- BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.
- DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 26, p. 13-71, jul.-dez. 2005.
- LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- OTERO, Lorena. **Osso de baleia**. Belo Horizonte: Quintal Edições, 2019.
- PEREIRA, Maria do Rosário Alves. Corpo feminino e envelhecimento na obra de Lygia Fagundes Telles. **Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 56, p. 1-9, 2019.
- TELLES, Lygia Fagundes. Pomba enamorada ou uma história de amor. In: TELLES, Lygia Fagundes. **Seminário dos ratos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

XAVIER, Elódia. **Que corpo é esse?** O corpo no imaginário feminino. Florianópolis: Editora Mulheres, 2007.

XAVIER, Elódia. **Que corpo é esse?** O corpo no imaginário feminino. 2. ed. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2021.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza:** como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.



LITERATURA E HISTÓRIA EM A CASA DAS SETE MULHERES, DE LETICIA WIERZCHOWSKI¹

LITERATURE AND HISTORY IN LETICIA WIERZCHOWSKI'S A CASA DAS SETE MULHERES

Jhonatan Zati²

Resumo: O romance “A casa das sete mulheres” foi publicado em 2002 pela gaúcha Letícia Wierzychowski (1972) e tem em seu pano de fundo importante episódio da história do Rio Grande do Sul: a Revolução Farroupilha (1835-1845). Enquanto poderosos homens do Rio Grande do Sul como Bento Gonçalves tentam se esquivar de taxas alfandegárias abusivas impostas pelo império, sete mulheres da família de Bento, que são Manuela, D. Ana, Caetana, Rosário, Maria Manuela, Mariana e Rosário, se encontram numa estância, enquanto esperam por seus maridos, filhos, irmãos e escrevem suas participações à margem da guerra, com seus anseios, sonhos e particularidades. O que a literatura traz de diferente para o conhecimento de mundo não é a visão de um dos lados que combateram na guerra, mas sim o lado que ficou de fora, sem participação direta: as mulheres. Essa atitude por parte das mulheres escritoras em ressaltar o olhar feminino na literatura provém das últimas décadas do século XX, com o movimento da Crítica Feminista, aliada a um novo olhar dos historiadores sobre o discurso literário.

Palavras-chave: Mulheres na Literatura. Literatura e História. A Casa das Sete Mulheres. Letícia Wierzychowski.

Abstract: The novel *A Casa das Sete Mulheres* was published in 2002 by writer Letícia Wierzychowski (1972) and has an important episode in the history of Rio Grande do Sul, a Brazilian state as its background: Revolução Farroupilha (1835-1845). While powerful men from Rio Grande do Sul, a southern Brazilian state, like Bento Gonçalves, try to avoid abusive customs duties imposed by the Emperor, seven women from his family are locked up in a resort, patiently waiting for their husbands, children, and siblings and writing their insights whilst on the edge of the war, with their yearnings, dreams and most intimate thoughts and wishes. This novel, in particular, brings not the widely known “male warrior” point of view, but the side that was left without direct participation: those seven women’s. This change of perspective from female writers highlight the feminine gaze in literature that comes from the last decades of the twentieth century with the Feminist Criticism, also applied to a new look of historians towards literary discourses.

Keywords: Women in Literature. Literature and History. A Casa das Sete Mulheres. Letícia Wierzychowski.

¹ Artigo recebido em 15 de novembro de 2020 e aceito em 10 de fevereiro de 2021.

² Participante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Ex-membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Hispânicos da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7588-1699>. E-mail: jhonatanzati@gmail.com.

Introdução

O gênero literário que hoje conhecemos como romance histórico tem como uma de suas características reaver o passado através da releitura da história e do resgate das figuras do passado, as legendárias e as marginalizadas pelo discurso historiográfico. Este artigo versa sobre o entrelaçamento de literatura e história no romance “A casa das sete mulheres”, publicado em 2002 pela gaúcha Letícia Wierzchowski (1972).

Como uma narrativa histórica, o seu tema é um importante episódio da história do Rio Grande do Sul: a Revolução Farroupilha, que aconteceu entre os anos de 1835 e 1845³. No Brasil do século XIX, diversas foram as lutas contra a Monarquia, a favor da instauração da República. Nesse contexto histórico encontramos poderosos estancieiros do Rio Grande do Sul, como Bento Gonçalves, que tentam se esquivar de taxas alfandegárias abusivas, mas a narrativa de Wierzchowski se volta, principalmente, para as sete mulheres da família de Bento (Manuela, D. Ana, Caetana, Rosário, Maria Manuela, Mariana e Rosário) que se encontram na estância da família, enquanto esperam por seus maridos/filhos/irmãos e escrevem suas participações à margem da guerra, com seus anseios, sonhos e particularidades.

O que a literatura traz de diferente para o conhecimento de mundo não é a visão de um dos lados que combateram na guerra (vencedor ou vencido), mas sim, o lado que ficou de fora, sem participação direta: as mulheres. Essa atitude por parte das mulheres escritoras em ressaltar o olhar feminino provém das últimas décadas do século XX, com o movimento feminista ocorrido no final dos anos 1960, aliada a um novo olhar dos historiadores sobre a História e suas versões.

Antes desse contexto, e principalmente com o movimento iluminista no século XVII que fez com que a História ganhasse o status de ciência, a História era a única área do conhecimento que tinha a autoridade de definir a versão dos fatos passados. Sobre o movimento separatista do Rio Grande do Sul, Gonçalves (2007, p. 13) fez a seguinte declaração: “É importante notar que a historiografia tradicional sobre a Guerra dos Farrapos em geral se preocupa com facetas diversas da revolta, em especial as questões militares e políticas”. Assim, como sendo um dos veículos responsáveis pela difusão dos valores e da visão de mundo da sociedade patriarcal, a História fez com que a também chamada de Revolução Farroupilha fosse tratada até então da maneira que era imposta, mais ortodoxa, garantindo ao homem que vai à batalha a – única – figura heroica daquele episódio (assim como acontece com tantos outros), esquecendo que existiram mulheres que também agiram direta e indiretamente.

³ Embora seja este o nome oficial, muitos pesquisadores e cidadãos rio-grandenses optam por se referir ao episódio como “Guerra dos Farrapos”, que também aparece neste artigo.

Benjamin (1987, p. 225) alcunha a dita “história oficial” de “história do vencedor”, daquele que “vence a guerra” e, em suas “Teses sobre o conceito de história”, aponta com muita pertinência que

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso (BENJAMIN, 1987, p. 225).

Assim, a exigência fundamental de Benjamin é escrever a história a contrapelo, ou seja, do ponto de vista dos vencidos – contra a tradição conformista do historicismo alemão cujos partidários entram sempre “em empatia com o vencedor”.

Portanto, a discussão tem início em um questionamento: Quais são os elementos que tornam pertinente a leitura de “A casa das sete mulheres”? A resposta é clara: não se trata tão somente da história do “vencedor”, o que já seria bastante atraente, mas tampouco se trata da história do “vencido”, igualmente cativante. Aliás, ambos os lados foram explorados por historiadores. O ponto é que, como outros romances contemporâneos, esse trata de personagens que são esquecidas, se não negligenciadas pela história: as mulheres dos combatentes e suas lutas particulares, anseios, dúvidas e pensamentos. O fato de ter sido escrita por uma mulher deixa a obra ainda mais interessante.

Literatura e História

A História e a Literatura caminharam juntas desde os primórdios. Na Antiguidade, Aristóteles limitou o campo de atuação de cada uma delas – que ao historiador caberia tratar do que aconteceu e ao literato o que poderia ter ocorrido. Após a ascensão da História como ciência por volta do século XVIII, uma parte da literatura modificou o modo como passaria a tratar a história, surgindo o que hoje se conhece como “romance histórico”, segundo a nomenclatura dada por Lukács (1977).

Segundo o estudioso, o romance histórico teve seu início no século XIX com os romances a partir das obras de Walter Scott e esse gênero narrativo na América Latina, nessa época, se modela ao padrão europeu. Contudo, em meados do século XX, os latino-americanos reinventam a narrativa histórica, sendo nomeado por vários críticos literários como “novo romance histórico” como Fernando Aínsa (1991) e Seymour Menton (1993), cuja classificação utilizaremos neste artigo, ainda que outros estudiosos possam atribuir outras nomenclaturas para esse tipo de narrativa.

Enquanto no século XIX os romances utilizavam o momento histórico como “telão de fundo” na composição de uma obra, alternados com episódios e personagens fictícios (MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, 1991), na América Latina, em meados do século XX, a história passa a ser a protagonista dos romances e o diálogo traz, entre as duas áreas de conhecimento, a construção de novos sentidos.

Seymour Menton descreve algumas características do novo romance histórico. Destacamos, aqui, entre elas, a impossibilidade de conhecer a realidade histórica total, pois o que se tem do passado são vestígios – relatos, memórias, fotos, textos, entre outros – que são interpretados conforme a ideologia da época ou das pessoas que investigam tal assunto.

Por isso, os romancistas contemporâneos reivindicam a possibilidade de oferecer uma interpretação do passado histórico, pois história e romance histórico são narrativas, ou melhor, discursos linguísticos que utilizam os mecanismos de organização textual para descrever um fato histórico. O escritor literário, contudo, consegue uma maior expressividade, pois

Lo que parece evidente, en todo caso, es que esta amplísima libertad que se ha dado el novelista contemporáneo para manejar los hechos históricos como materia de sus narraciones, tienen mucho que ver con el derecho que el mismo novelista también ha reivindicado para así, de reinterpretar los hechos históricos –sucesos y personajes- con total independencia de las interpretaciones de los historiadores, en especial de los llamados historiadores oficiales (MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, 1991, p. 47)⁴.

Dentro desse panorama, surge “A casa das sete mulheres” (2002), de Letícia Wierzchowski, um romance que por meio de uma narrativa híbrida, destacando a voz feminina como protagonista sobre o passado ocorrido em seu estado.

Durante o período colonial, o contato dos estados do Brasil com a Corte Portuguesa era bastante estreito, e mesmo após a declaração da Independência, que se deu em 1822, era a capital (Rio de Janeiro), onde a Corte residia, quem decidia tudo o que tinha ligação com a política econômica do país. Àquele tempo, o principal produto de exportação do país era o café (que vinha principalmente do Vale do Paraíba), e eles determinavam as leis que as demais províncias deviam seguir, inclusive no que dizia respeito a impostos (PESAVENTO, 1985). Nessas demais províncias eclodiram outras rebeliões, mas a mais célebre e uma das de maior duração foi a que se deu no estado do Rio Grande do Sul, a Revolução Farroupilha.

⁴ O que parece evidente, em qualquer caso, é que essa ampla liberdade conferida ao romancista contemporâneo para tratar os fatos históricos como o tema de suas narrativas tem muito a ver com o que o próprio romancista também afirmou de fazer, reinterpretando eventos históricos, eventos e personagens com total independência diante dos historiadores, especialmente dos chamados historiadores oficiais (MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, 1991, p. 47).

O Rio Grande do Sul se demonstrava contra a centralidade do Sudeste e o seu produto de exportação, uma vez que o foco estava na criação de gado e na fabricação de charque, ou seja, havia a alegação de que essa centralidade prejudicava os interesses particulares da República Rio-Grandense, proclamada no ano seguinte (1836).

Após dez anos de luta, a guerra terminou com algumas das reivindicações daquela República sendo atendidas e com a assinatura da Paz de Ponche Verde. A revolta nos deu algumas das mais célebres personagens históricas do Brasil, com algumas delas depois enraizadas no imaginário popular, tais como Anita e Giuseppe Garibaldi, Manuela e, principalmente Bento Gonçalves, o líder.

Após esse breve panorama de um complexo episódio da História, a questão se volta para a maneira como Wierzchowski utilizou o discurso histórico em seu romance, não para reforçar a versão apresentada pela historiografia, mas sim, apresentar uma nova possibilidade de leitura, por um viés que não era contemplado pelos discursos históricos: o olhar feminino.

As narrativas histórica e ficcional se assemelham naquilo que elas são constituídas: o discurso. Trouche (2006) discorre brilhantemente sobre o assunto e ao que ele tange, atribuindo a diversos fatores o interesse da “reinvenção” da narrativa histórica. Entre eles, estão a relativização e a abrangência do significado da verdade consumada pela História, aliados à responsabilidade que as construções sociais têm nessa consumação.

Para o autor, também estão ligados a essa linha o nosso natural interesse pelo passado, a nossa natural busca por referências e o nosso espírito auto questionador, o que alimenta a ideia de que encontraremos respostas para o nosso presente e previsões para o nosso futuro revisitando o passado e, com o passar do tempo, fez com que a Literatura passasse a fazer uso de recursos que garantissem a coerência e a verossimilhança e não mais a mera legitimidade daqueles escritos, fazendo a passagem para o surgimento de conceitos de romance (TROUCHE, 2006, p. 35).

O olhar feminino como identidade na Literatura

A publicação de “A casa das sete mulheres” é deveras recente, considerando que se deu no início do século XXI. No entanto, remete a tempos mais longínquos, por meio de um viés que trabalha com o passado e as intimidades de suas personagens (sobretudo as femininas) e, sobre isso, Lúcia Castello Branco, em seu livro “O que é a escrita feminina” (1991, p. 30), afirma que as mulheres, por décadas, se dedicaram a escrita autobiográfica (em um viés memorialístico) pois, “(...) historicamente confinadas ao universo do lar, ao interior da casa, elas teriam encontrado nesse tipo de escrita o veículo ideal para a expressão de sua vida íntima, seus desejos, suas fantasias”.

É essa a ideia que interessa a este trabalho. Há pouco foi apresentado um panorama geral do que se tratou a Revolução Farroupilha e um pouco da discussão acerca daquilo sobre o que a História dita oficial trata. Há muito tempo, tem-se elo senso comum imagens moldadas de figuras heroicas mitificadas e quase irrepreensíveis, muito similares, guardadas as devidas proporções, às figuras dos heróis da mitologia.

O objetivo deste trabalho não é o de revogar nem tampouco o de refutar essas ideias já pré-estabelecidas, mas o de mostrar que há (e sempre houve) um outro lado da história que foi silenciado: o ponto de vista das mulheres que fizeram parte daquele episódio. Seria como um acréscimo às contribuições que a História nos dá.

Voltando sobre o tema da escrita feminina, Castello Branco (1991, p. 14) aponta para que, quando despontavam autoras femininas, elas focavam em assuntos que lhes couberam falar àquela época, como a maternidade, a casa ou a infância, e praticamente nunca sobre os negócios, as guerras, a vida urbana e coisas externas ao “eu”. E, logo, segundo ela,

não é difícil afirmar que as mulheres não escreviam textos épicos porque não iam às guerras, que sua preferência pelo gênero memorialístico ou autobiográfico se deve a seu profundo conhecimento dos universos do lar e do eu, próprios à criação de uma escrita intimista. (CASTELLO BRANCO, 1991, p. 14).

Trata-se, portanto, de um romance muito rico, tanto em seu conteúdo quanto em sua estrutura, pois consegue propor uma nova leitura histórica e consegue captar, ao mesmo tempo, o olhar feminino daquele período, que como aponta Zolin (2005, p. 56) sobre a escrita feminina, é feito de “minúcias, de banalidades, de desvios, de multiplicações dos sentidos minúsculos”.

Isso pode ser visto ao longo de toda a narrativa. Muitas vezes, o cenário é minuciosamente descrito pela narradora Manuela, que narra a guerra, narra a vida nova na estância de D. Ana, narra o que acontece com os familiares a sua volta e se insere no contexto de guerra, mas ainda se mostra doce e romântica ao longo da redação de seus diários pessoais, seção na obra chamada de “Cadernos de Manuela”.

Em muitos momentos, podemos perceber que a figura feminina de início é reduzida aos papéis comuns para a época. Enquanto o homem luta pelos seus interesses, a mulher está inicialmente presa às futilidades que a sociedade permitia que conhecesse, tais como quando

[...] as moças trataram de falar de coisas alegres, pois para elas a temporada na estância era nada mais do que férias, logo deveriam voltar para Pelotas, para os chás domingueiros com as amigas de bordado, e para os bailes. Isso mesmo, para os bailes, que elas tanto desejavam (WIERZCHOWSKI, 2005, p. 30).

As novas moradoras da estância de D. Ana inicialmente passavam seus dias no conforto do lar, onde são refletidos os costumes da época, como a execução da então música popular, a leitura de livros e a relação das mulheres com o religioso.

Assim, pode se relacionar o desenvolvimento de “A Casa das Sete Mulheres” com a Crítica Literária Feminista, uma ramificação da Teoria da Literatura bastante recente, surgindo nos anos 1970, ao buscar dissolver a disparidade existente na relação homem X mulher. Zolin (2005, p. 182) diz que esse ramo da teoria “trabalha no sentido de interferir na ordem social”, uma vez que se trata de uma nova maneira de se ver a História, dando um novo papel às mulheres e questionando o que foi imposto pela cultura.

Um dos propósitos principais dos debates decorridos da Crítica Literária Feminista foi derrogar os discursos instaurados pelo cânone literário em que a escrita feminina era menosprezada e a descrição das mulheres era binária: ou ela era uma megera e/ou sedutora (um modelo de mulher que não deveria ser seguido), ou era uma mulher-anjo, como um exemplo a ser imitado pelas demais. Assim, a escrita feminina passa por um processo de foi da imitação aos moldes patriarcais para a busca de uma identidade própria, na qual a mulher poderia se expressar com liberdade e colocar em questionamento a maneira como a sociedade subjugava a mulher.

Uma importante representante é Elaine Showalter que, em “*A Literature of Their Own*” (1986), analisa os textos de escritoras inglesas do século XIX e demonstra que o desenvolvimento da tradição seguida pelas autoras é semelhante em qualquer subcultura literária. Ela propõe uma classificação para essas fases históricas das subculturas literárias escritas por mulheres dos Estados Unidos: *feminine*, *feminist* e *female*.

Traduzida como “feminina”, a primeira fase engloba as autoras que imitam os modelos masculinos e as tradições da literatura dominante (leia-se: masculina) e outorgam às suas personagens femininas papéis secundários. Na segunda, a “feminista”, temos uma etapa de protesto por parte das escritoras que se insurgem contra a condição subordinada da mulher na sociedade e da sua representação na literatura, mas não conseguem se desprender completamente dos padrões da literatura dominante. Na última fase, muitas vezes traduzida para o português como “da Mulher”, indica a busca da identidade e da autonomia feminina, na qual as mulheres encontram um conhecimento de si mesmas e dos problemas em questão e o interesse se volta para os textos escritos por elas mesmas.

Essa classificação pode ser válida para literaturas escritas por mulheres de outros países, como do Brasil. Com o surgimento dos estudos de literatura e mulher e a grande efusão de obras literárias escrita por mulheres no nosso país,

podemos dizer que a literatura feminina brasileira se encontra na terceira fase indicada por Showalter porque encontramos muitas obras e escritoras que se voltam para marcar a identidade feminina e a reivindicar o protagonismo feminino.

No seu romance, a escritora tem como foco a situação das mulheres em um momento de guerra, demonstrando, primeiramente, como teria sido a vida delas nesse contexto e, principalmente, como algumas delas tentaram romper com os padrões do patriarcalismo que eram submetidas.

Assim, inicialmente, a autora descreve com detalhes a vida e os afazeres dessas mulheres do século XIX, assinalando como as questões femininas eram inferiorizadas ao serem comparadas com os temas masculinos:

As mulheres ocupavam-se com seus assuntos menores, seus anseios, não reles em tamanho, pois dessa delicada fímbria feminina é que são feitas as famílias e, por conseguinte, a vida; falavam dos filhos, do calor do verão, dos partos recentes; tinham um olho posto nas conversas, os risos doces, a alegria; porém, com o outro fitavam seus homens: tudo o que lhes faltasse, de comer ou de beber, do corpo ou da alma, eram elas que proviam (WIERZCHOWSKI, 2005, p. 12-13).

Algumas das sete mulheres que protagonizam o romance buscam libertar-se não somente da situação de guerra em que se encontram, mas também do patriarcado, que, assim como a batalha, as aprisiona e as deixa à deriva e frente ao que lhes sempre foi imposto.

É indiscutível a carga emocional que as histórias presentes no romance carregam, característica presente em mulheres que sofrem por amor, além do significado de ruptura com as representações oficiais da historiografia. Dito isso, temos de considerar que “se o enigma do texto está ligado a uma ruptura, a um recalçamento originário, a uma castração, à proibição do contato, pode-se afirmar que ele remete ao enigma por excelência, que é a feminilidade” (KOFMAN apud BRANDÃO, 1996, p. 21).

D. Ana, a matriarca e dona da estância onde as outras seis mulheres vivem, é uma figura peculiar, por liderar a família de maneira que parece incomum para a mulher da época, pois lidera sua casa, toma as decisões necessárias, administra sua fazenda, dá as ordens. Assim, opõe-se ao que se caracterizava então como feminino, quando se mostra a que rege o grupo.

Caetana e Maria Manuela simbolizam a figura clássica da esposa que espera pelo marido enquanto ele invade o campo de batalha. Caetana sofre, é basicamente uma mártir, que sabe de sua missão e a cumpre com muita fé. Como a personagem Manuela aponta, “as mulheres é que ficam, é que aguardam. Nove meses, uma vida inteira. (...) Como um muro, é assim que uma mulher espera pelo seu homem” (WIERZCHOWSKI, p. 72).

Maria Manuela é uma mulher que sente saudades incessantes dos momentos com o marido e a que perde o marido na batalha. De todas as mulheres da casa, é a mais severa, ainda que doce; a que mais vela “pela moral e pelos bons costumes”, sendo uma representante digna da mulher submissa de uma sociedade patriarcal que reproduz os padrões impostos, exigindo que as filhas também sejam submissas.

Manuela é a imagem da mulher ciente, que entende aquilo pelo que passa, mas não abdica de sua missão socialmente imposta: apaixonar-se pelo herói e vive a solidão por não concretizar esse amor. No caso, Giuseppe Garibaldi. Manuela tem total consciência daquilo pelo que passa, vê os problemas pelos quais a mulher passa em situação como aquela e parece ter um desejo de deixar seus escritos para a posteridade, em um avanço rumo a existência de uma Literatura. A “viúva de Garibaldi” é a mulher em um momento intuitivo. Seu amor é eterno e digno de devoção. Afronta o sistema ao recusar o matrimônio arranjado com o primo Joaquim e ao envolver-se com um “arruaceiro”, mas enluta por não chegar à felicidade esperada.

Mariana apaixonou-se por um mestiço, João Gutierrez, e é a figura da mulher que ainda usa o tradicional para fugir do destino que a espera. Engravidada e o marido é mandado para a guerra pela mãe dela, D. Maria Manuela.

Perpétua entrega-se ao amor indo contra seus próprios princípios quando se envolve com Inácio, que perde sua mulher, que havia recebido os cuidados das mulheres da estância, para alguma doença pulmonar. Envolver-se com o homem de uma mulher conhecida e falecida parecia pecaminoso demais, contrariando a moral, a ideia do socialmente aceitável. Por fim, se entrega, mas ainda à mercê da figura masculina.

Rosário caracteriza a mulher que não suporta as feridas causadas pelo confinamento, pelo sofrer da solidão e da situação de guerra. Assim, fantasiou uma paixão que a libertava. Imaginou seu amado Estevão, idealizou-o e fez dele somente seu, em sua mente. Quando sua família percebe a gravidade de seu estado, é enviada para um convento, como acontecia com muitas mulheres. O religioso aparece numa interessante dicotomia, bastante característica do romantismo: enquanto para algumas o religioso pareça um conforto, como para Caetana, para algumas parece punitivo, como no caso de Rosário. E no convento ela falece, como se fosse para os braços de seu amado, fruto de seu sonho. Representa, para mim, a mulher que sucumbe e deixa de existir. No fim, é a sua identidade que foi aniquilada em nome da liberdade que talvez jamais encontrasse.

Conclusões Finais

A guerra chega ao fim após dez anos. Após muitas as mortes, todas as personagens parecem mais maduras, embora calejadas pela tristeza causada pela guerra dos Farrapos. Assim, encerra-se a narrativa no ano de 1845.

Está presente na obra “A casa das sete mulheres” o fazer artístico da mulher, assim como o seu ponto de vista distinto dos discursos históricos: o lugar da mulher na guerra, com seus afazeres, suas dores, sua espera. A autora proporciona aos leitores um novo olhar sobre a sociedade da época, fortemente marcada por um patriarcado que se fazia diferente do atual, quando dá o protagonismo às mulheres, destacando a sua importância no desenvolvimento do episódio.

É notória a estreita relação que existe entre a Literatura e o povo que retrata, representa ou caminha ao lado. Portanto, cada povo construiu seu cânone baseado naquilo que toma como referência-mor, como modelo. Durante um considerável tempo cronológico, a sociedade tomou como exemplo o homem, a figura que integra valores atribuídos à masculinidade e tudo que o cidadão normativo consumiu, viveu e praticou. Enquanto o ocidente se fazia espelhado nos valores de um tempo em que o guerreiro era de simbologia hercúlea, as margens da pirâmide social estabelecem, finalmente, um cânone exclusivo que dava voz aos silenciados e não-inclusos na historiografia oficial.

Nesse cenário idílico, surge o questionamento da assertividade do termo “História”, o questionamento do que tomamos como verdade. Questiona-se o papel atribuído às mulheres dentro de nossa sociedade, traçando um paralelo entre o passado e o presente, o clássico e o contemporâneo. É de grande importância a alta representação feminina na obra, uma vez que o objetivo da autora era o de dar voz a quem esse direito fora sempre negado. A autora atribui às sete mulheres, pela primeira vez, o *status* de protagonistas da guerra, participantes ativas, mesmo que fora dos campos de batalha, dando-as merecido crédito.

A riqueza da obra está no fato de que apresenta uma estrutura enriquecedora, que permite que, acima de tudo, tenhamos uma outra visão acerca de um acontecimento histórico. O gênero romance histórico também desencadeia uma nova perspectiva do fazer literário que aliada ao trabalho sobre a mulher na sociedade e “ser pensante” contribui para a formação intelectual e crítica literária, atribuindo-nos novos valores e conhecimento sobre a linguagem e narrativa fictícias.

Esse panorama crítico fornece ao leitor de Literatura uma visão menos segmentada do mundo à sua volta, permitindo que o pensamento se desenvolva mais livremente, uma vez que permite que essas pessoas tenham contato com o desconhecido, o não dito e faça contato com o subjugado, o marginalizado, não somente com o *marginalizador*.

A construção, a suplantação de membros honorários dessa digníssima posição implica falar, por exemplo daquela mulher que escreve sobre todos os anseios que a acompanha e, sobretudo, daquele a quem nunca foi dada uma chance de um local de prestígio na literatura e todas as suas particularidades.

Portanto, falar sobre Literatura e o que dela vale a pena ser tirado algo, não se limita a falar do grande homem europeu de séculos anteriores ao nosso. A fortuna crítica dos Estudos Literários e Estudos Culturais tem se mostrado cada vez mais aberta ao diálogo com os textos produzidos à margem. Mais do que nunca é importante assumir a existência de uma “escrita feminina”, por exemplo. Entende-se que no passado isso tenha significado uma subcategorização, delegando à autora um lugar de escrita supérflua e inferior, mas não se pode dizer o mesmo hoje, tempos em que reafirmar a identidade confere valor ao trabalho. Confere, de fato, identidade, que é poder e resistência.

Referências

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. In: **Obras escolhidas, vol. 1, Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

BRANDÃO, Ruth Silviano. **Literatura e Psicanálise**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

ESTEVES, Antonio Roberto. **O romance histórico brasileiro**. São Paulo: UNESP, 2010.

LUKÁCS, György. **La novela histórica**. Tradução Jasmim Reuter. 3. ed. México: Era, 1977.

GONÇALVES, Márcio Edimir. **Liberais sim, mas sobretudo republicanos: A ideologia dos Farrapos Através do periódico “O Povo”**. Departamento de História da Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.historia.ufpr.br/monografias/2007/2_sem_2007/marcio_edimir_goncalves.pdf>. Acesso em 15 jul. 2015.

MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, Alexis. **Historia y ficción en la novela venezolana**. Caracas: Monte Ávila, 1991.

MENTON, Seymour. **La nueva novela histórica de la América Latina, 1949-1992**. México: FCE, 1993.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. A Revolução Farroupilha. **Boletim Gaúcho de Geografia**, p. 101-102, n. 13, ago. 1985. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/37804/24388>>. Acesso em 15 jul. 2015.

TROUCHE, André. **América: História e Ficção**. Niterói: Eduff, 2006.

SHOWALTER, Elaine. **A literature of their own: British Women Novelists from Brontë to Lessing**. Princeton: Princeton University Press, 1977.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica Feminista. In: BONNICI, Thomas; e ZOLIN, Lúcia Osana. (Org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2005, p. 211-237.

WIERZCHOWSKI, Leticia. **A casa das sete mulheres**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.



GÊNERO E SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA DO PARANÁ¹

GENDER AND SEXUALITY IN THE PEDAGOGY CURRICULUM OF THE PARANÁ

Adrielen Amancio da Silva²

João Fernando de Araújo³

Adriana Regina de Jesus⁴

Resumo: Temos como objetivo analisar como as universidades públicas paranaenses vêm dando espaço para as discussões sobre gênero e sexualidade em seus currículos de Pedagogia. Para isso, realizamos inicialmente uma pesquisa documental nos Projetos Políticos Pedagógicos disponibilizados nos *sites* das respectivas universidades. Em seguida, articulamos os resultados às discussões teóricas propostas por autores renomados que tratam sobre o conceito de gênero e sexualidade e como eles se articulam no espaço da formação docente. Os resultados revelaram que de um total de 18 cursos de Pedagogia ofertados em universidades públicas do estado, apenas 01 possui um componente curricular específico e obrigatório para as discussões de gênero e sexualidade. Nos demais, a temática é atrelada a outras discussões ou sequer aparecem no currículo.

Palavras-chave: Componentes Curriculares. Gênero e Sexualidade. Formação Docente.

Abstract: We aim to analyze how public universities in Parana have given space for discussions about gender and sexuality in their Pedagogy curricula. To this end, we initially conducted a documentary research on the Political Pedagogical Projects made available on the websites of the respective universities. Then, we articulate the results to the theoretical discussions proposed by renowned authors who deal with the concept of gender and sexuality and how they are articulated in the space of teacher education. The results revealed that out of a total of 18 Pedagogy courses offered at public universities in the state, only 01 has a specific and mandatory curriculum component for discussions of gender and sexuality. In the others, the theme is linked to other discussions or does not even appear in the curriculum.

Keywords: Curricular components. Gender and Sexuality. Teacher Education.

¹ Artigo recebido em 14 de novembro de 2020 e aceito em 8 de fevereiro de 2021.

² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL, bolsista Capes. Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Integrante dos Grupos de Pesquisa: Currículo, Formação e Trabalho Docente e Gênero, Currículo e Educação. Researcher id: ABD-5404-2020. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1913-9646>. E-mail: adrielen.amancio@gmail.com.

³ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduado em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual do Paraná (UENP), Campus Jacarezinho. Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti (FEATI/UNIESP). Integrante dos Grupos de Pesquisa: Currículo, Formação e Trabalho Docente e Gênero, Currículo e Educação. Researcher id: ABD-5539-2020. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0262-1604>. E-mail: joaofernandojbt@hotmail.com.

⁴ Doutora e Pós-doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL. Avaliadora da Educação Superior - MEC-INEP. Líder dos Grupos de Pesquisa: Currículo, Formação e Trabalho Docente e Gênero, Currículo e Educação. Researcher id: ABC-2541-2020. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9346-5311>. E-mail: adrianatecnologia@yahoo.com.br.

Introdução

A formação docente ascende como um importante instrumento para a disseminação do conhecimento sobre as questões de gênero e sexualidade. Estudar essas temáticas se torna fundamental para a busca de uma sociedade mais humana, igualitária e inclusiva. Para tal, é preciso então que os cursos de formação docente propiciem essa formação. Destacamos que essa pesquisa faz parte de dois estudos maiores vinculados à Pós-graduação em nível de Mestrado, mais especificamente ao Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Trabalho Docente e Gênero, Currículo e Educação.

Objetivamos analisar com esse estudo como as Universidade Federais e Estaduais do Paraná concebem essas discussões em seus currículos, especificamente nos cursos de Pedagogia. Para isso, temos como metodologia a pesquisa documental realizada nos Projetos Políticos Pedagógicos dessas instituições, disponíveis *online* em suas páginas da internet, onde buscamos saber se há disciplinas específicas que abordam tal temática.

Para tanto, essa pesquisa encontra-se organizada em quatro etapas. Inicialmente, são tecidas significativas considerações sobre as temáticas de gênero e sexualidade no espaço da formação docente (LOURO, 1997; 2008; 2011; 2013, RIBEIRO; 2016). Posteriormente, elaboramos considerações conceituais sobre as temáticas de gênero e sexualidade (SCOTT, 1995; (FOUCAULT, 1987; BUTLER, 2003). Doravante, são apresentados e discutidos os dados obtidos na pesquisa. Finalizando, nas considerações finais apresentamos nossas impressões e perspectivas sobre esta produção.

As temáticas de gênero e sexualidade na formação docente: perspectivas e paradoxos

Por que falar/estudar/pesquisar sobre gênero e sexualidade? Ao longo da nossa vida acadêmica, familiar, religiosa e profissional nos deparamos com questionamentos, tais como: qual a importância das discussões de gênero e sexualidade? Como ter essas temáticas no ambiente escolar ou acadêmico irá influenciar a formação docente? Como tratar de um assunto que envolve a vida íntima das pessoas? Por que ter um componente curricular sobre esse assunto irá me tornar uma professora ou um professor melhor? Por que devemos trazer esses temas para as crianças e adolescentes?

Essas são apenas algumas questões que vêm nos acompanhando durante essa jornada de pesquisas acadêmicas. A cada questionamento e dúvida vamos percebendo a emergência dessas discussões, não apenas na formação docente, mas em todas as áreas do saber, pois é por meio dela que conseguimos trazer

para frente questões que há muito tempo ficaram obscurecidas e marginalizadas, como a divisão sexual do trabalho; a desvalorização do trabalho das mulheres; o “diferente” e o “normal” na sociedade; a heteronormatividade; classes sociais; preconceito racial; preconceito de gênero; dentre tantas outras temáticas que colocam em destaque os modos de ser, sentir e resistir daquelas e daqueles que têm sido consideradas e considerados como desviantes, patológicos e diferentes.

Há várias colocações de Louro (1997, 2008, 2011, 2013) que ajudam a refletir sobre como e o porquê é importante e emergencial as discussões de gênero se fazerem presentes nos ambientes educacionais. O seu foco nesses trabalhos é a própria escola, esse ambiente onde todos os dias crianças, adolescentes e jovens estão sendo formados, não apenas intelectualmente, mas uma formação social, cultural, política e histórica.

Assim, a escola vai produzindo gestos, movimentos, sentidos e sentimentos. Ali se aprende a olhar, a ouvir, falar e a se calar. Todos esses sentidos fazem parte da construção e treinamento de seus corpos e mentes. “Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 1997, p. 61). Por isso, quando pensamos na posição da escola e na formação que ela produz e reproduz, direcionamos a nossa fala para a formação docente.

Nesse contexto nos perguntamos: como lidar com essas situações que somos/seremos colocados diariamente nesses ambientes? Como agir profissionalmente diante de questões tão veladas? Como ter segurança, competência profissional e generosidade diante dessas questões? Não temos aqui uma receita pronta de como lidar com tudo isso, pelo contrário, trazemos outros inúmeros questionamentos que também fazem parte da nossa formação e prática docente. Porém temos muito claro que os profissionais da educação precisam ter consigo uma formação que embase sua fala, que dê segurança e acolhimento, que vá além de respostas prontas, mas que os conduza a pensar criticamente. “Como professor [e professora] não me é possível ajudar o educando a superar a sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei” (FREIRE, 2014, p. 93, acréscimo nosso).

Por isso, quando enfatizamos a emergência das discussões de gênero na formação docente, estamos literalmente colocando que essas discussões devem estar previstas não apenas nas legislações, mas, mais do que isso, precisam aparecer de forma obrigatória nos currículos desses cursos. Nos currículos, essas discussões precisam ser tratadas como componentes obrigatórios e específicos.

Não há possibilidade dessas professoras e professores conseguirem desenvolver um trabalho esclarecedor, acolhedor, conceitual e sem preconceito para

as questões de gênero se não entendem a sua construção história e social; se não entendem as relações de poder envolvidas nessas construções; os movimentos sociais de lutas pela igualdade de oportunidades na sociedade; as influências do patriarcado na constituição das nossas famílias; entre outras questões que estão impregnadas na constituição da sociedade.

A formação específica da pedagoga e do pedagogo revela-se, nas palavras de Ribeiro (2016, p. 46), “[...] um assunto complexo e marcado por instabilidade, disputas e intensos debates [...]”. Excepcionalmente, a autora ainda assevera que “formar professores(as) é também um campo de disputas, pois envolve de certa forma a própria construção da concepção de educação que se pretende, e esta definição jamais será homogênea e consensual” (RIBEIRO, 2016, p. 47). A educação é fator chave para percebermos os cursos de formação docente, pois é em prol da Educação que as/os profissionais licenciados irão desenvolver seus trabalhos.

Sabe-se que a desigualdade é uma grande marca que assola nosso país e a educação é talvez a via principal pela qual podemos superar tal problema. Isto posto, é preciso cautela e atenção na elaboração das propostas curriculares dos cursos de Pedagogia, para que a formação adquirida possibilite conhecimentos para a transformação da sociedade e não para a reprodução do sistema desigual.

É olhando para a desigualdade em nossa sociedade que reafirmamos a relevância da abordagem das temáticas de gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de Pedagogia, visto que ela é também gerada por fatores de gênero e sexualidade. A exemplo, o caso das mulheres que foram condenadas à inferioridade ao longo da história e ainda em dias atuais, que mesmo exercendo a mesma função no mercado de trabalho, muitas vezes recebem remuneração inferior à do homem. Ou ainda os grupos LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais ou Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais e as várias possibilidades de orientação sexual e/ou de identidade de gênero), historicamente marginalizados, vítimas de violência e exclusão por conta de suas identidades.

As diferenças de gênero e sexualidade que são atribuídas às mulheres ou aos sujeitos homossexuais, sem dúvida, expressam-se materialmente em seus corpos e na concretude de suas vidas, ao mesmo tempo em que são significadas e marcadas discursivamente. As diferenças têm efeitos materiais, evidentes, por exemplo, na impossibilidade ou nas dificuldades legais que os homens e mulheres homossexuais têm de constituir família, de assumir a guarda dos filhos ou de adotá-los, ou ainda de receber herança após a morte de seus companheiros e companheiras (LOURO, 2013, p. 49).

Assim, a inclusão da temática de gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de Pedagogia, como recorda Ribeiro (2016, p. 49), “contribui para a formação de futuros(as) profissionais da educação atentos(as) à importância de se

discutir como o currículo, historicamente, tem selecionado e legitimado determinadas lógicas, em detrimento de outras [...]”. É nesse sentido que conseguiremos superar o contínuo quadro de desigualdade social do nosso país.

Na tentativa de organizar e estruturar os cursos de licenciatura, há muito foram sendo desenvolvidas normativas e orientações em que ora temos avanços que reafirmam a necessidade da discussão de gênero e sexualidade e ora temos retrocessos que retiram essa obrigatoriedade. Como exemplo dos avanços temos a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e em seu Art. 4, mais especificamente no tópico X, onde é enfatizado que ao final dessa formação é preciso “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2006, p. 2).

Temos também a Resolução 02/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). E para a formação continuada também previa essas discussões. No parágrafo 2º do artigo 13º deste documento, que trata sobre os conteúdos que deveriam compor os currículos desses cursos de formação, lê-se que

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, **direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual**, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11, **grifo nosso**).

Nesse trecho percebemos que as temáticas de gênero e sexualidade devem ser contempladas e levadas às discussões nos cursos de formação docente, para que ao final do curso, de acordo com o inciso VII do 8º artigo, o egresso seja capaz de

identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, **a fim de contribuir para a superação de exclusões** sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, **de gênero, sexuais** e outras (BRASIL, 2015, p. 08, **grifo nosso**).

A abordagem desses temas surge como uma possibilidade de conscientizar as e os educandos sobre a importância do respeito à diversidade, bem como também sobre a necessidade de desconstruir padrões socialmente estabelecidos que excluem e marginalizam as pessoas. As duas últimas assertivas esclarecem veementemente que os cursos de Pedagogia, assim como demais licenciaturas, precisam garantir à formação das e dos estudantes conteúdos sobre gênero e sexualidade com a finalidade maior de que essas e esses futuros profissionais contribuam para a superação da desigualdade e da exclusão social.

Embora as premissas do documento orientem a abordagem dessas temáticas, elas ainda não estão presentes em muitos cursos. Exemplo disso é que a partir de 2019, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), elas não são previstas. Em outras palavras, estamos diante de um imenso retrocesso amparado pelos atuais governantes. As discussões de gênero que antes mesmo com imensa dificuldade e resistência de serem aplicadas eram previstas nos documentos, agora sequer aparecem como tema formativo.

Paraíso (2016) nos ajuda a entender essa ausência quando nos esclarece que muitas figuras políticas constantemente elaboram Projetos de Lei para impedir que essas temáticas sejam discutidas. Esses Projetos tentam “controlar o currículo e os/as docentes, destituir do/a docente a autoridade de educar e decidir como exerce sua profissão” (PARAÍSO, 2016, p. 394). A título de exemplificação, citamos o projeto “Escola sem Partido” como um dos projetos vetores das discussões. Tais projetos surgiram principalmente para disseminar a chamada “Ideologia de gênero”, que vem sendo utilizada na visão de Paraíso (2016, p. 392) como uma espécie de dogma, um rótulo, que serve de “premissa para um ódio declarado à luta por igualdade de direitos entre homens e mulheres, às discussões críticas sobre gênero e sexualidade na escola e aos direitos de todas as pessoas que não identificam seus desejos com os desejos dos heterossexuais”.

Tal ideologia é propagada na sociedade principalmente para impedir a luta por igualdade de direitos. É uma artimanha criada por grupos reacionários conservadores para impedir a visibilidade das mulheres e dos sujeitos LGBTQIA+ na sociedade. Trata-se de uma distorção da essência do gênero e sexualidade para que passem a ser vistos como uma ameaça. Por conta disso, criou-se uma atmosfera nebulosa em torno das temáticas que deixam as e os docentes inseguros para abordá-las, temendo serem censurados, criticados, ou ainda até mesmo exonerados caso ousem promover essas discussões.

Mas é preciso manter a coragem para enfrentarmos essa tentativa de opressão e domínio seculares. Os cursos de formação docente devem garantir essas discussões para que as e os futuros docentes percebam as tentativas de dominação disfarçadas de políticas públicas. Elas e eles precisam assumir uma postura de combate às desigualdades e discriminações sociais.

[...] a utilização do termo *gênero* implica um não acatamento das diferenças assentadas simplesmente no aspecto biológico, conforme apregoavam os positivistas e higienistas, e demonstra, por parte da perspectiva teórica feminista, uma absoluta rejeição aos enfoques naturalistas, dado que, na análise das relações de desigualdades entre os sexos, a adoção de paradigmas naturalistas envolve a aceitação da categoria implícita de subordinação da mulher ao homem, baseada nas estruturas biológicas de cada indivíduo (JESUS, 2009, p. 77).

Nessa perspectiva, ao dar espaço às discussões de gênero e sexualidade, esses cursos estão se posicionando contra a naturalização das desigualdades sociais e contribuindo para o enfrentamento de dispositivos de dominação e opressão.

Gênero e sexualidade: interfaces e contextos

A sexualidade, segundo os apontamentos de Ribeiro (2007, p. 08), trata-se de uma “construção histórica, cultural e social, que articula saberes e poderes para o governo do sexo através dos corpos e das maneiras de as pessoas viverem seus prazeres”. Em outras palavras, a sexualidade tange as maneiras de vivenciar e experienciar o sexo. Todavia, tal constatação não é tão simples, vai além dos aspectos naturalmente biológicos e tampouco se reduz às questões da genitália, ou meramente do sexo enquanto um ato. A sexualidade encontra-se num campo mais amplo, num espaço regido também pelo poder, na tentativa de dominação do corpo, como nos esclarece Foucault (1987, p. 28) quando afirma que “as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais”.

Tais aspectos do poder eram exercidos sobre o corpo em proporções distintas, variando de acordo com o sexo biológico do sujeito. O sexo feminino ao longo da história foi visto sempre como inferior. Butler (2003, p. 18) relata que “a vida das mulheres era mal representada ou simplesmente não representada”. Tal condição perdurou por séculos e marcou a presença e visibilidade das mulheres até os dias atuais. Logo, inquietações e estranhamentos sobre tais desigualdades entre os sexos começaram a ganhar visibilidade na sociedade, colocando uma revisão sobre essas questões. Nesse contexto, surgem os Movimentos Feministas trazendo consigo a utilização do termo gênero, não apenas para pen-

sar criticamente a constituição da sociedade, mas para discutir essas abordagens no meio acadêmico, por meio de pesquisas científicas.

O termo, como nos esclarece Scott (1995) começou a ser utilizado de maneira efetiva pelas feministas justamente para designar as questões das organizações sociais existentes entre os sexos. Todavia, a abordagem do referido termo não se restringiu em referir-se somente às mulheres, mas a todos aqueles que fogem ao modelo hegemônico estabelecido.

Louro (2013) traça considerações sobre a ascensão de uma identidade padrão a partir principalmente da década de 1960. Essa identidade funciona como uma referência e todos os sujeitos, para que possam ser visibilizados, ouvidos e considerados como tal, precisam se encaixar nessa suposta padronização. A respeito disso, Louro (2013, p. 46) revela que a “identidade masculina, branca, heterossexual deve ser supostamente uma identidade sólida, permanente, uma referência confiável”. A autora ainda esclarece que enquanto referência, essa identidade foi levada, pelos movimentos sociais e políticos, a ocupar uma posição na centralidade da cultura. Nesse sentido, ainda à luz das contribuições da autora, “afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico” (LOURO, 2013, p. 46).

Tais constatações coincidem com as ideias de Butler (2003, p. 19) quando nos esclarece que “a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e exclusão [...]”. Essa assertiva, por mais simples que pareça, esclarece as questões abordadas por Louro (2013), uma vez que fala sobre a legitimação ou exclusão de sujeitos, bem como reflete ainda as considerações de Foucault (1987) sobre o poder e seu domínio sobre os corpos quando elucida que a construção política detém o poder de visibilizar ou marginalizar sujeitos.

O termo gênero à luz dos preceitos de Scott (1995, p. 75) tornou-se de certa maneira “uma forma de indicar ‘construções culturais’ – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres [...], pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens”. Num sentido geral, o gênero levou as acepções sobre sexualidade num passo adiante. O que antes era tido como binário e estável, passou a ser visto como plural e dinâmico, cujas manifestações estão atreladas a maneira como o indivíduo vive e experimenta a cultura e a sociedade.

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo (LOURO, 2008, p.18).

O gênero é então uma construção social e cultural. Assim, podemos vislumbrar a necessidade de se adotar o gênero e a sexualidade como categorias de análise, afinal enquanto categorias os estudos nessa área poderão superar essa visão arcaica de sujeitos padrões, de sexualidades estáticas e fixas. Louro (2013, p. 18) infere que “a construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infindavelmente”.

Brilhantemente Butler (2003, p. 24) nos esclarece que “se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira”. Ou seja, as questões de gênero perpassam os limites da questão do sexo do sujeito e passam a representar como o sujeito se sente e se percebe no mundo. É por meio do gênero que o sujeito vive e experimenta sua sexualidade e assim constitui sua identidade.

Não há como desconectar essas relações da nossa existência. Somos seres que a todo momento influenciamos e somos influenciados pelas relações que estabelecemos com o meio social que vivemos. E é por meio desse contexto que vamos nos constituindo como pessoas, não no sentido de que seremos alguém futuramente, mas no sentido que já somos alguém nesse momento. Por isso, quando entendemos esses conceitos e como eles se constituem ao longo da história, percebemos que essas relações não se dão naturalmente e é nesse momento que conseguimos desenvolver uma ação crítica, profissional e consciente com relação às discussões de gênero nos ambientes educacionais.

Gênero e sexualidade nos cursos de Pedagogia

Como já mencionado anteriormente, o termo gênero começou a ser utilizado como conceito teórico pelos Movimentos Feministas. Essas contribuições, embora tenham sofrido grandes resistências para ganhar credibilidade na pesquisa acadêmica, foram muito relevantes para abrir espaço para nossas produções atuais. Essa resistência perdura ainda hoje nos ambientes acadêmicos e na sociedade em geral, principalmente influenciada pelo conservadorismo religioso. Essa influência atrapalha o fortalecimento de uma sociedade menos preconceituosa para as questões de gênero, principalmente quando esse conservadorismo se mantém em cargos que irão desenvolver leis, políticas públicas e currículos, tanto de educação básica como superior.

Pensando nesse contexto, tivemos como principal objetivo analisar como as Universidades Federais e Estaduais do estado do Paraná concebem as discussões de gênero nos currículos dos cursos de Pedagogia. Esse objetivo vem acompanhado de um contexto estabelecido nas políticas governamentais para a educação nos últimos dez anos, em que as discussões de gênero têm gerado um caloroso debate, acompanhado da expressão “ideologia de gênero”.

Reis e Eggert (2017), assim como Paraíso (2016), apresentam uma discussão fundamental para entendermos esse contexto. Os primeiros nos apresentam a influência da falácia da ideologia de gênero nos Planos Nacionais da Educação e como o conservadorismo religioso de evangélicos e católicos influenciaram suas construções. Já Paraíso (2016), além de apresentar a constituição da ideologia de gênero na política, por meio de Projetos de Lei, nos mostra como um grupo de professoras percebem essas questões no cotidiano da sala aula.

Essas produções contribuem para reafirmarmos a importância dessa formação nos cursos de Pedagogia, pois a todo momento essas e esses profissionais estarão envolvidos dessas temáticas, mesmo que muitas vezes de forma velada. Assim, apresentamos nesse momento um levantamento realizado nas ementas dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior Públicas (Federais e Estaduais) do estado do Paraná para perceber a presença ou não das temáticas de gênero e sexualidade. As ementas estão presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos disponíveis via *web* nas páginas das respectivas IES.

O referido Estado possui 12 (doze) Instituições de Ensino Superior Públicas. São elas:

Quadro 1: Instituições Superiores Públicas do Estado do Paraná

Instituições	Cidades sede
Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP)	Curitiba
Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Paraná (IFPR)	Curitiba
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Curitiba
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Curitiba
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Cascavel
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Londrina
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Maringá
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Ponta Grossa
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	Foz do Iguaçu
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	Guarapuava
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)	Jacarezinho
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)	Paranavaí

Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

Do total acima apresentado, 9 (nove) universidades ofertam o curso de Pedagogia. Foi considerado também para esta pesquisa o fato de muitas dessas IES possuírem mais de um *campus*: o IFPR, oferta o curso no *campus* de Palmas; a UFPR no *campus* de Curitiba; a UNIOESTE nos *campus* de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão; a UEL no *campus* de Londrina; a UEM no *campus* de Maringá e de Cianorte; a UEPG no *campus* de Ponta Grossa; a UNICENTRO no *campus* de Guarapuava e Irati; a UENP no *campus* de Jacarezinho e Cornélio

Procópio e a UNESPAR no *campus* de Apucarana, Campo Mourão, Paranavaí, Paranaguá e União da Vitória.

Ao contabilizarmos todos os *campus*, temos um total de 18 cursos de Pedagogia sendo ofertados por essas instituições. Analisando os Projetos Políticos Pedagógicos, percebemos que apenas no *campus* da UNIOESTE de Francisco Beltrão não há nenhuma menção às temáticas “gênero e sexualidade” ou “diversidades” nas ementas dos componentes curriculares. Já a UEM nos *campus* de Cianorte e Maringá até mencionam “diversidades” em dois componentes curriculares: “Políticas Públicas e Gestão Educacional: Docência e Diversidade Cultural” e “Políticas, Gestão e Diversidade”. Porém não há nenhuma menção quanto às questões de gênero ou sexualidade.

A UNESPAR possui um total de 05 *campus*, mas apenas no de Apucarana foi possível ter acesso ao Projeto Político Pedagógico, onde se encontram as ementas dos componentes curriculares. Nos *campus* de Campo Mourão, Paranavaí e União da Vitória, não conseguimos ter acesso às ementas do curso pelo *site* das instituições. No *campus* de Paranaguá, encontramos a disciplina “Educação, Diversidade e Relações Étnico-Raciais” na matriz curricular, mas também não conseguimos ter acesso à ementa da disciplina.

Dos outros 11 cursos restantes, 10 abordam as temáticas de gênero, mas não de forma específica. Elas disputam espaço e aparecem sempre entrelaçadas com outras temáticas, como por exemplo: educação especial, educação ambiental, questões étnicas raciais, drogas, direitos humanos, religião, classes sociais, cultura afro-brasileira e indígenas, direitos das crianças e adolescentes, dentre outras temáticas.

Quadro 2: Componentes curriculares que contemplam as temáticas de gênero e sexualidade

Componentes Curriculares	Instituições
Sociologia da Educação	UNIOESTE (Cascavel)
Psicologia da Educação III	UNIOESTE (Foz do Iguaçu)
Educação e Diversidade	UEL (Londrina)
Educação, Diversidade e Cidadania	UEPG (Ponta Grossa)
Fundamentos da Educação IV	UNICENTRO (Guarapuava)
Educação Emancipatória da Sexualidade (optativa)	UNICENTRO (Guarapuava)
Cultura e Diversidade	UNICENTRO (Irati)
Educação e Diversidade na Contemporaneidade	UENP (Jacarezinho)
Políticas, Educação e Diversidade	UENP (Cornélio Procópio)
Educação em Direitos Humanos e Diversidade	UFPR (Palmas)
Sociologia Geral	UNESPAR (Apucarana)
Educação Sexual na Escola (optativa)	UNESPAR (Apucarana)

Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

Vemos nesses dados duas situações muito preocupantes, pois enquanto duas instituições (UNIOESTE e UEM) sequer citam em suas ementas os termos “gênero e sexualidade”, outras sete instituições (total de dez cursos) citam a temática, mais embutidas em outras discussões, não colocando uma especificidade nos conteúdos voltados às temáticas de gênero e sexualidade. Essa não especificidade do componente, colocando-o como tema relacionado às “diversidades”, sujeita também a possibilidade da sua não discussão.

Há uma situação interessante com relação a UENP *campus* de Jacareizinho. Apesar de não ter um componente curricular específico, ela acrescenta a temática de gênero a outros 10 componentes, porém não de forma específica, mas correlacionado com o tema central do componente curricular. Isso também coloca a possibilidade de o tema não ser abordado com profundidade. O que queremos enfatizar aqui é que

No âmbito do ensino superior, especificamente nos cursos de Pedagogia, embora a questão do gênero esteja contemplada nas normativas oficiais, conforme mencionado, muitas discussões também se tornam limitadas e superficiais em meio ao emaranhado teórico presente num curso como o de Pedagogia. Desse modo, as disciplinas pouco aproveitam o potencial interdisciplinar do gênero e da sexualidade (RIBEIRO, 2016, p. 54).

Essa situação também se encaixa com o que ocorre na UNICENTRO (*campus* de Guarapuava) e UNESPAR (*campus* de Apucarana), uma vez que nos componentes obrigatórios não há uma disciplina sobre o assunto, porém há disciplinas optativas, específicas nas discussões de gênero e sexualidade. Claro que esse ponto é em si positivo, mas em partes. Ao mesmo tempo em que é uma oportunidade das acadêmicas e acadêmicos estudarem tais componentes curriculares, pressupõe-se que por não serem obrigatórios a grande maioria não os solicite.

Dos 18 cursos de pedagogia das 9 universidades, apenas uma instituição tem o componente curricular específico para as discussões de gênero e sexualidade no referido curso. A UFPR aborda no componente “Diversidade Étnico-racial, Gênero e Sexualidade” questões específicas sobre as dimensões teórica e política para as discussões de gênero e sexualidade.

Diversidade e educação: dimensões teóricas e políticas. Cultura, identidade e transformações sociais na perspectiva educacional. **Introdução às teorias feministas, Queer, antirracistas e da colonialidade no campo sociológico. Construção sócio-histórica da ideia de raça, de identidade étnico-racial e das desigualdades de gênero e sexualidade. Heteronormatividade e direitos sexuais.** Perspectivas de Interseccionalidades: especificidades em raça, gênero, classe, sexualidade e outras formas de vulnerabilidades sociais (UFPR, 2019, p. 6, **grifo nosso**).

Assim como já mencionado anteriormente, os temas abordados na ementa acima são algumas das temáticas básicas para estabelecer uma discussão teórica que apresente a dimensão histórica, social e política das discussões de gênero na nossa sociedade. Infelizmente, apenas essa instituição em específico coloca as temáticas de gênero e sexualidade como eixo central e obrigatório para a formação em Pedagogia, conforme constatado por meio da busca nas ementas das IES.

Esses dados são reflexo da herança machista e preconceituosa da nossa sociedade e da própria ciência, uma vez que esses assuntos parecem não ter relevância em muitos ambientes acadêmicos e agora, como percebemos por meio dos retrocessos vividos, não são amparados nem nas Diretrizes de Formação de Professores. Como dissemos nos tópicos anteriores, a influência de grupos religiosos conservadores, assim como daqueles que não entendem (ou não querem entender) a importância desse tema na educação, contribuem para o silenciamento dessas vozes.

Sobre isso, Pavan (2013, p. 109 *apud* Ribeiro, 2016, p. 55) elucida que “incorporar na formação de professores (inicial e continuada) as reflexões sobre a construção das identidades de gênero parecem-nos um caminho promissor para ampliar as possibilidades de subverter a lógica da naturalização e da biologização das identidades/diferenças de gênero”. Por meio das contribuições da autora se reafirmam as ideias até aqui defendidas sobre a necessidade da abordagem e discussão das temáticas de gênero e sexualidade na formação docente como cruciais para a luta contra a naturalização das desigualdades sociais.

O conhecimento sobre as temáticas, possibilitará aos docentes desenvolverem um trabalho pedagógico que as desmistifique, contribuindo para desconstrução das falsas ideias que as circundam e as delegam como um tabu. Calcadas em conhecimentos sólidos e legitimados sobre gênero e sexualidade, as ações docentes podem trazer as transformações sociais que tanto almejamos no que tange visibilidade, igualdade, valorização e respeito a todos os sujeitos, sem distinções de quaisquer naturezas.

Considerações Finais

Frente às contribuições expostas, principalmente as de Louro (1997; 2008; 2011; 2013), Scott (1995); Butler (2003) e Ribeiro (2016), não há dúvidas que a sociedade tem sido marcada por injustiças e desigualdades contra uma maioria constituída por diferentes grupos sociais e servindo a uma minoria que detém o poder. Essas desigualdades muitas vezes são reafirmadas por meio das questões de gênero em que a busca por uma norma tem excluído e marginalizado muitas pessoas.

Tal condição é passível de mudanças, principalmente por um trabalho educacional bem elaborado, que contemple as discussões de gênero e sexualidade (RIBEIRO 2016; LOURO, 1997; 2008). Essas temáticas estão relacionadas com a identidade dos sujeitos, com suas maneiras de ser e estar no mundo (LOURO, 1997; BUTLER, 2003). Tornar a universidade e a escola espaços abertos ao reconhecimento das diversidades contribuem para o rompimento com a lógica da heteronormatividade compulsória e do conservadorismo.

Todavia, as ações docentes dependem da formação desses profissionais. Olhando então para as Universidades Públicas do Paraná, constatamos que de um total de 18 cursos de Pedagogia ofertados pelas universidades públicas paranaenses, apenas uma delas, a UFPR, traz as discussões de gênero e sexualidade de maneira específica e obrigatória. A maioria das outras têm as temáticas de gênero e sexualidade em seus componentes curriculares num contexto da diversidade. Esse fato é positivo, pois percebemos que as temáticas podem ser debatidas em algum momento do curso, afinal estão presentes em seu Projetos Pedagógicos, mas ao mesmo tempo podem ser deixadas de lado, devido a imensidão de outros temas que também são contemplados no mesmo componente curricular. Também foi percebido que duas universidades oferecem uma disciplina específica para a discussão sobre diversidade, mas em nenhuma parte da ementa gênero e sexualidade são contemplados. E em apenas um *campus* de uma das universidades não aparece nenhuma disciplina sobre a temática, tampouco sobre diversidade.

Consideramos os dados promissores no aspecto da presença das temáticas serem contempladas na grande maioria dos referidos cursos. Mas, por outro lado, consideramos que os dados indicam a necessidade de uma separação das abordagens de gênero e sexualidade em componentes curriculares específicos, para que essas discussões sejam mais aprofundadas e não abordadas de forma superficial. Às universidades que não propõem as discussões, orientamos que reformulem seus documentos normativos para que ofereçam uma formação que dê condições aos seus discentes de entender os contextos históricos, teóricos, políticos e sociais de gênero e sexualidade, assim como perceber as desigualdades e injustiças para que lutem para a subversão desses processos.

Reiteramos que o objetivo deste trabalho se distancia de qualquer tipo de intenção expositiva ou depreciativa no que tange à qualidade dos cursos ou das organizações institucionais das IES. Buscamos analisar, discutir e refletir sobre como as questões sobre gênero e sexualidade são abordadas nos cursos de Pedagogia das IES públicas do Paraná. Desenvolver uma formação docente que tenha as discussões de gênero como parte essencial desse processo é um desafio e uma luta constante que precisamos assumir.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 11. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. Ministério Nacional da Educação. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 46- 49. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 21 fev. 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes. 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa** 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2014.

JESUS, Adriana Regina de. **Gênero e Docência: infantilização e feminização nas representações dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina**. Tese de Doutorado. PUC-SP: São Paulo. 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Revista Pro- posições**. Unicamp: SP. v. 19. n. 02. mai./ago. p. 17-23. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: Diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.3, n.4, p.62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <<https://rev-formacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/31/30>>. Acesso em: 21 fev. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes. p. 43- 53. 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Curriculo sem Fronteiras**. v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraíso.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2021.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação e Sociedade**: Campinas-SP, v.38, n.138, p.9-26, jan./mar. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2021.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar. **Caderno Pedagógico Anos Iniciais**. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

RIBEIRO, Márcen de Pádua. A temática do gênero nas disciplinas de currículo de cursos de pedagogia: uma incômoda ausência e um diálogo necessário. **ORG & DEMO**. Marília-PR. v. 17, n. 2, p. 45-66, Jul./Dez. 2016. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/6525>>. Acesso em: 21 fev. 2021.

SCOTT, Joan. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, v.20, n.2, jul./dez. p. 71-99. 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 21 fev. 2021.

UFPR. Curso de Pedagogia. **Projeto político pedagógico 2019**. Apresenta as ementas dos componentes curriculares. UFPR: Curitiba, 2019. Disponível em: <<http://www.pedagogia.ufpr.br/PROJETO2019certo.html>>. Acesso em: 20 maio 2020.



IDENTIDADE INTERCULTURAL E AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM EDUCACIONAL DIALÓGICA¹

THE INTERCULTURAL IDENTITY AND THE POSSIBILITIES OF DIALOGICAL EDUCATIONAL LEARNING

Marciele Nazaré Coelho²

Resumo: O presente artigo tem como foco de análise as múltiplas aprendizagens em contextos educativos, considerando os aportes da interculturalidade e da identidade intercultural como possibilidade para o diálogo entre e no interior das diferentes culturas, etnias e povos. A partir das vivências de crianças angolanas, identificamos os fatores transformadores e os fatores excludentes para um processo educativo à favor da diversidade cultural, racial, étnica, de modos de viver, pensar e a constituição das identidades livres e plurais, dentro do quadro de referência da metodologia comunicativa. A perspectiva intercultural se coloca como uma saída dentro das perspectivas duais, proporcionando aprendizagens, diálogos, vivências e ações mais dialógicas entre as crianças angolanas de diferentes etnias e fornece subsídios para uma educação intercultural na escola brasileira.

Palavras-chave: Identidade. Interculturalidade. Igualdade de diferenças. Aprendizagens. Angola.

Abstract: The present article analyses multiples learning and educative context, considering the contributions of interculturality and intercultural identity as a possibility for dialogue between and within different cultures, ethnicities and peoples. From the experiences of Angolan children, we identified the transforming factors and the exclusive factors for an educational process in favor of cultural, racial and ethnic diversity, the ways of living, thinking and the constitution of free and plural identities within the frame of reference of the communicative methodology. The intercultural perspective is seen as an outlet within dual perspectives, providing learning, dialogues, experiences and more dialogical actions among Angolan children of different ethnicities and providing subsidies for an intercultural education in the Brazilian school.

Keywords: Identity. Interculturality. Equality of differences. Learning. Angola.

¹ Artigo recebido em 14 de novembro de 2020 e aceito em 15 de fevereiro de 2021.

² Professora Associada no Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais (CIS - Angola) e Pesquisadora do Centro de Estudos Africanos (CEACIS). Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: marcielecoelho@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9241-9268>.

Introdução

O presente artigo traz à discussão as possibilidades de aprendizagens em diferentes contextos educativos, a partir da abordagem intercultural, dialógica de construção de identidades, vivências e experiência culturais, étnicas e de diversidade.

O conceito de interculturalidade será aqui aprofundado como possibilidade de mudança e transformação em processos de aprendizagens, considerando as dificuldades vividas no âmbito da construção de uma identidade que chamaremos aqui de uma identidade livre e plural para todas as crianças, a identidade intercultural.

Neste âmbito, abordaremos as possibilidades de aprendizagens, no âmbito da educação intercultural, dialógica e de construção da identidade intercultural, em diferentes contextos educacionais, a partir da identificação de fatores transformadores e excludentes. Como objetivo geral buscamos analisar a construção da identidade intercultural dentro da perspectiva dialógica e dos estudos indígenas, trazendo uma reflexão sobre as possibilidades de transformação das aprendizagens das crianças em espaços escolares ou não, a partir de experiências no Projeto de Leitura e Escrita, uma iniciativa não-governamental, realizado com crianças de 6 à 12 anos, em Angola, na Capital Luanda.

No âmbito específico, buscamos perceber o contexto histórico do surgimento do conceito de educação intercultural, dialógica e a construção do conceito de identidade intercultural; identificar as possibilidades da identidade intercultural para a construção de uma educação mais plural e diversa em diferentes contextos escolares ou não e, destacar, a partir de vivências de crianças angolanas, os fatores transformadores e os fatores excludentes para um processo educativo à favor da diversidade cultural, racial, étnica, de modos de viver e pensar e a constituição positiva, diversa e dialógica das identidades.

Metodologicamente, o estudo apoia-se na perspectiva da metodologia comunicativa, que busca dentro das vivências e construções de saberes identificar os fatores excludentes, mas também os fatores transformadores que possibilitam a mudança social e educativa.

A interculturalidade como possibilidade de uma educação mais plural, diversa e dialógica

Nas últimas décadas do século XX e princípio do século XXI, as preocupações com os conceitos de identidade, diversidade, diferença, multiculturalidade, interculturalidade, estiveram presentes em diferentes contextos, históricos, políticos, educacionais, sendo preocupações de algumas políticas públicas e de ações de garantia de direitos e de justiça social.

Segundo Mello, Braga e Gabassa (2012), a defesa da igualdade de direitos, de vivência da cidadania de forma plena para todas as pessoas, especialmente para as que tem tido menos acesso aos seus direitos, tem representado um desafio em diferentes contextos sociais, mas também, uma construção necessária para que possamos ter sociedades mais justas, democráticas e livres.

Neste contexto, por um lado, existe a emergência dessa preocupação nos contextos educacionais, por outro, na contramão, as realidades que necessitam de transformação educativa na busca por uma educação mais plural, diversa e igualitária. O surgimento do conceito de interculturalidade no seio das preocupações educacionais se coloca como uma possibilidade de transformação dos espaços educativos.

Nesta perspectiva, partimos dos estudos da educação intercultural para os povos indígenas (MOYA, 2009; MOYA, LÓPEZ e VALIENTE, 1999) em diálogo com os estudos das Teorias Dialógicas (ELBOJ et al., 2002), que, segundo Coelho (2011), nos finais dos anos de 1990 e início de 2000 apresentam intensas preocupações provindas dos países europeus acerca da diversidade na escola, dos movimentos migratórios e do acirramento do processo de globalização que aproxima o global e o local. Tal perspectiva oferece subsídios para a educação dialógica.

O conceito de interculturalidade, aprendizagem na perspectiva dialógica e a preocupação com a diversidade podem ser encontrados a partir de estudos realizados em diferentes países, pelo que, destacaremos dois contextos, a saber: as vertentes interculturais construídas na América Latina, incluindo os estudos no Brasil e, os estudos nos países europeus, acerca da educação dialógica dentro das perspectivas duais, especificamente na Espanha.

A história da construção do conceito de interculturalidade pauta-se, na América Latina, por estudos que nascem no interior das preocupações com a interculturalidade e com a educação bilíngüe, dentro da escola indígena (PAULA, 1999). Neste contexto ganham destaque as políticas educacionais voltadas para os estudos indígenas e a escola indígena propriamente dita.

Segundo Moya, López e Valiente (1999), na América Latina há uma ampla experiência do Estado e de instituições privadas em projetos e programas de educação bilíngüe e intercultural para os povos indígenas da região. Esta preocupação surge a partir da década de 1980, promovendo políticas educacionais e ações em prol do desenvolvimento dessa modalidade de educação. Muitas dessas políticas foram impulsionadas pelos movimentos sociais e movimentos étnicos que pressionaram o Estado para que pudessem ter uma participação ativa no seu planejamento.

As políticas educacionais e as políticas sociais relativas aos povos indígenas podem ser encontradas, especialmente, em países como Colômbia, Peru, Brasil, Guatemala, Equador, Bolívia e México. Embora, tais países tenham variações quanto ao número da população indígena, em todos há destaques de políticas públicas relativas à temática, o que não significa que os níveis de participação e de benefícios as referidas comunidades estejam totalmente contempladas.

A educação indígena voltada para a biculturalidade foi o primeiro viés desse ensino.

Conforme afirma Moya (1998), citada por Coelho (2011), o conceito de biculturalidade é um conceito que antecede o de interculturalidade no âmbito dos processos educativos.

(...) A biculturalidade e o bilinguismo foram implementados nas primeiras etapas da educação bilíngue assimilacionista, partindo do pressuposto de que, se era possível adquirir dois sistemas linguísticos, era igualmente possível adquirir dois sistemas culturais. Entendia-se que, (...) passar-se-ia da cultura própria para uma “cultura maior”, a partir da aprendizagem da língua (MOYA, 1998 *apud* COELHO, 2011, p. 55).

Assim, o conceito de biculturalidade apresentava um hiato que não resolvia as questões de interação dialética entre as culturas e as línguas, colocando em questão a existência de uma educação pautada na biculturalidade e no bilinguismo, outrora defendidos.

Os estudos teóricos iniciam uma caminhada no sentido de uma educação indígena que fosse intercultural e bilíngüe ao mesmo tempo.

O binômio *intercultural e bilíngüe* é considerado como constitutivo da categoria “escola indígena”. Essa preocupação em afirmar os currículos educacionais indígenas como interculturais nasce de uma situação já existente de fato. Ou seja, antes de a escola ser intercultural, as sociedades indígenas já estão se relacionando com a sociedade não-indígena, desde o momento do contato. E o modo como ocorrem essas relações se reflete no cotidiano da escola. Não é outra a razão de só recentemente esse adjetivo aparecer qualificando a escola indígena, coincidindo com a época em que o modelo de educação integradora, implantado desde o início da colonização em nosso país, começou a ser questionado pelas comunidades indígenas e seus aliados (...). (PAULA, 1999, p. 77).

É neste cenário que surgem questionamentos sobre tais percepções, fortalecendo o desejo pela busca de uma compreensão das culturas e línguas que priorizasse o diálogo entre elas, essencialmente no contexto educativo.

Assim, nasce a interculturalidade, nos finais do século XX, no interior dos Estudos Indígenas, no âmbito das políticas públicas, dos movimentos sociais e no contexto educacional, desenvolvendo-se a partir dos conceitos de assimilação

cultural, biculturalidade, bilinguismo e pluralidade. A Interculturalidade avança em relação à tais conceitos, pois, pressupõe o diálogo, a interação cultural e de saberes dentro de uma convivência respeitosa.

Segundo Lima Constantino e Coelho (2020), citando Ruiz (2014), o conceito de interculturalidade é polissêmico. O conceito desenvolveu-se a partir do reconhecimento do conceito de multiculturalidade, em que se reconhece a diversidade humana, a partir de duas perspectivas, a da interculturalidade funcional e a da interculturalidade crítica. A interculturalidade funcional, também entendida como neoliberal, afirma a necessidade de diálogo e de reconhecimento, no entanto, não aborda as desigualdades sociais, econômicas e de direitos dos povos desprestigiados socialmente. No caso da interculturalidade crítica, o destaque recai sobre às etnias e culturas, priorizando a sua valorização, sua manutenção e, ao mesmo tempo, há espaço para o olhar crítico, no que tange a construção identitária e cultural, como algo que não é imutável, com o foco nas desigualdades de classe, econômicas, de direitos e de justiça social, desconsideradas na vertente destacada anteriormente.

A polissemia do conceito de interculturalidade se expande por toda América Latina, trazendo diferentes aportes para a sua compreensão, desde o seu entendimento mais tradicional, passando pelas teorias de contraponto ao colonialismo em alguns países latinos, até as perspectivas que apontam a necessidade de reconstrução do conceito pensando também a sua metodologia dentro do quadro das investigações científicas e sua atuação em contextos que ultrapassem o educacional (MOYA, 1999; LÓPEZ, 1999).

Marín (2017) ressalta que, com o surgimento do conceito de interculturalidade, na América Latina, os governos a utilizaram como possibilidade de ação à favor da assimilação cultural dos povos indígenas, no entanto, a visão intercultural tem suas raízes no diálogo e na interação entre culturas e saberes, o que possibilita, na verdade, a convivência respeitosa entre todos e todas.

Assim, a interculturalidade é entendida como princípio da educação nos países multiétnicos, e assim em todos os países que se encontram dentro dos processos de globalização, apontando para um desenvolvimento de sociedade não apenas multiétnicas e pluriculturais, mas, acima de tudo, intercultural nos seus princípios de participação e de respeito mútuo com o foco da unidade na diversidade (SPEISER, 1999).

O conceito de unidade na diversidade e de diálogo de Freire (2006) contribuem na composição dos conceitos apresentados. A unidade na diversidade pressupõe a convivência de diferentes culturas em um mesmo espaço, fundamentada no respeito às diferenças e na convivência e ação democrática e dialógica, neste sentido, temos o diálogo como possibilitador dessa convivência.

No âmbito das teorias dialógicas e da educação dialógica a unidade na diversidade e a igualdade de diferenças se colocam como conceitos centrais que olham para uma outra perspectiva, indo além da interculturalidade e seu reconhecimento, na medida em o diálogo apoia-se na possibilidade de transformação de diferentes contextos educativos de forma dialógica.

A igualdade de diferenças faz parte dos princípios das aprendizagens dialógicas desenvolvidas pela Comunidade de Pesquisa de Excelência para Todos (CREA), da Universidade de Barcelona e trabalhado no contexto brasileiro pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que foi no Brasil. (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012).

O conceito de aprendizagem dialógica assenta na educação que tenha por objetivos a igualdade, a solidariedade, a aprendizagem instrumental e a transformação (FLECHA e TORTAJADA, 2000).

O conceito de Igualdade de diferenças compõe os sete princípios de uma educação para a máxima aprendizagem dos alunos, concebido como princípios da aprendizagem dialógica em que faz parte o diálogo igualitário, a inteligência cultural, a transformação, dimensão instrumental, a criação de sentido, a solidariedade. A igualdade de diferenças pressupõe o igual direito de ser diferente (ELBOJ et. al, 2002; AUBERT, GARCIA e RACIONERO, 2009).

As referidas concepções entendem que a diversidade é fundamental para todas as sociedades, todas as escolas e todos os processos educativos. A diferença é parte da diversidade e deve ser compreendida como ponto de partida para o diálogo na diversidade e no seu interior.

A proximidade existente entre os povos, sejam culturais, linguísticas ou de traços de sua tradição são elementos importantes para analisarmos a construção plural e dinâmica das identidades, das culturas e da relação entre elas, que intitula-se, interculturalidade.

Consideramos que estar entre as culturas e dialogando com elas é o que define uma educação intercultural e dialógica e para que ela seja justa, fraterna e que caminhe buscando atingir os melhores objetivos educacionais para todas as crianças trazemos o conceito de igualdade de diferenças.

A educação intercultural e dialógica valoriza a igualdade de diferenças e assenta-se no ato que consideramos mais importante no processo educativo, o diálogo, pois, não é possível aprender sem dialogar.

Para Freire (1987), o diálogo é o que possibilita que o “eu” se reconheça nos “outros eu”, possibilita a ação, a crítica e a transformação.

A vivência entre as culturas, em diálogo, pressupõe um diálogo que vai além do reconhecimento, da identificação de situações de não diálogo, de não-fazer, busca construir relações entre os sujeitos baseada na igualdade de diferen-

ças, respeitando e possibilitando ao sujeito o igual direito de viver as diferenças, sejam elas culturais, econômicas, sociais, étnicas, raciais, de gênero ou outras.

Caminhos para a construção do conceito de identidade intercultural: os aportes da interculturalidade e da igualdade de diferenças

O reconhecimento de si, enquanto parte de um grupo, de uma cultura e a constituição de suas identidades se faz no diálogo intersubjetivo, na relação e nas vivências dos sujeitos.

Todo sujeito quer se sentir parte do grupo, quer ter sua cor de pele, cabelo, cultura, traços físicos valorizados pelo Outro e quando essa ação não acontece, as situações de baixa estima, as dificuldades de inserção, de permanência na escola, tornam-se evidentes.

Nesse sentido, todas as pessoas têm o direito de viver plenamente a sua cultura, as suas identidades, formas de vida, de pensar e se relacionar, sendo este direito, pautado na compreensão ampla da igualdade (BOTTON, 2004).

A identificação por uma cultura, por um modo de ser, de estar, de pensar será resultado das relações e inter-relações que vão sendo tecidas na teia que o cotidiano proporciona, a partir do contato com os outros sujeitos, constituindo assim a sua identidade.

A percepção da identidade ela é relacional, o diálogo entre o “nós” e os “outros” definem o eu, ou seja, nenhum grupo ou pessoa tem uma identidade em sua essência, os grupos se identificam com certos modos de ser, estar e viver, em contextos históricos específicos e a partir das relações sociais que estabelecem (GRIMSON, 2001).

A aproximação de culturas faz com que as questões de diversidade se tornem vivas em vários momentos educacionais e, neste sentido, conforme afirma Botton (2004), a relação com o outro está no centro do processo da identidade pessoal e no centro das relações interculturais.

Assim, o ponto fulcral nessa discussão é a visão que temos do Outro, o olhar para a diversidade em uma visão de igualdade.

No caso brasileiro, nos deparamos com uma realidade que vê a diversidade étnica, racial e cultural em desvantagem diante das culturas entendidas, historicamente, como hegemônicas.

Estar em diferentes posições sociais, econômicas, manter as línguas africanas ou indígenas, as religiões, tradições e culinária, não tem sido a realidade vivenciada pela população negra brasileira.

A constituição identitária nas instituições educativas brasileiras é repleta de descaminhos quando ser negro é entendido como pertencente a uma cultura com traços, modos de ser que são considerados como desiguais e de menor valor.

Posto que a cultura é uma das ancoragens que nos situa no mundo e nos faz criar sentido a ele (WHITAKER, 2003 apud COELHO, CONSTANTINO e MOREIRA, 2012), o acolhimento das diversidades torna-se elemento essencial para o contexto educativo, seja no contexto brasileiro ou não.

Aqui se coloca a questão da valorização da diversidade e ao mesmo tempo da unidade. De acordo com Wieviorka (1997), citado por Pleyers (2004), a questão está em combinar a própria identidade com a sua vertente mais geral.

Para Mello, Braga e Gabassa (2012), toda a diversidade existente, e no caso específico, da escola, deve tornar-se fonte de conhecimento e de riqueza.

As questões relativas a identidade religiosa, a crença por determinados princípios, a forma de ser mulher e de ser homem, as escolhas na forma de se vestir, a identidade sexual, de gênero, social, cultural, a forma de encenar no mundo são parte da construção do mesmo sujeito, que devem ser reconhecidas como riqueza da diversidade existente em diferentes espaços educativos servindo como aprendizado de uma educação intercultural. É neste sentido, que defendemos a identidade livre e plural, sem amarras, desde que tenha como princípio a democracia e o respeito aos direitos e à justiça social.

Dubar (2006) traz a dualidade na definição das identidades, afirmando que a identidade para si e para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e controversas, o sujeito apenas sabe quem é pelo Outro.

“A divisão do Eu como expressão subjetiva da dualidade social aparece claramente através do mecanismo de identificação. Cada um é identificado por outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma. (...)” (DUBAR, 2006, p. 137).

É no diálogo no interior da constituição da identidade para o outro e para si que definimos o tipo de homem, de mulher, de profissional, que identificação étnica, religiosa, social buscamos e queremos ter.

Na busca por essa identificação, ressaltamos a busca da identidade étnica e racial, no contexto brasileiro, espaço marcado por atos de xenofobia, racismos agora não apenas de forma presencial no cotidiano escolar, mas, também, de forma virtual a partir das redes sociais, que impelem aos sujeitos tais atos com o falso respaldo do anonimato na rede.

A percepção acerca da identidade livre e plural que aqui se coloca pauta-se na autonomia para cada sujeito de viver as suas identidades, ou seja, poder ser de origem africana e gostar da culinária e tradições japonesas, sem que essa vivência hierarquize as duas culturas, numa perspectiva de que somos as nossas vivências, percepções, gostos e em um país diverso, com uma formação e construção a partir de diferentes culturas e povos imigrantes.

O sujeito sempre será um encontro e diálogo entre e no interior dessa diversidade e sua identidade estará marcada por todos esses processos.

Para Flecha e Gómez (1995), a perspectiva comunicativa crítica, vertente existente no âmbito das Teorias Duais, afirma a necessidade de liberdade para viver diferentemente, pensando a democracia para todo mundo e nas vivências em qualquer território.

A liberdade que os autores trazem é a liberdade que aqui se defende no contexto das identidades, ou seja, poder ter a liberdade de escolher ser quem se deseja ser.

A perspectiva intercultural, se vivenciada na escola brasileira, como possibilidade, estará ancorada na ideia de liberdade de escolha no que se refere a identidade, mas ao mesmo tempo a defesa da unidade na diversidade, no sentido de que somos sim diferentes, mas, há elos que nos ligam e nos aproximam, como querer a mesma liberdade aos outros, pautar-se em princípios democráticos de participação e de manifestação de opiniões desde que a igualdade de diferenças seja o objetivo final de qualquer diálogo, vivência e aprendizagem.

A construção do conceito de identidade intercultural, ancorado nos pressupostos teóricos da unidade na diversidade, igualdade de diferenças e interculturalidade na possibilidade de múltiplas aprendizagens educativas em contextos educacionais, considerando-os como espaços múltiplos, diversos e que convivem neste espaço diferentes identidades, formas de ser, de estar e de se perceber sujeito do e no mundo, busca a construção de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade para todos e todas.

Construindo caminhos interculturais e dialógicos em diferentes contextos de aprendizagem

Na busca de um processo educativo intercultural, dialógico e baseado na igualdade de diferenças, o movimento de olhar para as vivências do Outro é possibilitador de aprendizagens culturais, étnicas e raciais e de atuações à favor de transformações que podem superar fatores excludentes no processo.

A construção dialogada de sentidos, a partir das vivências, experiências, diálogos com vista ao entendimento e a validade do melhor argumento, igualdade de expor suas ideias, que possibilitam o processo de transformação, dentro da investigação social e educativa, estão espelhados na Metodologia Comunicativa (FLECHA, GÓMEZ e PUIGVERT, 2001; GÓMEZ e DÍEZ-PALOMAR, 2009).

Com o suporte bibliográfico e a análise crítica, dentro do quadro de referência da metodologia comunicativa, buscamos dialogar com as teorias e as vivências nos espaços educativos, especificamente em Angola, apresentando os fatores transformadores e excludentes deste processo.

Neste contexto, dialogaremos com uma experiência decorrida em Luanda, capital de Angola nos anos de 2019 e primeiro semestre de 2020, intitulada “Projeto de Leitura e Escrita”, uma iniciativa não-governamental, sem fins-lucrativos, realizada com meninas de 6 à 12 anos, que tem por objetivo trabalhar com as aprendizagens instrumentais de leitura e escrita a partir de temas geradores que são escolhidos a partir de um diálogo coletivo, em que todas as crianças opinam, apresentam suas ideias e seus desejos de conhecer um determinado tema que será desenvolvido a cada mês.

O planejamento dos temas à serem trabalhados no ano é realizado em conjunto e a cada mês a condução das atividades é pela educadora com apoio de meninas que se colocam voluntariamente para contribuir com a organização de uma atividade para o mês.

As habilidades instrumentais de leitura, escrita, compreensão, análise crítica, construção e desconstrução de conceitos e preconceitos são vivenciadas cotidianamente nos encontros realizados durante uma hora por semana.

No início do Projeto de Leitura e Escrita, era notório a dificuldade das crianças em olhar para a educadora que conduzia as atividades, pois, a percepção que possuem em seus imaginários sobre o que é a escola, como as crianças devem se comportar, se movimentar na escola estão carregadas de sentido e transpassaram para o espaço do projeto. A menina Fabiana (7 anos), nos primeiros encontros, apresentava uma dificuldade em olhar e dialogar com a educadora e suas colegas, no entanto, a partir da construção de atividades coletivas que possibilitaram o diálogo entre todas as meninas, com idades, saberes e experiências diversas, possibilitou a compreensão do espaço do projeto como espaço de diálogo e construção de conhecimentos de forma coletiva.

A construção dialogada e coletiva de conhecimentos possibilitou a construção de aprendizagens instrumentais e de aprendizagens que definiremos como interculturais, na medida em que as meninas de diferentes etnias, com diferentes línguas nacionais maternas, tradições e culturas, realizaram conjuntamente atividades trazendo as suas experiências, formas de pensar e de conceber o conhecimento.

Eu não conheço a cultura do outro se eu não perguntar como funciona, quais as regras, os códigos. Eu não conheço os impactos de uma baixa auto-estima se eu não ouvir, dialogar e reflectir sobre o que pensa, sente e como age o outro.

“A relação intercultural aparece como uma relação entre os diferentes em uma perspectiva de diálogo contínuo entre os indivíduos.” (COELHO, 2011: p. 192).

A partir do tema “Sorriso”, no grupo de meninas, dialogamos sobre o sonho, as possibilidades de ser feliz, pois o sorriso inspira emoções como a felicidade e a realização de sonhos. A participante Denise, de 6 anos, rapidamente, revela o seu sonho: “Estudar numa escola”.

A valorização dos processos de ensino e aprendizagem em espaços educacionais, como a escola, por exemplo, faz com que traga como um sonho, um desejo de felicidade a sua ida à escola.

Em outra atividade em que foi solicitado para que possam desenhar o dia mais feliz que tiveram em suas vidas e descrever os sentimentos deste dia, dentro da temática do mês que era “Carinho”, trazendo algum episódio significativo, a Lurdes de 13 anos, desenha a ida à escola.

O diálogo, o respeito e o reconhecimento da capacidade de aprendizagem acadêmica e comunicativa de todas as crianças (...) faz com que cada um potencialize seus próprios avanços no processo de ensino e aprendizagem, o qual muitas vezes se encontra fragmentado (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012, p. 124).

A centralidade no conhecimento instrumental, atualmente, torna-se uma ferramenta que possibilita favorecer a máxima aprendizagem para todos, independente da sua condição social, o seu grupo étnico de referência, a sua forma de aprender e de viver no mundo.

As experiências educativas de crianças angolanas, destacadas, apresentam-se, dentro da vertente de educação dialógica e intercultural como fatores transformadores na medida em que estabelecem diálogos entre o a forma de ser e estar de si e do outro.

A ausência de um processo de escolarização formal, contínuo, organizado, considerando que no grupo de 13 meninas, apenas 3 estão matriculadas na escola formal, apresenta-se como um fator exclutor, pois impede que usufruam de seus direitos à educação, garantidos por lei. Tal aspecto, relaciona-se também com o fato de seus familiares serem migrantes, como podemos ver no diálogo com uma das participantes. A Márcia (10 anos) revela que gostaria de ter uma casa! A vida de idas e voltas de migrantes em Angola, é revelada em sua fala, trazendo o desejo de poder criar raízes em um local, vivenciar suas experiências em um espaço.

As migrações de diferentes povos para a capital do país, traz marcas na vida das crianças, na construção de laços, de afeto, entre outros aspectos. É notório a volta para o local de origem de algumas meninas que participaram no projeto, por decisões de vida, dificuldades na aquisição de um trabalho por parte de seus familiares, que acabam por regressar às províncias de origem.

As vivências das crianças de forma plural, construindo e reconstruindo suas identidades, suas visões de mundo, percepções de seus percursos, embora, possam se apresentar como fatores excludentes, ou seja, a mudança constante de local de moradia, por outro lado podem vir a se apresentar como possibilidades de vivências interculturais e dialógicas, pois nestes deslocamentos,

acabam por conhecer crianças de grupos étnicos diferentes de seus grupos de origem, vivenciando e conhecendo outras culturas.

Reconhecer a pluralidade, a diversidade e as diferenças na escola é o passo inicial para compreender as possibilidades de transformação desse espaço em uma escola que prioriza a aprendizagem de todas as crianças (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012) e adolescentes, escola em que o professor é valorizado assim como o seu trabalho cotidiano, seu empenho e o seu “não-saber”, entendendo que todos e todas têm o direito à aprender.

Considerações finais

A partir das múltiplas experiências vivenciadas no projeto, nota-se a possibilidade da vivência da identidade intercultural, ou seja, a criança busca no grupo se sentir parte desse universo e busca construir dialogicamente significados, conhecimentos e história. Neste sentido, no contexto brasileiro, a identificação da criança negra na escola brasileira com seus pares e com os traços positivos que as culturas de origem africanas trazem, podem revelar-se como uma oportunidade de viver a igualdade de diferenças.

Ao voltarmos a nossa análise à escola pública brasileira, onde grande parte das crianças negras estão inseridas, mas não se vêem valorizadas no grupo e não encontram o ponto de conexão intersubjetiva entre o que elas são, a sua constituição identitária, e o que esperam que elas sejam, dentro do contexto da identidade de origem européia, classe média, etc., é possível percebermos a importância do conhecimento da realidade educativa angolana, as vivências múltiplas em espaços que possibilitam a valorização das suas identidades, escolhas, formas de ser, de estar, de vestir e se pentear e como esse conhecimento pode estabelecer um diálogo com o que podemos construir nos espaços educativos.

Referências

AUBERT, Adriana; GARCIA, Carme e RACIONERO, Sandra. El aprendizaje dialógico. **Cultura y Educación**, 2009, nº 21(1), p. 129-139.

BOTTON, Lena de. Igualdad de diferencias desde la mujer árabe. In: TOURAINE, Alain. et al. **Conocimiento e identidad: voces de grupos culturales en la investigación social**. Barcelona: El Roure Editorial, 2004.

COELHO, Mariele Nazaré. **Lembranças de Angola e vivências no Brasil: educação, trabalho e diversidades étnica e raciais de mulheres angolanas**. Holambra, SP: Editora Setembro, 2011.

COELHO, Mariele Nazaré; CONSTANTINO, Francisca de Lima e MOREIRA, Raquel. **Diálogo, igualdade e diversidade: uma tríade para o respeito às diferenças na escola**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas: Junqueira & Marin Editores, p. 1945-1956, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smartyp/templatess/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2012d.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Andréia Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ELBOJ, Carmen Saso et. al. **Comunidades de aprendizaje: transformar la educación**. Espanha: Graó, 2002.

FLECHA, Ramón; GÓMEZ, Jesús. **Racismo; no, gracias. Ni moderno, ni postmoderno**. Barcelona: El Roure Editorial, 1995.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 195-205. Disponível em: <https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/180961.pdf>.

FLECHA, Ramón; GÓMEZ, Jesús. e PUIGVERT, Lúcia. **Teoria sociológica contemporânea**. Barcelona, Paidós, 2001.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GÓMEZ, Ailton Gonzáles; DíEZ-PALOMAR, Javier. Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el XXI. **Revista Electrónica Teoría de la Educación**. Educación y cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 10, nº 3, noviembre, 2009. p. 105 -118. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/42377354_Metodologia_comunicativa_critica_transformaciones_y_cambios_en_el_S_XXI.

GRIMSON, Alejandro. **Interculturalidad y comunicación**. Colombia: Grupo Editorial Norma, 2001.

LIMA CONSTANTINO, Francisca; COELHO, Mariele Nazaré. Contributions of Brazilian educational policies: possibilities for dialogue and valuing ethnic and racial diversity in the school context. **International Journal of Roma Studies**, [S.l.], p. 41-63, mar. 2020. ISSN 2462-425X. Available at: <<https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijrs/article/view/5120>>. Date accessed: 24 July 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.17583/ijrs.2020.5120>.

LÓPEZ, Luis Enrique. Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde Sur pistas para una investigación comprometida y dialogal. In: _____. (edit.) **Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latino-americanas**. Bolívia: FUNPROEIB Andes; Plural Editores, 2009. p. 129-218.

MARÍN, José. Eurocentrismo, el racismo y interculturalidad en el contexto de la globalización. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 62/2, maio/ago. 2017. p. 477-491.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marine e GABASSA, Vanessa. **Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

MOYA, Ruth. La interculturalidad para todos en América Latina. In: LÓPEZ, Luis Enrique. **Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latino-americanas**. Bolívia: FUNPROEIB Andes; Plural Editores, 2009. p. 21-56. Disponível em: http://bvvirtual.proeibandes.org/bvvirtual/docs/inter_edu_cuidadania.pdf. Acesso em 20 de set. 2020.

MOYA, Ruth.; LÓPEZ, Luis Enrique; VALIENTE, Teresa. (coord.). **Interculturalidad y Educación: diálogo para la democracia en América Latina**. Coleção Pueblos Indígenas y Educación. Julio – Diciembre. N° 45-46. Número Especial, 1999. (Presentación). Disponível em: http://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1242&context=abya_yala Acesso em: 24 set. 2020.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n° 49, Dezembro. p. 76-91, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v19n49/a07v1949.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

PLEYERS, Geoffrey. Altermundialismo y multiculturalismo: algunas pistas de reflexión. In: TOURAINE, A. et alli. **Conocimiento e identidad: voces de grupos culturales en la investigación social**. Barcelona: El Roure Editorial, 2004.

SPEISER, S. El para qué de la interculturalid en la educación. In: Moya, Ruty, López, L. E.; Valiente, T. (coord.). **Interculturalidad y Educación: diálogo para la democracia en América Latina**. Coleção Pueblos Indígenas y Educación. Julio – Diciembre. N° 45-46. Número Especial, 1999. Disponível em: http://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1242&context=abya_yala. Acesso em: 12 set. 2020.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO EM SERGIPE¹

CONTINUED FORMATION OF TEACHERS FROM RURAL SCHOOLS IN SERGIPE

Marilene Santos²
Joelma Carvalho Vilar³

Resumo: O artigo traz os resultados preliminares de uma pesquisa sobre formação continuada vinculada ao projeto Escola da Terra/Sergipe, desenvolvida no período 2018-2019, com profissionais da educação de 14 municípios sergipanos. Tem o objetivo de refletir sobre as contribuições da formação continuada para professores de escolas multisseriadas do campo em Sergipe. A investigação se apoia na abordagem teórica histórico-cultural e utiliza como instrumento de pesquisa os relatórios de campo de 14 profissionais envolvidos no projeto. Conclui-se que a experiência formativa em Sergipe promoveu mudanças qualitativas nas práticas docentes; na aprendizagem dos alunos e no envolvimento da comunidade com a escola, trazendo ainda a demonstração da viabilidade de se fazer a formação continuada de professores diretamente vinculada à realidade e à dinâmica educativa das escolas multisseriadas do Campo.

Palavras-chave: Formação Continuada. Escola Multisseriada. Educação do Campo.

Abstract: This article presents the preliminary results of a research on continuing education linked to the project Escola da Terra/Sergipe, developed in the period 2018-2019, with educational professionals from 14 municipalities in Sergipe. It aims to reflect on the contributions of continuing education for teachers in rural multi-grade schools in Sergipe. The investigation is based on the historical-cultural theoretical approach and uses as a research instrument the field reports of 14 professionals involved in the project. It is concluded that the formative experience in Sergipe promoted qualitative changes in teaching practices; in the students' learning and in the community's involvement with the school, also showing the feasibility of making the formation of teachers directly linked to the reality and to the educational dynamics of the multi-grade schools in the countryside.

Keywords: Continued formation. Multi-grade school. Rural Education.

¹ Artigo recebido em 15 de novembro de 2020 e aceito em 5 de fevereiro de 2021.

² Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. É líder do grupo de pesquisa Educação e Movimentos Sociais - GPEMS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Identidades e Alteridades: diferenças e desigualdades na educação - GEPIADDE, Grupo de Pesquisa Clínica da Atividade e Trabalho Docente da UFS, e colaboradora do grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo -GEPAC da UNIRIO. E-mail: mari.santos@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7123-0415>.

³ Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. É pesquisadora do grupo de pesquisa Educação e Movimentos Sociais - GPEMS. E-mail: joelmavilar@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2899-0785>.

Introdução

A educação escolar pleiteada pela população camponesa através de seus movimentos sociais do campo deve se constituir como um importante instrumento de fortalecimento da luta e da resistência na defesa do território camponês. Essa educação precisa superar a estrutura e a forma da escola moderna excludente e, para tanto, requer a participação de todos os sujeitos, desde a organização curricular até a gestão administrativa e pedagógica; necessita melhorar a qualidade social da formação escolar das crianças e dos jovens camponeses. As políticas educacionais aliadas à pesquisa se configuram como potenciais aliadas para refletir, analisar e contribuir na proposição de estratégias que garantam tais pleitos.

O direito à educação para a população camponesa, mesmo que já esteja garantido na legislação educacional, tem, na prática, pouco se efetivado na relação escola e campo. A escola continua com dificuldade de estabelecer vínculo com a vida camponesa. É uma escola que está no campo, mas com fortes marcas do urbano. É ainda difícil identificar nas escolas do campo características de uma educação planejada e organizada para atender às especificidades do meio rural (SANTOS, 2005). Ao nosso ver, a luta pelo direito a uma Escola do Campo de qualidade supera a ideia de que devemos adequar essa escola aos moldes da escola urbana e, ademais, ela representa a garantia de uma política de atendimento educacional às comunidades rurais a partir da identidade local e da diversidade sociocultural.

A propagação de iniciativas educacionais organizadas pelos movimentos sociais do campo se configurou como um espaço de demonstração de diferentes concepções educativas e de propostas pedagógicas, assim como de produção teórica sobre a Educação do Campo, que foram referência para a elaboração de políticas educacionais voltadas para as especificidades educativas do campo; a exemplo do Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, do Programa Educação nos Quilombos, do Programa Escola Ativa, e do Pronacam (Escola da Terra voltada à formação continuada de professores atuantes no ensino multisseriado das escolas do campo.

Nesse artigo, cuja proposta é fazer uma leitura da incidência do Projeto Escola da Terra/Sergipe, trazemos dados de pesquisa desenvolvida no decorrer da implementação do Curso de Aperfeiçoamento para professores que trabalham com turmas multisseriadas e em escolas de comunidades quilombolas nos municípios sergipanos. Esse curso de 180 horas, desenvolvido pela Universidade Federal de Sergipe, contou com a participação de 340 professores e técnicos de secretarias de educação de 14 municípios; e, do ponto de vista metodológico, com o intuito de promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos professores das escolas do campo, estruturou-se nos princí-

prios e fundamentos da Pedagogia da Alternância, com seus respectivos Tempo Comunidade e Tempo Universidade.

A intencionalidade da pesquisa é refletir sobre as contribuições da formação continuada de professores de ensino multisseriado, representada pelo Curso de Aperfeiçoamento do projeto Escola da Terra/Sergipe, através da análise dos indicativos de mudança nas práticas dos professores; na aprendizagem dos alunos; no envolvimento da comunidade com a escola e na própria formação continuada de professores.

Os dados analisados foram coletados através dos relatórios de campo, desenvolvidos no Tempo Comunidade, de 14 tutores. Nossa análise se centra nos indicativos do trabalho pedagógico dos professores resultantes do processo formativo do Curso de Aperfeiçoamento do Escola da Terra/Sergipe. A pesquisa está situada no quadro teórico histórico-cultural e encontra as marcas dos processos de reflexão-ação-reflexão docente, e da sua cultura profissional, nas narrativas presentes nos relatórios de campo. Desse modo, o relatório de campo foi instrumento de pesquisa basilar para a obtenção e a produção de informações. Por certo, o uso desse instrumento metodológico foi o que nos aproximou da realidade docente do campo e auxiliou nas reflexões e tomadas de decisões pedagógicas durante os módulos do Tempo Universidade do Curso de Aperfeiçoamento.

Tais relatórios revelaram as inquietações, as dúvidas, os interesses e os desafios próprios dos docentes, além de permitirem o acompanhamento de todo o processo de formação docente pela equipe de coordenação do curso. Os registros, do ponto de vista metodológico, foram regidos pelos princípios da frequência, da cronologia e da periodicidade das anotações (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1999). Nas análises, obedecendo aos critérios de veracidade em pesquisa qualitativa (GUBA, 1981), foram considerados os seguintes registros: os planos de intervenção, as ações docentes e as reflexões sobre as suas ações; o que permitiu vivenciar, desde uma vivência teórico-metodológica, o ciclo do professor reflexivo (IMBERNÓN, 2011).

O artigo está estruturado em duas partes inter-relacionadas. A primeira, intitulada **Trilhas e percursos na formação continuada de professores**, trata, desde uma abordagem mais ampla, das questões relativas à formação continuada de professores do Campo e das políticas públicas educacionais que asseguram o direito a essa formação; para tanto, apresenta o programa Escola da Terra como política educacional propositiva no enfrentamento do déficit de formação de professores no Campo.

A segunda parte, **Trilhas e percursos da pesquisa: sujeitos, metodologias, resultados**, apresenta aspectos metodológicos e os resultados da pesquisa, tratando, a partir de um viés mais descritivo e interpretativo do campo no

qual a pesquisa foi realizada, especificamente das experiências formativas vivenciadas no Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra entre 2018-2019. Nesse momento, mediante os apontamentos dos relatórios de campo, os professores das escolas multisseriadas do campo em Sergipe ganham protagonismo.

1. Trilhas e percursos na formação continuada de professores

Qualquer processo de organização e funcionamento da educação escolar não pode desconsiderar os profissionais da educação como sujeitos fundamentais, portanto, nessa pesquisa, contrariando a perspectiva hegemônica das políticas de formação docente, referenciamo-nos por outra concepção de formação que não adere aos propósitos das políticas neoliberais de responsabilização e individualização do docente sobre o êxito ou fracasso do aluno sem considerar as condições socioeconômicas e culturais que envolvem os processos de aprendizagem (FREITAS, 2007).

Compreendemos que o processo de formação docente se estabelece como uma dinâmica essencialmente relacional entre um sujeito (o professor) e o saber (os saberes considerados relevantes à sua imersão no processo pedagógico), imerso reflexivamente, tal como sugere Pombo (2011), em pelo menos três dimensões: a educativa, questionando as grandes finalidades da educação; a política, discutindo o significado e as funções da instituição escolar; e a epistemológica, exercitando permanentemente a autocritica em relação ao próprio saber. Para esta autora, o elemento da reflexividade na formação de professores é componente fundamental e deve se constituir em três níveis:

O de uma reflexão educativa que interroge e tematize as grandes finalidades da educação, que deslinde e dê conta do emaranhado de problemas e antinomias que se colocam a quem queira pensar seriamente as questões educativas; o de uma reflexão institucional que interroge o significado e funções da instituição escolar; o de uma reflexão epistemológica e interdisciplinar que suscite a consciência crítica do professor relativamente ao seu próprio saber e lhe permita equacioná-lo na complexa situação atual de saberes (*Ibid.*, p. 23).

É nesse exercício que se funda a prática docente crítica, que envolve um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, tecendo, dessa forma, o que Freire (2001) denomina de “Formação Permanente”, cujo momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Nessa relação com o saber, o sujeito em formação deve considerar e entender:

A força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como

matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. Sem a articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo. A compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra, lugar, escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo (ARROYO, 2007, p. 163).

A formação de professores que contribua para uma escola nos moldes apontados por Arroyo (2007) não tem se efetivado na formação inicial; ao mesmo tempo, as oportunidades de se garantir formação continuada para os professores que atuam na educação do campo têm sido insuficientes, especialmente para os que trabalham com educação infantil e com os anos iniciais do ensino fundamental, visto que nos últimos vinte anos apenas dois programas voltados ao ensino multisseriado foram implementados em todo o território nacional: o Programa Escola Ativa – que, no auge de cobertura, atingiu aproximadamente 90% do território (KNIJNIK; WANDERER, 2013) – e o Projeto Escola da Terra – que, até o momento (há ainda indefinição em relação a continuidade do projeto pelo Ministério da Educação), somente atende a 28% da demanda por formação continuada (SOUZA NETO, 2018). Entretanto, a formação continuada para professores é garantida como direito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e reconhecida como necessária para elevar a qualidade da educação brasileira no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

A formação continuada, como direito, contempla três aspectos conceituais na LDB: capacitação em serviço (Art. 61, Inciso I); aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, Inciso II); e treinamento em serviço (Art. 87). A despeito do caráter instrumental da formação continuada garantida na LDB, especificamente ao conceituar tal formação como “capacitação, treinamento” – evidenciando uma formação voltada para a adaptação e ou a padronização de um sujeito (professor/a) considerado incapaz, ineficiente –, a ideia do aperfeiçoamento continuado abre espaço para o que defendemos no âmbito da formação continuada como elemento de produção de autonomia do sujeito “inacabado” (Freire, 2001), que reflete sobre sua prática não para moldá-la, mas para transformá-la. “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (*Ibid.*, p. 43-44).

Na mesma direção, Imbernón (2011, p. 41) afirma que: “o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”. Para este autor, a formação continuada/permanente precisa garantir aos professores: elementos relativos aos processos; conhecimentos de metodologias que visem a participa-

ção, a observação, as estratégias, a comunicação, a tomada de decisões, possibilitando, assim, que atuem de forma autônoma em contextos e realidades educativas carentes de intervenção pedagógica.

Seguindo a compreensão freiriana no que diz respeito à formação, Ferreira (2010, p. 5) afirma que:

A formação corresponde a uma transformação pessoal, interior e ligada à experiência de cada sujeito que se permite – e se possibilita – mudar pelo conhecimento construído neste processo. Assim, é o sujeito que se forma. Dado o nosso permanente inacabamento, estamos destinados a nos formarmos. Porém, embora a formação corresponda a um acontecimento de ordem individual, ninguém se forma sozinho. Formamo-nos na relação e interação com o(s) outro(s).

Enfatizamos a necessidade de formação continuada como elemento da inconclusão humana, fator que nos possibilita estar em permanente processo de formação; nesse sentido, Freire (1997, p. 20) afirma que:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Compreendendo a formação continuada como um processo que ocorre durante toda a trajetória profissional dos professores e que está garantida como direito na legislação em vigor, debruçamo-nos sobre as políticas que garantem tal direito. A necessidade de tais políticas pode ser evidenciada quando observamos o que o PNE 2014-2024 estabelece como metas e estratégias no âmbito da formação continuada, visto que é nele que se delibera sobre as prioridades de investimentos em educação para cada década.

Em todo o PNE, somente a meta 16 foca a formação continuada dos professores:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2015, p. 275).

A meta dezesseis prevê que todos/as tenham formação continuada, entretanto, nada estabelece formas e condições para garantir tal formação. O percentual de garantia desse direito, quando da elaboração do PNE, era de 30,6% para

participação em curso com carga horária mínima de 80 horas. Conforme dados do INEP, obter informações sobre a formação continuada era um desafio a ser enfrentado. Os cursos realizados nas áreas de educação indígena, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual e direitos da criança e do adolescente não alcançaram 1,0%. (BRASIL, 2015, p. 284).

Na área da educação para a população camponesa, os dados demonstram uma expressiva ausência de atendimento, visto que esses professores não chegam a representar sequer 1% dos participantes de algum curso, num universo de 351.246 professores que, em 2013, trabalhavam em escolas do campo (SOUZA NETO, 2018, p. 266). Buscando o enfrentamento desse déficit, o Ministério da Educação instituiu, através da portaria nº 579 de 2 de julho de 2013, o Projeto (Ação) Escola da Terra. O atendimento do Escola da Terra se dá a partir da adesão das universidades; portanto, a cobertura de todas as cinco regiões do país só se completou na quarta edição do projeto, mesmo não estando presente em todos os Estados, conforme se vê no quadro a seguir.

Quadro 1: Dados de cobertura do Escola da Terra por Estado e Região

<i>ANO</i>	<i>REGIÃO</i>	<i>ESTADO</i>
2014	Norte	Amapá, Pará
	Nordeste	Bahia, Maranhão, Pernambuco, Ceará
	Sul	Rio Grande do Sul, Santa Catarina
	Sudeste	Espírito Santo, Minas Gerais
2015	Norte	Amapá, Pará
	Nordeste	Bahia, Maranhão, Pernambuco, Ceará, Alagoas, Rio Grande do Norte
	Sul	Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná
	Sudeste	Espírito Santo, Minas Gerais
2016	Não houve ingresso. Foram mantidos os Estados de 2015.	
2017	Norte	Amazonas, Pará, Amapá, Tocantins
	Nordeste	Bahia, Maranhão, Pernambuco, Ceará, Alagoas, Rio Grande do Norte, Sergipe, Piauí, Paraíba
	Sul	Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná
	Sudeste	Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo
	Centro-Oeste	Distrito Federal, Mato Grosso, Goiás

Fonte: Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do MEC (SIMEC). Elaboração das autoras.

A primeira edição do projeto, em 2014, teve adesão de dez Estados, e em 2017, com 22 adesões, já havia alcançado 100% deles. O planejamento do MEC para 2018 (que não se concretizou por conta de cortes orçamentários) já incluía a

adesão dos demais Estados (Acre, Rondônia, Roraima, Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul), fator que garantiria a cobertura do projeto em todo o território nacional.

Em análise dos resultados do projeto no decorrer das três edições, Souza Neto (2018, p. 273) afirma que:

O projeto tem alcançado bons resultados o que se traduz na credibilidade perante os beneficiários da ação (Professores do Campo) e também nas reações entes e agentes envolvidos fora e dentro do MEC. Com apenas três anos de existência, ainda que pesem os sucessivos cortes de recursos financeiros que retraiu a oferta, sobretudo 2015-2016, o projeto superou as metas estabelecidas, considerando a relação vaga oferta x recurso disponibilizado x metas cumpridas/atingidas.

O que trazemos na seção seguinte são os resultados do Escola da Terra em Sergipe, cuja participação na última edição de um projeto piloto, um curso de aperfeiçoamento de 180 horas, contou com os registros dos tutores nos relatórios de campo.

2. Trilhas e percursos da pesquisa: sujeitos, metodologias, resultados

Os dados aqui analisados foram selecionados dos relatórios de campo dos tutores através dos seguintes aspectos metodológicos: no primeiro momento, realizamos a leitura dos relatórios mensais dos tutores para identificar possíveis evidências de intervenção e reflexão pedagógica nas práticas dos professores participantes do projeto. Num segundo momento, realizamos a leitura dos relatórios finais, com o mesmo objetivo do primeiro momento. Os recortes de escrita dos relatórios que utilizamos neste artigo fazem parte do conteúdo dos relatórios finais, por estes retratarem de forma avaliativa mais ampla os impactos do projeto nas práticas dos professores.

Participaram do projeto como tutores 29 técnicos/as das secretarias de educação dos 14 municípios sergipanos contemplados. O quantitativo de tutores/as por município era definido a partir do número de professores/as participantes numa proporção estabelecida na resolução n. 38 de outubro de 2013 do MEC, conforme redação do art. 4º parágrafo IV, letra a: “promover seleção pública para escolher, obrigatoriamente entre os professores de sua rede, aqueles que assumirão a função de tutores, na proporção de um tutor para cada 7 a 15 professores das escolas do campo e escolas quilombolas” (BRASIL, 2013, p. 4). Importante destacar que os relatórios de campo dos/as tutores/as eram elaborados por município, assim, cada relatório tinha a autoria de mais de um/a tutor/a. Nesse sentido, o material de análise aqui apresentado foi constituído de 14 relatórios, e, quanto à nossa pesquisa, de abordagem qualitativa, podemos di-

zer que “se embasa na construção coletiva dos sujeitos e leva em conta as mediações socioculturais a partir das quais os mesmos se constituem” (BAPTAGLIN; ROSSETTO; BOLZAN, 2014, p. 417).

Na pesquisa qualitativa, o interesse investigativo é direcionado muito mais para a compreensão e interpretação dos diferentes contextos experienciados pelos sujeitos da investigação, do que para meros resultados. Dessa forma, nossas questões para a pesquisa:

Não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e nem seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento (FREITAS, 2002, p. 27).

Isso nos conduz a um permanente processo de aprendizagem, que abrange tanto pesquisador/a como pesquisados/as:

O pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa (*Ibid.*, p. 26).

Foi realizada a leitura dos 14 relatórios de campo, nos quais identificamos questões recorrentes que, por fim, constituíram-se em quatro eixos de análise, todos relacionados às observações feitas pelos/as tutores/as sobre o processo de formação continuada através do projeto Escola da Terra nos seus municípios: **1) mudanças nas práticas dos professores; 2) avanço na aprendizagem dos alunos; 3) importância da formação continuada; e 4) envolvimento da comunidade com as atividades da escola.** Para orientar nossa análise e preservar as identidades dos professores, numeramos os municípios de um a quatorze (1 – 14) e as letras T e M (tutor; município).

Compreendendo a formação continuada como elemento transformador da prática docente, capaz de produzir reflexão, renovação, criação e intervenção, trazemos alguns recortes de escrita dos relatórios dos/as tutores/as que evidenciam tal compreensão:

No decorrer do programa foi possível perceber a importância da Formação Continuada, pois foi nesta que a maioria dos professores aprenderam a elaborar a sequência didática para trabalhar com turmas multisseriadas, construir um projeto de Intervenção partindo de um diagnóstico aplicado (TM8).

De acordo com os relatos acima, os processos de formação continuada desencadeiam e/ou provocam nos professores movimentos pedagógicos diferentes dos habituais: uma nova forma de elaborar o planejamento, novos projetos didáticos, novas aprendizagens, outros conhecimentos. A formação continuada funciona, como destaca Falsarela (2004, p. 50):

Entendendo a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo conclui-se que deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade.

Na mesma direção, Imbernón (2010, p. 75) reforma a importância dos conhecimentos adquiridos a partir de processos formativos continuados, no caso de se constituírem em ferramentas para tornar os professores reflexivos, críticos, criativos:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos.

De nossa parte, afirmamos que a formação continuada altera as práticas pedagógicas dos professores; por isso é tão importante que os sistemas educacionais garantam políticas de formação continuada aos professores, especialmente àqueles do ensino multisseriado, que historicamente têm sido relegados à condição de educação de segunda categoria. Os recortes a seguir demonstram quão significativas **são as mudanças produzidas** nas práticas dos professores a partir de um curso de aperfeiçoamento.

No decorrer da formação, houve mudanças em todas as unidades escolares do campo, como, por exemplo, o envolvimento dos alunos nos temas que foram abordados em sala de aula, os quais tiveram como contexto e parâmetro de comparação as realidades vividas por estudantes e seus familiares. Também a equipe gestora dessas escolas se envolveu na comunidade para resgatar a história socioeconômica de seu respectivo povoado (TM2).

Os alunos das escolas com turmas multisseriadas são apontados (por professores, gestores, entre outros) como estudantes com baixo desempenho escolar. Muitas escolas do campo, as multisseriadas especialmente, sequer são incluídas na avaliação nacional que mede o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDB). A questão é tratada como se a responsabilidade pelo baixo desem-

penho fosse das próprias escolas e de seus estudantes, ao invés de ser considerada como uma questão de política educacional dos diversos sistemas, os quais, sem nenhum critério ou orientação pedagógica, têm utilizado o ensino multisseriado apenas como ajuntamento de anos escolares dentro de uma única sala de aula.

Não afirmamos que a formação dos professores seja a solução para um problema de tal complexidade, entretanto, sabemos até que ponto práticas docentes críticas, reflexivas, com domínio do conhecimento pedagógico específico podem contribuir de forma significativa para a **reversão dos baixos índices de aproveitamento escolar dos estudantes**. Os relatos a seguir podem ser pistas nesse sentido:

Com as atividades realizadas, baseadas na orientação do curso, percebeu-se que os alunos ficaram mais interessados e que tiveram um avanço no processo de aprendizagem. Pudemos perceber que, com o conjunto de conhecimentos adquiridos e as práticas desenvolvidas, obtivemos resultados satisfatórios no que diz respeito ao processo ensino aprendizagem de nossos alunos (TM3).

Um **curso de formação continuada** pode, a princípio, parecer insuficiente para produzir transformações de tão elevado nível, entretanto, apontam para a **riqueza e o poder que tais transformações** exercem nesse complexo universo da educação escolar. Para Imbernón (2010, p. 85):

A formação centrada na escola envolve estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação, de modo que respondam às necessidades definidas da escola e, assim, elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas.

O projeto Escola da Terra/Sergipe tinha como campo de estudo na formação dos professores a escola e a comunidade escolar, por isso a importância de se ter a Pedagogia da Alternância como eixo metodológico principal, visto que essa pedagogia, de acordo com Hage e Pena (2018, p. 122):

Busca mudanças na forma tradicional de se socializar e produzir conhecimento científico: ao favorecer um vínculo permanente entre o conhecimento que a ciência produz e as questões da vida no campo, propõe que os fenômenos que envolvem a problemática do campo sejam estudados em toda a sua complexidade, tal como existem na realidade, por meio de uma abordagem que dê conta de compreender totalidades, nas suas contradições, no seu movimento histórico.

Outro aspecto da potencialidade do projeto Escola da Terra/Sergipe que podemos ressaltar está relacionado ao princípio pedagógico da Educação do Campo, “da valorização dos diferentes saberes no processo educativo” (BRA-

SIL/MEC, 2005, p. 37). Nesse princípio, a escola deve considerar e levar em conta os conhecimentos “que os pais, os/as alunos/ as, **as comunidades possuem**, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento” (*Ibid.*, p. 37).

É possível ainda notar a interação aluno-escola-família-comunidade, a qual fomentou o desejo de alunos e pais pedirem para permanecer na escola porque não querem estudar na zona urbana. Os pais começaram a participar mais das ações das escolas; depois das palestras, os alunos têm prazer em descobrir as suas origens e construir sua história (TM 5).

Os relatos acima descritos demonstram que o projeto Escola da Terra/Sergipe foi responsável por movimentos diferentes em algumas comunidades camponesas no Estado de Sergipe, que se sentiram atraídas pela escola. Os projetos propostos pelos professores geraram a “valorização dos fazeres e saberes dos homens e mulheres do campo” (TM 2); desencadearam “o desejo de alunos e pais para permanecer na escola”. Isso evidencia a importância de se criar iniciativas democrático-participativas que estimulem as interações sociais no sentido de produzir uma escola que dê passos na direção de **criar e fortalecer laços com a comunidade**. Uma escola que se constitui para além do simples ensinar o conteúdo. Uma escola que se importa com a comunidade e que também seja importante para ela. E iniciativas dessa ordem passam a ser viáveis a partir de processos permanentes de formação continuada.

Considerações finais

Neste artigo, evidenciamos, a partir de recortes dos relatórios de campo dos tutores, que a formação continuada dos professores é um fator extremamente significativo no processo educacional para produzir transformações na prática docente. Identificamos que projetos como esse podem se constituir em potenciais veículos para a alteração na relação escola, família e comunidade, principalmente a partir da implementação de projetos articulados com a vida dos estudantes e demais pessoas da comunidade externa a escola.

O desenvolvimento do projeto Escola da Terra/Sergipe oportunizou relevantes processos de troca e compartilhamento de conhecimentos entre os professores cursistas, os professores formadores e os estudantes de graduação, confirmando o que dizia Freire: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2001, p. 25).

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de políticas permanentes de formação continuada, especialmente para professores da educação do campo

que, já na formação inicial, são prejudicados por currículos que não incluem conhecimentos referentes aos desafios do território camponês e sua relação política e pedagógica com as escolas que nele estão situadas. A implementação de projetos desse tipo contribui para promover a interação entre escola e comunidade, suscitar a reflexão sobre os seus problemas, identificar as suas potencialidades e construir/consolidar a sua história, sua/s identidade/s por meio de processos educativos contextualizados, humanizados e emancipatórios.

Diante das evidências apontadas através das análises da investigação, é possível compreender que a experiência formativa do Curso de Aperfeiçoamento do projeto Escola da Terra/Sergipe promoveu mudanças qualitativas nas práticas docentes; na aprendizagem dos alunos e no envolvimento da comunidade com a escola. Além disso, demonstrou a viabilidade concreta de se fazer a formação continuada de professores diretamente vinculada à realidade e à dinâmica educativa das escolas multisseriadas do campo. Afirma-se, assim, que o “lugar” e o “tempo” privilegiados para se realizar uma formação continuada comprometida com a mudança qualitativa habita no movimento dialógico da reflexão-ação-reflexão com as escolas do campo.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007.

BAPTAGLIN, Leila Adriana; ROSSETTO, Gislaine Aparecida Rodrigues da Silva; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Professores em formação continuada: narrativas da atividade docente de estudo e a da aprendizagem da docência**. Educação: Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 415-426, mai./ago. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Resolução Nº 38 de 08 de outubro de 2013**: Estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Escola da Terra escola da Terra. Brasília: MEC/FNDE, 2013.

BRASIL. MEC. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Coordenado por Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira e Clarice Aparecida dos Santos. 2 ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da transformação continuada na atuação do professor. Campinas (SP): Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Cláudia Roberta. Diálogos na/com a formação de professores. *In: Fala Outra Escola*, v. 5, 2010, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Gepec, 2010, p. 1-15.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 100, p.1203-1230, out. 2007. (Número Especial).

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Freire, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

GÓMEZ, Gregorio Rodríguez; FLORES, Javier Gil.; JIMÉNEZ, Eduardo García. Metodología de la investigación cualitativa. 2 ed. Málaga: Aljibe, 1999.

GUBA, Egon G. Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. *In: SACRISTÁN José Gimeno; PÉREZ Gómez, Angel. La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1981.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; Pena, Selma Costa. Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta: experiência de formação de educadores contextualizada e afirmativa da diversidade sociocultural e territorial da Amazônia paraense. *In: HAJE, Salomão Antônio Mufarrej et al. (org.). Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil*. Curitiba: Editora CRV, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. Programa Escola Ativa, escolas multisseriadas do campo e educação matemática. *Educ. Pesquisa*. São Paulo, v. 39 n.1, p. 211-225, jan./mar. 2013.

POMBO, Olga. Para um modelo reflexivo de formação de professores. *In: SANTOS, Carlos Alberto dos; QUADROS, Aline Ferreira de (org.). Utopia em busca de possibilidade: abordagens interdisciplinares no ensino das ciências da natureza*. Foz do Iguaçu: UNILA, 2011.

SANTOS, Marilene. **Práticas Sociais da Produção e Unidades de Medida em Assentamentos do Nordeste Sergipano: um estudo Etnomatemático**. Orientadora: Gelsa Knijkik. 2005. 126 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2005.

SOUZA NETO, Xavier Carvalho de. Formação de Professores e Valorização do Magistério: contribuições da ação escola da terra na formação continuada de professores para escolas do campo. *In: HAJE, Salomão A. M et al. (org.). Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil*. Curitiba: Editora CRV, 2018.



TEORIA BOURDIEUSIANA PARA O ESTUDO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E SOCIAIS¹

BOURDIEUSIAN THEORY TO THE STUDY OF EDUCATIONAL AND SOCIAL INEQUALITIES

Tatiane Kelly Pinto de Carvalho²

Elaine Gonçalo Bento³

Resumo: Para alguns estudiosos as instituições escolares buscam cumprir sua função social de reprodução das relações de classe. Dessa forma, o objetivo deste artigo é problematizar como a escola não é uma instituição neutra e pode colaborar para a reprodução das desigualdades escolares e sociais dos sujeitos provenientes de camadas populares, especialmente, nas discussões propostas por Pierre Bourdieu. Por meio da revisão da literatura e das reflexões bourdieusianas sobre o papel da escola, constatou-se que os sujeitos pertencentes aos meios populares apresentam chances de êxito escolar reduzidas, até mesmo pelo distanciamento familiar da escola e pela ausência de incentivo nos estudos. Entretanto, destaca-se que a pluralidade dos contextos vivenciados pelos sujeitos oriundos das camadas populares, bem como estratégias e mobilizações escolares a que recorrem, podem contribuir para que eles possam romper ou minimizar o seu *habitus* de origem, alcançando a longevidade escolar.

Palavras-chave: Pierre Bourdieu. Camadas Populares. Educação. Trajetórias Escolares.

Abstract: For some scholars school institutions seek to fulfil their social function of reproducing class relations. Thus, the aim of this article is to problematize how the school is not a neutral institution and can collaborate for the reproduction of the school and social inequalities of the subjects coming from the working classes, especially in the discussions proposed by Pierre Bourdieu. The review of literature and Bourdieu's reflections on the role of the school have shown that subjects belonging to the popular milieu have little chance of success in school, even due to their family distance from the school and the lack of incentive to study. However, it is important to note that the plurality of contexts experienced by people from the working classes, as well as the strategies and school mobilisations they use, can help them to break or minimise their original habitus and reach school longevity.

Keywords: Pierre Bourdieu. Popular Layers. Education. School Trajectories.

¹ Artigo recebido em 14 de novembro de 2020 e aceito em 2 de fevereiro de 2021.

² Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Mestre em Educação (UEMG). Licenciada em História (UFMG). Professora da UEMG–Unidade Divinópolis. Atualmente é integrante do Grupo de Pesquisa NESFE/UFOP - Núcleo de Estudos Sociedade, Família e Escola. E-mail: tkpcarvalho@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0933-6734>.

³ Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Bolsista CAPES. Licenciada em Pedagogia pela mesma Universidade. Pós-graduanda em Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica no Instituto Federal Minas Gerais - Campus Ouro Preto (IFMG-OP). Atualmente é integrante do Grupo de Pesquisa NESFE/UFOP - Núcleo de Estudos Sociedade, Família e Escola. E-mail: elainebento2814@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3272-7610>.

Introdução

A *priori*, quando nos referimos a autores clássicos, o critério mais comumente utilizado é de uma obra que representa dado período na história, mas que, devido a sua relevância, atravessa gerações sem perder seu valor. Acrescenta-se que os clássicos impactam não somente seus leitores, exercendo influência sobre a forma de pensamento de outros autores. Nesse sentido, no que tange ao campo educacional, é primordial reconhecer que os estudos de Pierre Bourdieu contribuem para pensarmos e problematizarmos as relações sociais e educacionais no contexto contemporneo.

Nos séculos XIX e XX, no quadro que se denomina estado capitalista, o processo educativo ocupa espaço privilegiado no debate sobre o campo educacional e, de certo modo, apresenta elementos comuns já defendidos anteriormente⁴, como aponta Émile Durkheim (2011, p. 54): “a educação consiste em uma socialização metódica das novas gerações”. Dito de outro modo, trata-se de aprender e apreender o que já está posto na sociedade, de dar prosseguimento a um legado que une e mantm viva as gerações.  possível, então, afirmar que não há um processo educativo universalmente válido para os homens, bem como os sistemas pedagógicos diferentes coexistem e funcionam paralelamente (DURKHEIM, 2011).

O pensamento durkheimiano tocou ainda na educação dos diferentes sujeitos: “a educação intelectual básica se divide em dois tipos: o ensino primário para a massa, e o ensino secundário para a elite. É a educação da elite que suscita, na França contemporânea, os problemas mais embaraçosos” (DURKHEIM, 2011, p. 35). Trazendo essa discussão para a atualidade, embora a democratização do ensino básico tenha alcançado índices elevados, o desafio da desigualdade escolar ainda  latente.

Bourdieu e Passeron (1975) se debruçaram a refletir sobre a relação entre o destino escolar e a origem social do sujeito na década de 60 do século passado. Ao revelarem que, apesar de ter havido democratização da educação, referindo-se ao contexto francês, isso não foi garantia da redução da desigualdade social, evidenciando o fenmeno da reprodução escolar: a escola transmite a cultura dita legítima e disfarça a reprodução social, causando um processo educativo perverso.

Para estes autores, o sistema de relações na escola é concebido, por um lado, pela reprodução da cultura legítima, determinando o modo de inculcação da cultura escolar e, de outro, as classes sociais são caracterizadas pela distância em relação à cultura escolar e pelas disposições diferentes para

⁴ Outros estudiosos, entre eles Comnio (1983), Calvino (1993), Lutero (1995), propuseram-se a discutir sobre o fenmeno educacional.

reconhecê-la e adquiri-la. Nessa competição escolar, as trajetórias escolares são marcadas pelo duplo privilégio, daqueles que detém maiores chances de ascensão aos níveis elevados de ensino, além disso daqueles possuem oportunidades mais concretas de “ [...] ascender aos estabelecimentos de ensino que, por sua vez, ligam-se às mais fortes oportunidades de êxito posterior, tanto escolar quanto social” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.236).

Neste bojo, a teoria do *habitus*⁵ em seu aspecto macro, afirma que as classes desfavorecidas (no âmbito social, cultural e econômico) teriam chances reduzidas de ascensão social pela escola. Além disso, as instituições escolares manteriam no seu interior os excluídos, relegando-os a assumir profissões desvalorizadas, uma vez que os sujeitos, conscientemente ou inconscientemente, levariam adiante uma escolaridade com chances restritas de êxito social.

Mediante estas considerações, a proposta deste artigo consistiu em responder à seguinte indagação: Quais as chances de êxito e longevidade escolar os sujeitos pertencentes às camadas populares possuem, em meio a um contexto de adversidades econômica, cultural e social? Para responder a essa indagação, buscamos pautar-se na revisão da literatura e nas reflexões bourdieusianas, justificada pela necessidade de discutir o papel da escola nas trajetórias escolares, bem como de outros autores que se debruçam a debater as desigualdades escolares nos meios populares (VIANA, 1998; PORTES, 1993; NOGUEIRA & CATANI, 1998; NOGUEIRA, 2009, LAHIRE, 1997, 2009). Trentini e Paim (1999, p.68) afirmam que “a seleção criteriosa de uma revisão de literatura pertinente ao problema significa familiarizar-se com textos e, por eles, reconhecer os autores e o que eles estudaram anteriormente sobre o problema a ser estudado”.

Portanto, o intuito deste trabalho é problematizar como a escola não é uma instituição neutra e pode colaborar para a reprodução das desigualdades escolares dos sujeitos pertencentes às camadas populares, sem a pretensão de esgotar as discussões pedagógicas, sociológicas e históricas a respeito da temática.

Breves considerações sobre a contribuição de Pierre Bourdieu para pensar a escola contemporânea

Neste matiz sociológico, propõe-se a discussão sobre a teoria de um dos mais renomados pensadores das ciências humanas, no século XX: o sociólogo francês Pierre Félix Bourdieu. Suas obras, consistentes e empíricas, trazem re-

⁵ O conceito construído por Bourdieu será discutido, *a posteriori*, neste trabalho.

levantantes contribuições para este estudo, e contribuem para pensar a educação na contemporaneidade, principalmente no que concerne à reprodução das desigualdades escolares, as relações de dominação no âmbito escolar, bem como a sua legitimação. Seus escritos ainda contribuem para diversas áreas do campo do conhecimento, não se restringindo às ciências sociais.

Embora tenha iniciado os estudos básicos em sua cidade natal (Denguin, França), Pierre Félix Bourdieu (1930-2002) mudou-se para Paris, ingressando na Faculdade de Letras, onde cursou Filosofia, obtendo a graduação em 1954. Prestou serviço militar na Argélia entre os anos de 1958 e 1960, assumindo a função de professor assistente na Faculdade de Argel. A repercussão de suas reflexões propiciou que lecionasse em renomadas universidades, entre elas, a de Harvard e a de Chicago, assumindo, inclusive, a cadeira de Sociologia no Collège de France em 1981. Contudo, sua origem social camponesa teve reflexo ao longo de sua trajetória escolar:

Seu pai era funcionário dos correios e sua mãe vinha de uma família de médios proprietários de terras. Em seus apontamentos, Pierre Bourdieu refere-se aos costumes e um sotaque diferentes que, com o tempo, mesmo parecendo estar tão enraizados nele, cedeu o lugar à costumes mais requintados e à um sotaque parisiense pois, ao conviver em uma comunidade diferente, Pierre Bourdieu passou a agir tal como um homem da capital, não mais como o menino do interior (SANTOS, 2016, p. 2).

Remetendo-se a um cenário educativo que trazia chances reduzidas de retorno social em relação aos diplomas escolares, principalmente na França, Bourdieu, por meio da teoria reprodutivista, defendeu que a escola reproduzia as desigualdades que ela mesma se propunha a reduzir, isto é, as desigualdades sociais são transformadas em desigualdades escolares. Nesse cenário, a cultura escolar é a cultura da classe dominante transformada em cultura legítima; o próprio currículo escolar beneficia os “herdeiros”, ou seja, aqueles possuidores de capitais que privilegiariam seu desempenho escolar. Além disso, segundo o autor, a dominação cultural das classes menos favorecidas seria viabilizada pelas instituições escolares, ou seja, os grupos dominantes imporiam aos grupos dominados (classes populares) a cultura legítima. Desse modo,

[...] essa geração, arregimentada em setores mais amplos do que os das tradicionais elites escolarizadas, vê – em parte, pela desvalorização dos títulos escolares que acompanhou a massificação do ensino – frustradas suas expectativas de mobilidade social através da escola. A decepção dessa “geração enganada”, como diz Bourdieu, alimentou uma crítica feroz ao sistema educacional e contribuiu para a eclosão do amplo movimento de contestação social de 1968 (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002. p.17).

Sem desconsiderar que as práticas educativas, “para uma mesma sociedade, [...] estão ligadas em um mesmo sistema do qual todas as partes contribuem para uma mesma finalidade” (DURKHEIM, 2011, p. 79) e que as sociedades possuem modelos educativos próprios, Bourdieu propõe um novo modelo de interpretação das instituições escolares, ressaltando que a origem social do indivíduo tem peso considerável em suas trajetórias. Sustenta a crítica de que não devemos tomar o sistema escolar como fator de mobilidade social, pautada na ideologia da escola libertadora: “quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 1998a, p. 41).

Nesse sentido, a escola não é neutra; “ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p.71). Na obra organizada por Maria Alice Nogueira e por Afrânio Catani, intitulada “*Escritos da Educação*” (1998), que tem o intuito de reunir escritos de Pierre Bourdieu, especificamente no artigo “*A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*”, o sociólogo francês contraria a tese de escola libertadora; ao contrário, argumenta que a escola é vista como uma das instituições encarregadas de perpetuar e legitimar as desigualdades sociais, mantendo a estrutura da sociedade capitalista. Dito de outro modo, para Bourdieu, as instituições escolares negam ou, de certo modo, reduzem as chances de sucesso escolar para aqueles sujeitos que não são considerados os “herdeiros”.

Segundo a teoria reprodutivista, trata-se de um mascaramento da realidade educacional que acontece de modo tão perverso e bem arquitetado, impossibilitando os próprios agentes do sistema de ensino compreenderem que são algozes deste processo. É ofertado o acesso educacional a todos os sujeitos na “promessa” de que, por intermédio dos estudos, eles conseguirão ascender social e intelectualmente, de acordo com o esforço e merecimento de cada um, segundo o discurso meritocrático. Porém, na prática, o processo se desenvolve de maneira contrária e velada: há a “ilusão” de igualdade secreta, em razão de que nem todos possuem as mesmas condições sociais e conhecimentos de mundo, ou seja, dispõem do mesmo nível de capital cultural, social e econômico.

Corroborando com a discussão, Bourdieu & Passeron (2014) na obra intitulada “*Os herdeiros: os estudantes e a cultura*”, enfatizam o quanto as chances escolares estão atreladas ao pertencimento social, revelando quem são os “herdeiros” legítimos. Para eles, a educação é marcada pela ótica de legitimação dos privilégios de uma cultura dominante, cuja a atribuição seria perpetuar desigualdades. Neste cenário, longe de uma neutralidade, incumbe à escola nomear os “herdeiros” e os “não-herdeiros” e, desse modo, a crença de uma “*escola libertadora*”, de *dom* e geniali-

dade   ilusória; o sistema escolar é visto como um sistema de conservação social. Os autores ainda reiteram que a instituição escolar   reprodutora de uma lógica dominante, tendo o capital cultural papel determinante nessa relação:

Os defensores da agregação podem legitimamente arguir que, em oposição a um sistema de solução fundado na qualidade estatutária e no nascimento, o concurso oferece a todos chances iguais. Isso é esquecer que a igualdade formal que o concurso assegura apenas transforma o privilégio em mérito, pois permite que a ação da origem social continue se exercendo, mas por vias mais secretas. O sistema de educação deve, entre outras funções, produzir sujeitos selecionados e hierarquizados de uma vez por todas e para toda a vida (BOURDIEU; PASSERON, 2014, pp. 92-93).

De fato, é preciso romper com esse paradigma funcionalista da educação, pelo qual a escola seria uma instituição neutra e capaz de promover a democracia, a igualdade de oportunidades e de transformação social para todos. Como uma instituição que se estrutura no âmbito de uma sociedade capitalista marcada pela desigualdade social, a escola se afirma a partir das necessidades criadas pelo desenvolvimento das forças produtivas. No entanto, sua atribuição  , em tese, construir o conhecimento cultural, o saber produzido socialmente e socializ -lo às novas gerações. Todavia se, por um lado, socializa e democratiza o saber, por outro, não o realiza de forma plena, uma vez que é preciso manter as condições necessárias de dominação de uma classe sobre outra.

Nesse aspecto, a escola acaba por reforçar a apropriação privada do conhecimento por parte da classe dominante, cumprindo o papel de legitimação das desigualdades, “ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas, e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 19). E torna-se reprodutora das desigualdades sociais e, injustamente, exige de todos os discentes gostos, crenças, posturas, valores e posicionamentos t picos de classes dominantes, denominados como “cultura universal” (BOURDIEU, 1998a), privilegiando os alunos provenientes de um capital cultural herdado.

Nesta perspectiva sociológica, a ideia de *habitus*   primordial na obra bourdieusiana, cuja definição possui suas raízes no pensamento aristotélico e na escolástica medieval. Na obra “*Coisas Ditas*”, Bourdieu (2004), por meio de uma coletânea que engloba conferências e entrevistas, justifica que a noção de *habitus* adveio de um velho conceito aristotélico-tomista que foi repensado como uma maneira de escapar da alternativa do estruturalismo sem sujeito e da filosofia do sujeito. Ainda segundo Setton (2002) a palavra   de origem latina, logo o *habitus* expressa “a noção grega de *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um pro-

cesso de aprendizagem” (2002, p. 61). Por sua vez, *hexis* significa “uma moral que se tornou *hexis*, gesto, postura” (BOURDIEU, 1983a, p. 104).

Ao lado dessa legitimação da cultura dominante, Bourdieu (1983b) ressalta que o *habitus* teria um peso considerável nas trajetórias escolares. Enquanto matriz cultural que predispõe os indivíduos nos modos de pensar, agir e sentir sob a forma de disposições duráveis, incorporadas pelos sujeitos ao longo de seu processo de socialização, o *habitus* refere-se a “[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 1983b, p. 65). Logo, a partir da concepção de *habitus*, torna-se possível pensar sobre a mediação entre os condicionamentos sociais e as singularidades dos sujeitos.

Considerando o *habitus* é possível, então, refletir sobre a relevância que um sujeito atribui à educação escolar, considerando “as marcas da posição social que o indivíduo ocupa, os símbolos, as crenças, os gostos, as preferências que caracterizam essa posição social” (SILVA, 2008, p. 95). Somado aos processos de socialização, também é importante compreender que os capitais, inclusive o capital cultural, é “um indicador valioso quando se trata de classificar os sujeitos sociais e suas práticas culturais e educativas, compará-los, situá-los uns em relação aos outros, mas não permite, por si só, restituir ou resumir a diversidade e a complexidade das práticas” (THIN, 2006, p. 212).

Embora o capital cultural, por si só, não garanta êxito nas trajetórias escolares, Alves *et al.* (2013) sinaliza que é capaz de exercer um efeito positivo sobre o rendimento escolar. Desse modo, os estudantes detentores desse capital, sairiam em posição de vantagem em seus percursos educacionais. Um dos exemplos dessa aproximação com a cultura escolar é a relação com a linguagem, revelando diferenças visíveis entre a língua burguesa e a popular, “[...] em função da distância entre o tipo de dominação simbólica exigido pela escola e o domínio prático da linguagem que ele deve à sua primeira educação de classe” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 128).

Neste sistema escolar sucintamente descrito a partir das teorias reprodutivistas, é possível afirmar que há a legitimação da ordem estabelecida, isto é, as instituições escolares buscam cumprir sua função social de reprodução das relações de classe (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Contudo, é merecido considerar que as formas de autoridade familiar são relevantes para o desempenho no percurso escolar dos sujeitos; as formas de esforço familiar devem ser levadas em consideração, pois o empenho é mais significativo quando os pais supervalorizam a vida escolar do filho (PORTES, 1993; LAHIRE, 1997; DUBET, 2008; THIN, 2006).

Desse modo, mesmo a instituição escolar apresentando-se aos sujeitos oriundos das famílias mais desprovidas econômica e culturalmente como “fonte imensa de decepo coletiva” (BOURDIEU, 1998b, p. 221), muitos núcleos familiares fazem concessões e articulam estratégias (viagens, passeios, etc.) para oferecer recursos de modo que a criança tenha um desempenho escolar satisfatório, na intenção de alcançar a longevidade escolar.

Desigualdades e seus reflexos nas trajetórias escolares dos sujeitos de camadas populares

A problemática das desigualdades educacionais e sociais seus reflexos nos destinos escolares vêm sendo investigada pela Sociologia da Educao desde meados do século XX. Nesse período, em meio ao descrédito do papel social da escola de agente promotor de igualdade de oportunidades e mobilidade social, causado pela desvalorizao dos diplomas escolares e do fracasso escolar de muitos indivíduos, surgem pesquisas sociológicas que se pautavam em atribuir o sucesso ou fracasso escolar a características psicológicas e biológicas. Passa-se, assim, às discussões que consideravam a influência das variáveis socioeconômicas e socioculturais na constituio de trajetórias escolares caracterizadas pelo sucesso ou fracasso (NOGUEIRA; FORTES, 2004).

Nos anos 1970, pautados pela teoria da reproduo, contribuiram para esse debate macrossociolgico autores como Bourdieu e Passeron (1975); Baudelot e Establet (1976); e Bowles e Gintis (1976). Tais pesquisas sobre as trajetórias escolares de sujeitos de camadas populares tiveram início no final dos anos de 1980, em oposio aos estudos fundados nas teorias da reproduo que viam a escola como um aparelho ideológico do estado ou mesmo como uma instância de reproduo das desigualdades. Vale ressaltar que, “por muito tempo, o paradigma da reproduo dominou a sociologia da educao, atribuindo unicamente às desigualdades sociais a “responsabilidade” pelas desigualdades escolares” (DUBET, 2001, p. 12). Outras abordagens se fizeram presentes, tendo em vista a crítica feita aos estudos anteriores de que não contemplavam, por sua natureza macrossociológica, a dimensão da ao individual dos sujeitos, bem como os processos internos às famílias, importantes para se compreender os projetos e estratégias e mobilizaes elaboradas e implementadas em torno dos percursos escolares (NOGUEIRA; FORTES, 2004).

Nessa nova abordagem, passa-se a considerar, portanto, a influência dos sujeitos e da dinâmica familiar na definio de seus destinos escolares e de que modo esses percursos ou trajetórias são construídos, para além da

simples relação causal entre origem social e destino escolar. Desse modo, as diferentes trajetórias dos indivíduos e as estratégias de escolarização configuram-se em temáticas que têm sido amplamente discutidas pela Sociologia da Educação. Como explana Nogueira (2014, p.7) “uma trajetória escolar é fruto de uma combinação complexa de fatores (estruturais, familiares, pessoais) e que ela não se reduz a um único fator explicativo, nem a uma simples adição de fatores”. E ainda pode ser compreendida “como o caminho percorrido pelos atores sociais ao longo do sistema escolar e o significado atribuído pelos próprios atores a esse percurso” (PORTES. 1993, p. 14). Logo, ela está correlacionada às singularidades dos percursos dos sujeitos no interior do sistema de ensino, e conforme revelam Nogueira & Fortes (2004) os estudos de trajetória se situam no âmbito microsociológico e intentam aclarar a ação individual dos sujeitos e dos processos internos às famílias, no interior dos quais projetos e estratégias são elaborados e implantados. Os estudos desenvolvidos por Lahire (1997), Viana (1998) e Piotto (2007), demonstram ainda que a trajetória escolar pode ser entendida como o resultado de uma combinação complexa de fatores e não pode ser reduzida a um único fator explicativo.

Já o termo “camadas populares” tem sido bastante utilizado no campo educacional brasileiro, por pesquisadores como Portes (1993), Viana (1998), Piotto (2007) e Souza (2009), especificamente em estudos que têm como escopo de investigação as trajetórias consideradas estatisticamente improváveis. Tal termo é cunhado por Souza (2009, p.20) como aqueles grupos que ocupam as posições situadas na base da pirâmide social, e “estão em situação desfavorável no que tange à distribuição das formas de riquezas que – num dado momento histórico – constituem fatores de classificação social: os bens econômicos, os bens culturais, o poder”.

É pertinente ainda considerar nessa discussão acerca das trajetórias escolares improváveis os indicadores para pertencimento aos meios populares: sujeitos com pais com baixo nível de escolaridade, baixa renda familiar, e com ocupações profissionais que exigem pouca qualificação (SOUZA, 2009). Entendemos ainda que se referem a indivíduos que “[...] principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes propicia experiências culturais mais variadas, com maior acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens” (TARTUCE; ALMEIDA; NUNES, 2010, p. 446). Não menos importante, a literatura também revela que se referem àqueles grupos em situação desfavorável (econômica, social, política e cultural) e, portanto, não propensos à longevidade escolar. Assim, sabe-se que a possibilidade de abandonar os estudos é mais forte devido às

“chances objetivas de acesso aos níveis mais elevados do sistema de ensino” (BOURDIEU, 1998b, p. 89).

Perante ao exposto, acrescenta-se que as camadas populares são vinculadas recorrentemente a uma “lógica de oposição negativa, tais como: ausência de consciência, imediatismo, apatia, resignação,  rculo de relações sociais restritas, sentimento de inferioridade etc.” (SAMPAIO, 2011, p. 36). Essa lógica, para Bourdieu (1998a, p. 53), é corroborada pela escola na medida em que trata os educandos, “por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres”. Nesse cenário desfavorável, embora os alunos de camadas populares, *a priori*, apresentem chances de êxito escolar reduzidas, até mesmo pelo distanciamento familiar da cultura escolar e pela ausência de incentivo nos estudos, cada sujeito   singular e, nesse sentido, constrói sua própria história. Sendo assim,   necessário considerar as estratégias escolares que os indivíduos das camadas populares passam a empreender para se manterem no sistema de ensino, inclusive as próprias mobilizações familiares.

Considerando as ponderações de Bourdieu a respeito das disposições e estratégias de investimento escolar de acordo com a classe social, Nogueira & Nogueira (2002) afirmam que as classes populares tenderiam a empreender um investimento relativamente baixo no sistema de ensino dos filhos, pois as chances de sucesso seriam reduzidas devido à ausência (ou pouca existência) de recursos econ micos e culturais necessários para o desempenho escolar.   merecido ainda pontuar “que os estudantes de classes populares muitas vezes não têm oportunidades de fazer escolhas sobre sua escolarização” (AMARAL; OLIVEIRA, 2011, p. 887).

Com efeito, Bourdieu (1998a, p. 50) expõe como as atitudes dos indivíduos diante da escola são condicionadas pelas oportunidades de ascensão social que esta instituição pode oferecer. Para o autor, o êxito escolar tem um peso menos determinante no prosseguimento dos estudos, do que as expectativas que o grupo familiar teria das possibilidades e vantagens dessa escolarização. Ainda sinaliza que haveria um processo de supersele  o das camadas populares e m dias durante a escolarização que funcionaria da seguinte maneira: “as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, tem menos oportunidades que as outras de demonstrar êxito escolar devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário”.

Contudo, recorrendo à expressão “*Os excluídos do interior*”, de Bourdieu e Champagne (1998d, p. 224),   possível compreender que, mesmo com essa chamada “democratização” do ensino, os autores chamam a atenção para o fato de que ainda assim a escola exclui, incessantemente: “[...] mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mant m no próprio

âmago aqueles que ela exclui, marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas”. Vale ainda destacar que nem mesmo o acesso a níveis mais elevados de ensino não representam a superação das desigualdades sociais e escolares, uma vez que os desafios vividos ao longo do processo de escolarização ainda se fazem presentes.

Bourdieu (1998a, p. 410) ainda nos lembra, tomando como referência a educação francesa, que “um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário”. Desse modo, os efeitos dos “*excluídos do interior*” estão presentes antes mesmo do acesso dos sujeitos das camadas populares no Ensino Superior, perpassando pela escolha do curso e outras práticas de eliminação branda, como: ausência de familiaridade com a linguagem acadêmica, impossibilidade de participação em projetos de pesquisa e extensão devido ao fato de conciliar estudos e trabalho, baixo capital cultural anterior ao ingresso na universidade, dificuldades em participar de eventos de formação continuada que acontecem em turnos matutino e vespertino, etc. Assim, a trajetória social e escolar de sujeitos oriundos das camadas populares “é marcada por uma verdadeira luta contra um sistema educacional que ainda contribui para a manutenção dos privilégios das classes sociais dominantes” (OLIVEIRA; PORTES, 2014, p. 1146).

Entretanto, distanciando-se desse panorama, é pertinente não desconsiderar os processos de socialização vividos por esses sujeitos ao longo de suas trajetórias anteriores, pois têm peso considerável no que tange ao ingresso no Ensino Superior. Embora a ideia ainda hoje presente no senso comum, seja a de que a entrada na Educação Superior é resultado do mérito individual dos estudantes (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2015), é importante destacar a pluralidade dos contextos vivenciados pelos sujeitos que contribuem, de certo modo, para o ingresso no Ensino Superior. O capital social é um elemento que pode contribuir para incrementar o conhecimento acerca do processo de vestibular e ENEM: mesmo que um sujeito tenha informações reduzidas sobre este processo, outros indivíduos poderão colaborar no esclarecimento de dúvidas e orientações pertinentes.

Nesse aspecto, é possível afirmar que, distanciando-se dos estudos da teoria reprodutivista, embora as chances de êxito e longevidade escolar sejam reduzidas ao longo do processo de escolarização, os estudantes dos meios populares, considerando os capitais econômico, social, cultural e escolar, por vezes, limitados, buscam criar estratégias e mobilizações para garantir uma escolarização prolongada. A título de exemplificação, algumas famílias buscam estratégias para que os filhos possam se sobressair no percurso esco-

lar, como, por exemplo, realizando o acompanhamento sistemático do dever de casa (para-casa), aulas de reforço escolar, aquisição de livros e obras didáticas, participação efetiva em reuniões escolares, etc. (RESENDE, 2013). Ao não considerar e, ao mesmo tempo, negar essa visão “pessimista” da escola, o destino escolar do indivíduo não seria selado prematuramente e seria incentivado a buscar estratégias e mobilizações para visando romper com sua herança social e familiar.

Nessa trajetória, embora esteja permeado de elementos socializadores constituídos em seu meio de origem, estes sujeitos considerados tr nsfugas de classe, mesmo carregando as dificuldades do percurso escolar, tenderiam a alcançar o êxito por meio dos estudos e, conseqüentemente, o ingresso em uma universidade, rompendo as estruturas e estratégias de reprodução que o sistema de ensino impõe. Entretanto, para Bourdieu (1998b, p. 78), “considerando a importância do efeito de sobrevivência do modo de aquisição, os mesmos diplomas podem garantir relações bastante diferentes com a cultura”; dito em outras palavras, os certificados escolares não teriam o mesmo valor no mercado.

Enfim, mediante das contribuições teóricas da tese central da sociologia da educação de Bourdieu, evidenciou-se que sujeitos oriundos de camadas populares não conseguem, por uma série de elementos apontados nesta discussão, competir em condições igualitárias ao longo de suas trajetórias escolares, pois carregam consigo uma bagagem social e cultural diferenciada que se repercute no momento de ingresso na universidade. A literatura aponta ainda que eles acabam sendo direcionados para cursos de baixo prestígio, seja pela certa facilidade de adentrar as universidades (baixa relação candidato/vaga), seja pela condição de permanência.

Considerações finais

Esse artigo teve como objetivo levantar alguns caminhos para a compreensão da desigualdade e das oportunidades de acesso no meio educacional, mediante de uma reflexão teórica, buscando-se problematizar como a escola não é considerada uma instituição neutra e pode colaborar para a reprodução das desigualdades escolares e sociais dos sujeitos, principalmente aqueles pertencentes às camadas populares. Respalando-se nas teorias de Pierre Bourdieu e outros estudiosos engajados na discussão sobre desigualdades escolares,   nítido que a escola e a família, inseparavelmente, configuram-se em duas instituições com influência considerável nos percursos escolares. A primeira, por meio da primeira socialização; a segunda, cumprindo sua fun-

ção própria de reprodução da cultura dominante. No entanto, o valor atribuído à educação escolar tem peso diferenciado conforme o *habitus* de classe; as classes populares, neste contexto, tenderiam a realizar um investimento menos robusto na escolarização dos filhos, seja porque os filhos tenderiam a apresentar chances de sucesso escolar reduzidas, seja pelo distanciamento familiar da cultura escolar.

Entretanto, há diferenças nos modos como cada núcleo familiar se apropria de informações acerca do sistema de ensino e de como utilizam tais conhecimentos para o que os filhos possam garantir a longevidade escolar. Há variações relacionadas às condições socioculturais dessas famílias e, conseqüentemente, do meio socioeconômico em que vivem, bem como da expectativa que constroem acerca da possibilidade de ascensão social dos filhos. Não obstante, ainda que Bourdieu aponte a escola como parte desse sistema voltado para a reprodução da desigualdade social, o sociólogo admite a possibilidade de rompimento com essa lógica, mediante a adoção de práticas que reconheçam a desvantagem inicial de discentes oriundos de camadas populares e ofereça-os o conhecimento e acesso à cultura legitimada pela sociedade, ou seja, o que lhes falta em seu *habitus* familiar.

Finalmente, vale ressaltar que este trabalho oferece caminhos para novos estudos relacionados à Sociologia da Educação, que buscam desvelar as estratégias e mobilizações escolares nos meios populares, bem como seus desafios. Não houve intenção de esgotar as discussões acerca do assunto, mas contribuir com investigações futuras que tenham por objetivo refletir sobre as trajetórias escolares de sujeitos que, historicamente, foram excluídos das oportunidades de longevidade escolar.

Referências

ALVES, Maria Tereza. G.; NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; RESENDE, Tânia de Freitas. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. **Dados [online]**, **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 56, n. 3, p. 571-603, 2013.

AMARAL, Daniela Patti; OLIVEIRA, Fátima Bayma. O Prouni e a conclusão do Ensino Superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 861-890, out/dez. 2011.

BAUDELLOT, R. e ESTABLET, C. **La escuela capitalista en Francia**. Madri: España Editores: S&A, 1976.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Escritos de Educação**: Pierre Bourdieu. Petrópolis- RJ: Vozes, 9ª ed., 1998a.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Escritos de Educação**: Pierre Bourdieu. Petrópolis- RJ: Vozes, 9ª ed., 1998b.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**: Pierre Bourdieu. Petrópolis- RJ: Vozes, 9ª ed., 1998d.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. ORTIZ, Renato (Org.). São Paulo: Ática, 1983b.

BOWLES, S; GINTIS, H. **Schooling in capitalist America**. Basic Books, 1976.

CALVINO, Ítalo. **Porque ler os clássicos?** São Paulo. Cia das Letras, 1993.

COMENIO, J. **Didática Magna**. Lisboa. Fundação C.Gulbenkian, 1983.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19, ago. 2001.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** – A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Coleção Textos Fundantes da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LUTERO, M. **Obras Selecionadas**, v.5, São Leopoldo: Sinodal, 1995.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; FORTES, Maria de Fátima. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na Sociologia da Educação contemporânea. **Revista Paideia**. Belo Horizonte, n. 2, p. 57-74, Ano III, 2004.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23. n.78, p.15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª ed., 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. Os herdeiros: fundamentos para uma sociologia do Ensino Superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n° 130, p. 47-62, jan.mar. 2015.

NOGUEIRA, M. A. Prefácio. In: PIOTTO, Débora Cristina. (Org.). **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Orgs.). Pierre Bourdieu: **Escritos de Educação**: Petrópolis-RJ: Vozes, 9.ed., 1998.

OLIVEIRA, Luiz F.; PORTES, Écio A. Ascensão e distanciamento na trajetória social, escolar e profissional de um jovem das camadas populares. **Perspectiva**, v. 32, p. 1145-1164, 2014.

PIOTTO, Débora Cristina. **As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública**. 2007. 370f. Tese (Doutorado)-Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetoórias e estratégias do universitário das camadas populares**. 1993. 248f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

RESENDE, Tânia de Freitas. Pela “janela” do dever de casa, o que se vê das relações entre escolas e famílias? In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M.A.; ZAGO, N., (Orgs.). **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis- RJ: Vozes, 1ª ed., 2013.

SAMPAIO, S. M. R. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos** [online]. Salvador: EDUFBA, p. 27-51, 2011.

SANTOS, B. C. As principais contribuições de Pierre Bourdieu para a educação. In: XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR: Dívida Pública e Educação Superior no Brasil, 2016, Maringá. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR: Dívida Pública e Educação Superior no Brasil**, 2016. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-004.pdf. Acesso em: 22 de. jul. 2020.

SETTON, M. da G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n° 20, p. 60-70, mai./ago, 2002.

SILVA, Maria Aparecida de Souza. A utilização do conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu para a compreensão da formação docente. **Revista Extra-Classe**, v. 2, n° 1, p. 90-105, ago. 2008.

SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros de. **Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao Ensino Superior público no Acre**. 2009. 209f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p.445-477, maio/ago,2010.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago., 2006.

TRENTINI, M.; PAIM, L. **Pesquisa em Enfermagem**. Uma modalidade convergente- assistencial. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

VIANA, Maria José B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**.1998. 264f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.



MULHERES NEGRAS E PARDAS E CIDADANIA¹

BLACK AND BROWN WOMEN AND CITIZENSHIP

Priscilla Tatianne Dutra²
Guilherme Paiva de Carvalho³

Resumo: O artigo tem como objetivo geral analisar os efeitos da discriminação racial no (não) reconhecimento e na cidadania de um grupo de mulheres negras e pardas. Estruturamos a pesquisa em critérios metodológicos próprios, exploratórios e qualitativos, por meio de levantamento bibliográfico e análise de narrativas (auto)biográficas em um diálogo reflexivo com escuta sensível de um grupo colaborativo formado por mulheres autodeclaradas negras e pardas. Como aporte teórico para discussões e análise de resultados optou-se por autoras contra hegemônicas como Lília Schwarcz (1993), Gayatri Spivak (2010) e Nancy Fraser (2007). A análise mostra como se dão os efeitos da discriminação no (não) reconhecimento e na cidadania de mulheres negras e pardas destacando-se entre os efeitos conforme narrativas a recorrência dos temas racismo, sexismo e subalternidade. O estudo evidencia a necessidade de políticas públicas para o combate à discriminação racial de mulheres negras e pardas de maneira individual e coletiva.

Palavras-chave: Mulheres negras. Mulheres pardas. (Não) Reconhecimento. Discriminação. Cidadania.

Abstract: The article has a general objective to analyze the effects of racial discrimination in (no) recognition and in the citizenship of a group of black and brown women. We structure the research in methodological criteria exploratory and qualitative, through of bibliographic survey and analysis of narratives autobiographical in a reflective dialogue with sensitive listening of a collaborative group formed by black and brown women. As a theoretical contribution to the discussions and analysis of the results, we chose authors opposed to hegemonic authors as Lília Schwarcz (1993), Gayatri Spivak (2010) and Nancy Fraser (2007). The analysis shows as occurs the effects of the discrimination in the (no) recognition and in the citizenship of black and brown women, emphasizing the effects according to narratives the recurrence of the theme's racism, sexism, and subordinate. The study evidence the importance of public policies for combat racial discrimination of black women and brown women individually and collectively.

Keywords: Black women. Brown women. (No) Recognition. Discrimination. Citizenship.

¹ Artigo recebido em 15 de novembro de 2020 e aceito em 12 de fevereiro de 2021.

² Mestre em Educação (UERN/Mossoró/RN/Brasil). Mestranda em Ciências Sociais e Humanas (UERN/Mossoró/RN/Brasil). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7610-6093>. E-mail: priscilla.dutra@hotmail.com.

³ Doutor em Sociologia (UnB), Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH/UERN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1165-5761>. E-mail: guilmeipaivacarvalho@gmail.com.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo geral analisar os efeitos da discriminação no (não) reconhecimento e na cidadania de mulheres negras e pardas. São objetivos específicos: identificar como se dá o reconhecimento de “raça” por mulheres negras e pardas e verificar possíveis situações de discriminação racial vivenciadas por essas mulheres. Levantamos os seguintes questionamentos: como se dá ou não o reconhecimento de mulheres negras e pardas pela sociedade? Como repercutem os efeitos da discriminação no não reconhecimento e na cidadania dessas mulheres?

A problemática apresentada tem como intenção pensar realidades de um grupo de mulheres negras e pardas no qual um de nós, mulher negra e pesquisadora autora, faz parte em seu lugar de fala compreendido em uma perspectiva de localização de poder em uma estrutura social sob a ótica de Djamila Ribeiro (2017). Neste sentido, o lugar de fala da pesquisadora enquanto autora é a experiência motivadora da pesquisadora autora, Priscilla Dutra⁴. Mãe branca, professora, e pai negro, professor tive uma origem humilde. Vivenciando na primeira infância uma criação solo materna. Também vivenciando relacionamentos familiares com impasses ligados à aceitação pela família materna nos primeiros anos de vida em razão, sobretudo, da raça sendo a única criança negra que se reconhecia como negra na família materna e no meu entorno social sem que possa dizer exatamente quando foi a primeira situação de discriminação racial sofrida. Na escola, fui aluna bolsista e a única aluna negra durante a maior parte da formação, sendo apelidada de “Pelé” em alusão ao jogador de futebol. De maneira que fui desenvolvendo um diálogo questionador ativo comigo mesma sobre ser uma pessoa negra que se intensificou na adolescência ao ser questionada se seria a empregada doméstica da minha própria mãe, por exemplo.

Na juventude como aluna em uma universidade pública no curso de Direito, mais uma vez era a única mulher negra da turma. Percebendo a recorrência em todos os lugares por andei de um manto de invisibilidade e de subalternidade imposto sobre as mulheres negras nos espaços sociais que atravessava. Assim, trataremos de modo sucinto a narrativa de um grupo composto por quatro mulheres negras e pardas as quais serão identificadas por pseudônimos. São elas: Florence, Carolina de Jesus, Elza e Marlene. O grupo tem faixa-etária entre 26 e

⁴ A escrita deste artigo é construída na primeira pessoa do singular e na do plural a depender do momento da investigação, pois como informado há o relato em narrativa (auto)biográfica da pesquisadora autora participante que se soma a pluralidade de vozes deste estudo. Importante dizer que optamos pelo uso político no texto do “nós” mulheres, já que não somente a maioria, mas sim todas as vozes trazidas são de mulheres. A única exceção é a voz de um homem enquanto orientador da investigação. Assim, o uso do “nós” mulheres tem intenção comunicativa política para evidenciar o tema proposto e o ponto de vista das vozes das mulheres em relação aos assuntos investigados.

37 anos, sendo que todas possuem Ensino Superior em áreas de conhecimento diversificadas. A escolha das participantes se deu a partir do critério de proximidade da pesquisadora com o universo dos sujeitos investigados. Não há grau de parentesco entre as participantes. O grau de aproximação foi realizado por meio do contato da pesquisadora participante enquanto ex-professora de três sujeitos participantes e a quarta foi um convite feito por uma destas participantes a uma amiga que compartilha com as mesmas características do grupo: autodeclara-se negra ou parda e tem Ensino Superior Completo.

Nossa análise se dará a partir da trajetória de vida de cada integrante do grupo formado por mulheres que se autodeclarem negras ou pardas, buscando entender como tais questões são apresentadas por meio de um relato coletivo (auto)biográfico de nossas vivências e memórias a partir de quando nos reconhecemos como mulheres negras e como pensamos os efeitos da discriminação racial em nosso reconhecimento ou não enquanto mulher negra ou parda, bem como em nossa cidadania. Entre os principais aportes teóricos para pensar a discriminação racial, o (não) reconhecimento e a cidadania, destacamos Lilia Schwarcz (1993), Gayatri Spivak (2010), Boaventura Santos (2008; 2010) e Nancy Fraser (2007). Para o estudo deste grupo, foram utilizados diferentes métodos e técnicas. O que foi possível a partir do uso da epistemologia da multirreferencialidade em Joe Kincheloe (2007) e Priscilla Dutra (2019) que possibilita um entrecruzamento de uma pluralidade de conceitos teóricos e metodologias. Adotamos a perspectiva de pesquisa colaborativa com referência em Dutra (2019) e Ivana Maria Ibiapina (2017) e uma escuta sensível nos diálogos com base em René Barbier (1998), considerando um diálogo coletivo a partir das narrativas entre as participantes do grupo. Também adotamos a ideia de grupo dispositivo em Maria Luísa Oliveira, Stela Meneghel e Jefferson Bernardes (2009). Quanto à compreensão de narrativas (auto) biográficas nos baseamos em Marie Christine Josso (2008) e Michael Pollak (1992).

Todo o detalhamento do aporte teórico e encaminhamento metodológico poderá ser observado nos itens 2 e 3 deste artigo, respectivamente. Em um quarto item, dialogaremos sobre os resultados do estudo com a análise das narrativas nos recortes mencionados. A nossa proposta é reconhecer a importância do singular, eu, e do plural, nós, para pensarmos realidades que são nossas, sobretudo, por nós mesmas que somos sujeitos de determinada realidade. Por outro lado, levantamos nossa fala enquanto mulheres negras e pardas a fim de nos fazermos ouvidas por toda a sociedade, mas, antes de tudo, por nós mesmas enquanto busca de nos reconhecermos como protagonistas de nossas próprias histórias como mulheres negras e pardas.

Contextualização dos relatos de mulheres negras e pardas

Historicamente, a população negra, sobretudo as mulheres negras e pardas, tem travado uma árdua luta para conquistar reconhecimento e igualdade social. No Brasil, por exemplo, em 13 de maio de 1888, a Lei Áurea extinguiu a escravidão, dando fim a um dos capítulos mais tenebrosos da história do país. Contudo, os resquícios do período escravocrata ainda perduram mais de 130 anos depois do feito histórico, refletindo em uma sociedade racista e repleta de desigualdades. Prova disso é o fato de que embora mais de 50% da população brasileira seja negra ou parda, esses grupos étnico-raciais são minorias em direitos e oportunidades no país. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2016 (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revela que a renda média do trabalho é de R\$ 1.570,00 para negros, R\$ 1.606,00 para pardos e R\$ 2.814,00 para brancos. Já a taxa de analfabetismo é mais que o dobro entre negros e pardos (9,9%) do que entre brancos (4,2%). E a porcentagem de brancos com 25 anos ou mais que têm ensino superior completo (22,9%) é mais que o dobro da porcentagem de negros e pardos com diploma (9,3%). Os números são um pequeno exemplo que ilustra a desigualdade racial no Brasil, mostrando o quanto ainda é preciso avançar para alcançarmos uma sociedade mais justa e igualitária (IBGE).

De acordo com Barbara Weinstein (1998), o entendimento das questões raciais no Brasil perpassa pela questão da inserção histórica dos/as negros/as na formação da sociedade brasileira, bem como pela transformação individual em busca da afirmação da identidade. O debate acerca de raça remete à compreensão histórica relacionada com a desigualdade. Conforme Schwarcz (1993), o termo raça é introduzido na literatura mais especializada no início do século XIX, pelo naturalista francês Georges Cuvier (1769-1832), inaugurando a ideia da existência de heranças físicas permanentes de vários grupos humanos por intermédio de estudos de anatomia comparada que endossavam e justificavam a tese da superioridade étnica europeia.

Na concepção do europeu como uma raça superior, a doutrina colonial europeia, em meados do século XIX, tinha como peça central a ideia de civilização. Esse conceito de ‘civilização’ combinava vários pressupostos que justificavam a superioridade das culturas advindas da Europa e a possibilidade de os ‘outros’ povos poderem melhorar as suas qualidades por meio do processo civilizatório. Boaventura Santos (2010) menciona a obliteração física e/ou cognitiva dos povos colonizados como pedra angular da criação da modernidade ocidental e do desenvolvimento do pensamento abissal. Criou-se assim um princípio ‘universal’ em relação às populações das colônias, vistas como grupos sub-humanos, desprovidos da capacidade de pensar e construir saberes.

Há um reflexo dessas concepções no contexto do Brasil colonial e na atual conjuntura com situações de racismo, segregação e discriminação. Séculos depois do fim do período colonial ainda é possível identificar por meio de expressões, gestos, palavras e atitudes a ideia enraizada da existência de uma raça superior às outras, ou seja, a concepção da raça branca como superior. No Brasil, o racismo possui especificidades, tendo práticas discriminatórias dissimuladas. O racismo produz discursos que procuram normalizar as diferenças entre os sujeitos, atribuindo-lhes a responsabilidade pelas desigualdades sofridas. O cenário de racismo influencia também no processo de identidade do sujeito e no seu auto reconhecimento como negro. É o que Frantz Fanon (2008) chama de processo de branqueamento. Ressalta inicialmente que racismo e colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele.

Em outras palavras, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a ‘manter as distâncias’; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais (FANON, 2008, p. 95).

Em meio a todo esse contexto de desigualdades sociais e discriminações vivenciadas pela população negra, a mulher negra ou parda sofre uma carga maior de preconceito e violência simbólica dupla: pela raça e pelo gênero. Esse debate perpassa pela necessidade de transversalização das questões de gênero, raça, classe, apontada por Weinstein (1998). Caldwell (1999 *apud* OLIVEIRA; MENEGHEL; BERNARDES, 2009) mostra que os estudos das feministas brasileiras ainda se recusam a ver as diferenças raciais, ressaltando que deixam implícita a suposição de que o racismo é um fenômeno individual e não um fenômeno social amplamente disseminado nas instituições e práticas sociais. Nesse sentido, as mulheres negras e pardas buscam alcançar o patamar de igualdade junto aos demais sujeitos da sociedade. Grossi e Aginsky (2001 *apud* OLIVEIRA; MENEGHEL; BERNARDES, 2009) lembram que a violência contra as mulheres, embora esteja presente em todas as classes sociais, incide de maneira diferente entre os segmentos mais fragilizados da população, nos quais se incluem as mulheres negras. A questão de gênero é um ponto que influencia a visão pejorativa da mulher, em especial a mulher negra ou parda, na sociedade patriarcal. Na grande maioria das situações, as imagens dessas mulheres estão vinculadas, quase sempre, a estereótipos de servilismo profissional e sexual.

No processo de construção da identidade, Boaventura Santos (2010) fala que a política da não existência cria cinco atores: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo. Dentro dessa classificação, a visão sobre a mulher negra ou parda na sociedade brasileira pode ser entendida como inferior e subalterna. Gayatri Spivak (2010, p. 67) ratifica que “se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade”. Em meio a necessidade de auto-afirmação da mulher negra ou parda perante a sociedade, o movimento feminista poderia ser um aliado à luta, apesar das fragilidades quando se trata desse fim específico. Judith Butler (2003) levanta questionamentos sobre a universalidade da mulher, considerando as especificidades de raça, classe social e etnia. “Seria errado supor de antemão a existência de uma categoria de ‘mulheres’ que apenas necessitassem ser preenchida com os vários componentes de raça, classe, idade, etnia e sexualidade para tornar-se completa” (BUTLER, 2003, p. 40).

Na visão de Boaventura Santos (2007), o pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que os princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. Diante desse contexto, faz-se necessário uma ressignificação do sujeito mulheres negras e pardas quanto às suas posições na sociedade, e principalmente, quanto a visão da sociedade sobre elas. Stuart Hall (2003 p. 111) defende que “o sujeito e a identidade são apenas dois conceitos que, tendo sido solapados em suas formas unitárias e essencialistas, proliferam para além de nossas expectativas, através de formas descentradas, assumindo posições diversas”. Ainda no sentido de identidade, não nos furtamos de trazer uma breve visão de identidade na interface de reconhecimento em Nancy Fraser (2007). Para a autora (2007), é preciso romper com o modelo padrão de reconhecimento chamado de “identidade”. “O que exige reconhecimento é a identidade cultural específica de um grupo. O não reconhecimento consiste na depreciação de tal identidade pela cultura dominante e o consequente dano à subjetividade dos membros do grupo” (FRASER, 2007, p. 106). A proposta de Nancy Fraser (2007) é desenvolver uma concepção sobre o reconhecimento enquanto *status social* chamada de “*modelo de status*”, compreendida como requisito dos membros do grupo enquanto parceiros integrais, em vez de uma identidade específica de grupo.

De acordo com a Convenção Internacional sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (2018), a discriminação racial é toda distinção, exclusão ou referência que se baseie em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica para anular ou restringir o reconhecimento em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades na vida pública como um todo. Em meio a todas essas dificuldades quanto a seu lugar de direito na sociedade e a luta

por mais igualdade, a questão do reconhecimento das mulheres negras e pardas como sujeito de direitos é um importante passo para os seus posicionamentos na comunidade, entendida como uma questão de *status social*.

Decolonizando o pensamento hegemônico

Neste item procuramos esclarecer os métodos e as metodologias com suas respectivas abordagens nesta pesquisa. Enfatizamos que esta não é uma pesquisa com caráter monológico. Feita a ênfase, passaremos a explicar seus sentidos. Fundamentamos esta investigação em uma proposta metodológica própria a partir de uma perspectiva de pesquisa à luz do *Paradigma Emergente* sob o olhar multirreferencial que permite construir um trabalho científico com um *rigor outro* com inspiração em Dutra (2019). Desde que se sabe da existência humana, vivenciamos um mundo em transformação. Sem nos atermos a aspectos quantitativos, sabemos que as Ciências refletem em maior ou menor sentidos tais mudanças. Boaventura Santos (2008) nos convida a reflexões. Nos guia em um caminho que é um convite à resignificação da relevância de refletirmos em nossas pesquisas a emergência de um novo paradigma de conhecimento chamado de Paradigma Emergente.

O que significa dizer que em tal paradigma proposto já não cabe mais o domínio da racionalidade e seus métodos mecanicistas, hierárquicos e conservadores que se preocupam com o como e a quantificação em detrimento do o quê ou para quem. O que se busca no conhecimento prudente é sensocomunizar-se, isto é, constituir-se em senso comum, pois a tendência almejada é o desaparecimento da distinção entre conhecimento científico e vulgar.

O que se preza em essência é qual o desempenho do conhecimento na vida das pessoas. Enriquece ou empobrece nossas vidas? Foi com fundamento no Paradigma Emergente que escolhemos adotar a abordagem multirreferencial e o seu rigor outro nesta pesquisa que tem como objetivo buscar compreender os efeitos da discriminação racial sobre o reconhecimento e a cidadania de mulheres negras e pardas. Temos a pretensão de pensar que a presente pesquisa pode fazer sentido interventor para se pensar o lugar de fala que é nosso e de todas as outras de nós. Uma pesquisa fundada na epistemologia multirreferencial nos pareceu ser a melhor opção.

A multirreferencialidade consiste em uma epistemologia que pode ser compreendida como uma postura para a vida que vai além do uso de técnicas metodológicas, em uma abordagem de caráter qualitativo para compreensão de fenômenos e realidades com a possibilidade de utilização de estratégias metodológicas plurais (DUTRA, 2019). A autora (2019) esclarece que a abordagem

multirreferencial tem como pilar o sujeito observador, o sujeito observado e o contexto. O que condiz com o direcionamento das teorias citadas, especialmente Boaventura Santos (2008), ao compreender que “todo conhecimento é um autoconhecimento”, o que significa que possui um caráter (auto)biográfico e autorreferencial. Forma de conhecimento que, por sua vez, também é contemplado pelo pensamento de Joe Kincheloe (2007, p.16) que reforça que “a ciência como já sabemos, não é, nem de perto, tão limpa, simples e procedimental como os cientistas gostariam que acreditássemos”.

Na multirreferencialidade o pesquisador pode desempenhar o papel de *bricoleur*, deixando “a busca de algum conceito ingênuo de realismo” para concentrar-se, “em lugar disso, na elucidação de sua posição na teia de realidade e nos lugares sociais de outros pesquisadores e nas formas como moldam a produção e a interpretação do conhecimento” (KINCHELOE, 2007, p. 16). Kincheloe (2007) utiliza o termo *bricoleur* para caracterizar um tipo de pesquisa que enfatiza o autoconhecimento. Em uma pesquisa multirreferencial é cabível no papel do/a pesquisador/a o uso de sua subjetividade, criatividade, capacidade de reflexão e interpretação, que o autoriza a construir a pesquisa conforme seus próprios discernimentos sem prender-se a um fazer metodológico estanque. Podemos enxergar uma perspectiva humana diante da complexidade do mundo real que concede ao sujeito o poder de percorrer seu próprio caminho, andar à sua maneira sobre seus próprios passos na pesquisa. “Os *bricoleurs* ingressam no ato da pesquisa como negociadores metodológicos” (KINCHELOE, 2007 p. 17).

Assim, entrecruzamos o uso de diferentes técnicas e métodos que se complementam nesta investigação. Há a construção de uma etnopesquisa colaborativa exploratória com abordagem qualitativa a partir da criação de um grupo no relato de narrativas (auto)biográficas. Nesta abordagem, enxergamos a pesquisa como uma etnopesquisa colaborativa, de acordo com a teoria desenvolvida por Ibiapina (2017), entendida como um “agir ético-afetivo”. Fizemos o uso da técnica da entrevista em profundidade e da escuta sensível com inspiração em Barbier (1997) e Paul Thompson (2002), como escuta multirreferencial que reconhece a complexidade das pessoas e considera os sentidos humanos, não fixada na interpretação dos fatos, mas sim na dependência de uma perspicácia intuitiva que oferece e não impõe sentidos, tem empatia e não juízo de valor. Similar a Barbier (1997), Thompson (2002) nos fala de uma escuta solidária e não julgadora como fundamental para uma proposta de análise de narrativas autobiográficas.

Somamos à escuta sensível o sentido de um grupo reflexivo sobre os sujeitos a partir de seus lugares de fala em torno de um tema que lhes pertence. Pensamos a estratégia de criação de um grupo de mulheres como nos apresenta Meneghel (*et al.*, 2003; MENEGHEL *et al.*, 2005; MARASCHIN, 2004 *apud*

OLIVEIRA; MENEGHEL; BERNARDES, 2009, p. 268) em que “o grupo dispositivo, não se reduz a um método ou técnica de pesquisa, mas a uma perspectiva metodológica aberta à inovação e capaz de sustentar transformações”.

Enquanto pesquisadora participante, há a escolha por atuar por meio da observação participante ativa em que “o pesquisador se esforça em desempenhar um papel e em adquirir um *status* no interior do grupo ou da instituição que estuda, o que lhe permite participar ativamente das atividades como um membro aceito” (MACEDO, 2006, p. 100). Nessa condição, houve a busca da pesquisadora autora de identificar em seu próprio ambiente de convívio mulheres com um perfil similar, com as seguintes características: êxito escolar com Ensino Superior completo e que se autodeclarasse negra ou parda com faixa-etária livre. A opção por mulheres com o perfil similar ao da pesquisadora participante deu-se por acreditarmos que viabilizaria a formação de um grupo de discussão em um curto período de tempo proposto para o desenvolvimento da pesquisa que seria de até 30 dias. Acreditando também que mulheres com o perfil similar poderiam proporcionar um ambiente de identificação e acolhimento para uma escuta sensível em que cada falante do grupo pudesse externalizar seu pensar, sentir e comportar como um sujeito singular e coletivo.

Para participação no grupo de reflexão, o convite deu-se por meio de rede social *Instagram* a partir do contato da pesquisadora participante considerando a atuação como professora universitária. Daí, convidamos ex-alunas e amigas da pesquisadora participante em 26 de junho de 2019. Na ocasião foi explicada a proposta do encontro, o tema e os objetivos da pesquisa. Do total de nove convidada interessadas na temática, apenas para cinco aceitaram compor o grupo em razão da viabilidade das datas propostas. O universo total de participantes do grupo revelou ser de mulheres que tiveram origem popular. Cabe na metodologia ater-nos ao detalhamento do nosso planejamento. Na perspectiva colaborativa, as discussões no grupo foram norteadas pela criação de condições em que possíveis relações de hierarquia entre pesquisadora e participantes fossem atenuadas ou eliminadas. A partir da bricolagem e, sobretudo, da perspectiva de colaboração citada anteriormente adotada na investigação, enquanto pesquisadora fui incluída como sujeito da pesquisa por ter atuado como tal ao trazer minha própria narrativa de vida e discutir igualmente com as demais participantes do grupo.

O uso oral da narrativa (auto)biográfica despontou com aporte na trajetória de vida de cada uma de nós como maneira de conhecermos a memória individual e coletiva de todas do grupo. A (auto)biografia possibilita refletir e discutir por intermédio da recordação do passado a memória individual e coletiva, tomando como referência o pensamento Josso (2008) e Pollak (1992). Há um encontro individual e coletivo com o passado por meio de relatos orais

ou escritos é oportunizado (re)construir-se com o presente e pensar o futuro, podendo revelar sentimentos de pertença e identificação. Pollak (1992) conclui que a memória individual e coletiva constitui um sentimento de identidade, também “de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (POLLAK, 1992, p.205). O próximo tópico oportunizará o conhecimento do resultado e das nossas discussões no grupo de acordo com objetivos propostos e metodologias adotadas.

Desconstruindo preconceitos

A partir deste momento, a pesquisa debruça-se sobre a análise do encontro promovido pelo grupo em comento. Na data, horário e local marcados, nos encontramos. Coincidentemente, eu pesquisadora e uma das participantes chegamos ao mesmo tempo. As demais foram chegando isoladamente. À medida que chegavam conversávamos sobre a expectativa com as nossas futuras imediatas discussões. Até que percebemos o avançado da hora, 20 minutos haviam se passado do horário inicial do encontro, consideramos oportuno iniciar nossa discussão. Ao que decidimos iniciar nossa fala entre as quatro participantes presentes. Adiantamo-nos aqui em explicitar que apesar do atraso maior, esta última mulher conseguiu chegar a tempo de se inserir e ser ativa em nossas discussões. No segundo momento do encontro presencial, houve a narrativa (auto)biográfica oral das participantes a começar pela minha própria, pesquisadora e mulher negra, como um momento de criação de afetividade e acolhimento como requer uma pesquisa colaborativa. Sem desconsiderar que com isto rumaria ao reconhecimento no aspecto de identidade enquanto construção discursiva como nos mostra Judith Butler (2010).

No momento seguinte, passamos a partilhar a discussão dos temas norteadores “mulheres negras”, “mulheres pardas”, “(não) reconhecimento”, “discriminação” e “cidadania”. Passamos todas a interagir nosso modo de sentir, pensar e comportar não apenas por nossas narrativas autobiográficas. Também a partir de um olhar crítico por meio da nossa construção social alicerçada pelo nosso lugar de fala enquanto mulheres negras ou pardas sobre os temas norteadores. É em torno desses temas que passaremos a analisar nossos resultados e discussões. Usaremos pseudônimos para apresentação do que foi dialogado reflexivamente no encontro. Sugeri que cada participante escolhesse um pseudônimo a partir de mulheres negras ou pardas que nos inspirassem independentemente de serem nomes reconhecidos historicamente ou não. Vamos a uma breve narrativa de cada uma das participantes já com os pseudônimos escolhidos.

Carolina de Jesus, jornalista, solteira, 28 anos. Escolheu como pseudônimo o de “uma escritora brasileira, uma das primeiras negras, e que tem relevância para a literatura do país”. Carolina conta que foi criada somente por sua mãe e avó. A mãe de Carolina era babá e possuía uma dupla jornada de trabalho dividindo-se entre a criação dos próprios filhos, dos filhos dos outros e sua formação escolar. “Era neta da empregada, cozinheira, não interagia com outras pessoas. Fazia companhia para os filhos do patrão da avó”. Era sempre chamada de “a moreninha. Não tinha traços tão marcantes como negra”. Percebia um tratamento diferenciado da sua classe social na infância em suas memórias de uns 4 a 6 anos de idade. Quando mais crescida, entre infância e adolescência se viu pensando e questionando a influência da cor da pele sobre o tratamento concedido às pessoas. Isso se deu a partir do não entendimento do irmão dela ser chamado de “negrinho”, “pretinho” e ser sempre culpabilizado por qualquer situação negativa que acontecesse nos ambientes dos quais fizesse parte sem que tivesse dado causa para tal. Entendeu que a cor da pele condiciona alguém como inferior e marginalizado pela sociedade.

Quando cresceu, jovem, exatamente aos 18 anos, percebeu que o sentido de “moreninha” tomou uma conotação sexual por alguns daqueles que a utilizavam. Trouxe uma “vulnerabilidade maior. Era um eufemismo que usavam para dizer que a cor despertava mais atenção”. A atenção que Carolina fez referência em suas lembranças era uma atenção sexual importuna, não desejada por ela.

Sou um reflexo de duas mulheres, pilares da minha existência. Neta de uma negra, pobre, analfabeta, jovem viúva que teve que trabalhar muito para criar seus quatro filhos. Um deles é a minha mãe. Negra, resistente, mãe solo de dois filhos. Com mais oportunidade e persistência foi a única da família que conseguiu estudar e chegar a graduação e pós. Eu já tive menos dificuldades na vida, a educação sempre foi a única prioridade e só através dela pude ascender socialmente. Mais uma Silva, negra, tentando conquistar o seu lugar. Hoje sou a concretização do amor e do suor delas, mas também um misto de minhas escolhas e experiências. Sou superação e resiliência. Comunico, me expresso e amo como quem sabe a importância da luta e o valor da conquista (Narrativa (auto) biográfica de Corolina de Jesus).

Outra participante escolheu o pseudônimo Marlene. Ela é advogada, solteira e tem 26 anos. A escolha do pseudônimo foi uma homenagem à mãe, falecida, que considera uma mulher negra “feliz, determinada, sonhadora e que tem orgulho de quem ela se tornou”. Em poucas palavras, descreve sua narrativa como uma “mulher negra, filha de mãe negra, que luta cada dia contra alguns preconceitos referente à sua raça”. Marlene tem mãe e avós maternos negros e de origem popular e o pai e avós paternos brancos de origem menos popular. Em

suas memórias relata que viveu situações de preconceito na família paterna. Viveu a não aceitação afetiva por estes últimos avós. Na sua primeira infância não percebeu a sua cor da pele por ela mesma. Considerava-se mais uma criança. Enquanto criança, não conseguia compreender do que se tratava. Hoje tem discernimento do que se tratou. Até que aos 16 anos de idade começou a trabalhar e vivenciou inúmeras situações de discriminação racial, preconceito e assédio sexual. Ali percebeu como era ser “negra, filha de negra e ter cabelo ruim. Cabelo ruim, não tão negra, a sociedade fala parda”, o (não)reconhecimento e a coisificação de mulheres negras. Situações que afetaram sua autoestima fazendo com que se enxergasse à época como inferior e questionasse a si mesma sobre sua capacidade profissional. Recebia um tratamento diferenciado no aspecto negativo. Não havia reconhecimento do trabalho. Eram situações de racismo velado. Mudou de empresa. Ainda hoje “pessoas se espantam por ser formada”. Aprendeu a lidar com o tratamento que recebe da sociedade e “não sofre no sentido de se incomodar”.

Adotei o pseudônimo em homenagem à minha mãe já falecida devido ter sido uma mulher guerreira que lutou contra os preconceitos que sofreu devido à sua cor da pele. Eu me reconheci como negra logo quando criança porque meus avós paternos não me aceitaram na casa deles porque eu era filha de uma negra e ter traços de negra. Houve também situações de exclusão na fase da adolescência e adulta da minha vida onde muitas vezes não me notaram em alguns ambientes por eu não ter cabelo liso e pele clara. Acabavam me excluindo por não ter uma beleza que a maioria da sociedade quer ver. Já me senti muito triste com isso, porém hoje tenho orgulho da mulher negra que me tornei e já não sofro mais com esse tipo de comportamento preconceituoso do outro (Narrativa (auto)biográfica de Marlene).

Florence tem 31 anos, é casada e contadora. Adotou Florence como pseudônimo por este ser o nome da primeira mulher negra reconhecida como compositora sinfônica e gostar muito de música clássica. Reconheceu-se como negra desde à infância mesmo quando às pessoas não diziam que ela era negra, tratavam como uma pessoa negra no sentido de terem discursos de diminuição e não aceitação de suas características físicas. Na escola era identificada como “morena do cabelo ruim”. Carrega consigo a lembrança de tenra infância apelidos relacionados a falas de discriminação racial e que se mostram presentes na realidade da vida presente adulta. Conta que em uma situação de encontro com amigos do marido dela, homem branco, pessoas ficaram admiradas por ele ter uma “esposa negra”. A discriminação racial ocorre frequentemente de maneira estrutural. Reflete sobre situações em que foi mais uma mulher negra confundida com empregada doméstica e exemplifica que em seu trabalho atual que desenvolve uma função de liderança, gestora, as pessoas sempre a confundem

com um cargo que seja numa hierarquia inferior. “Chegam para mim e dizem que vieram falar com a gerente. Dizem para eu ir chamar. Para o espanto dessas pessoas digo que sou a gerente”.

A outra participante escolheu o nome Elza. Ela tem 26 anos, é solteira, assistente social, mestra em Serviço Social e Direitos Sociais. A adoção do nome é em homenagem à cantora brasileira Elza Soares. Por motivos de ordem pessoal de Elza, sua apresentação pessoal foi curta. Mas sua participação nas discussões não. Ao longo do nosso encontro nos identificamos uma com o discurso da outra e ressignificamos nosso eu que é singular e ao mesmo tempo coletivo.

As narrativas deste grupo de mulheres demonstra que as trajetória de vidas das mulheres negras é marcada por acentuadas similitudes no enfrentamento da desigualdade de gênero que ganha contornos ainda mais fortes em face da raça. A esse grupo de mulheres negras é negada a capacidade de ser e estar no mundo. Há a promoção de um não reconhecimento da própria existência destas mulheres pela sociedade que as branqueia como “moreninha” ou “morena do cabelo ruim”, duvida de sua capacidade de concluir o Ensino Superior e não enxerga a possibilidade de assumirem um cargo de liderança em uma empresa. “O não reconhecimento aparece quando as instituições estruturam a interação de acordo com normas culturais que impedem a paridade de participação”, dificultando a participação social de “alguns membros da sociedade [...]” (FRASER, 2007, p. 108).

Na presente investigação, os efeitos da discriminação racial que resultam no não reconhecimento das mulheres negras e pardas na sociedade brasileira, portanto, é um ato que vai além da cor da pele, atingindo diferentes aspectos como as estruturas da sociedade e suas instituições em geral e pela maneira que essas mulheres olham para si mesmas. Por meio da autoafirmação e reconhecimento de sua história e identidade, essas mulheres demonstraram ganhar força na busca pela valorização do seu modo de identificação. Reivindicaram suas existências enquanto pessoas. O reconhecimento do lugar de fala dessas mulheres desponta como um ato de cidadania.

Tomando como referência a perspectiva de autores/as como Santos (2010) e Spivak (2010), analisamos que como esclarece o primeiro autor, a colonização ganhou novas formas, tem uma nova dinâmica. Não são mais as mesmas características do século XVI em diante, mas continua tendo a mesma lógica. A colonização não acabou, encontra-se em uma nova fase. As nossas narrativas compartilhadas nos permitem perceber que a discriminação racial e o preconceito, apesar de não terem o mesmo significado, atuam em uma interface em nossas vivências enquanto mulheres negras e pardas. Atribuem a nós um lugar de inferioridade. Também demonstraram que o racismo e o sexismo possuem esta interface onde um reforça a existência do outro.

Considerações finais

Com base nas discussões teóricas e na conversa com o grupo de mulheres que se reconhecem como negras ou pardas e cientes do nosso papel em busca de uma transformação social, percebemos a importância do reconhecimento para a construção da cidadania na perspectiva de uma localização social, um lugar de fala. O fortalecimento da luta em prol da igualdade social e racial é condição para o reconhecimento e a superação da subordinação, inferioridade e subalternidade, que os grupos dominantes da sociedade insistem em perpetuar por meio de complexas relações de poder e da estrutura simbólica do racismo.

As narrativas de mulheres entrevistadas neste estudo relacionam-se com concepções teóricas que enfatizam as dificuldades para o reconhecimento de grupos subordinados, subalternizados e inferiorizados. Os depoimentos exprimem que de um modo geral, a visão da sociedade trata essas mulheres como um ser inferior, associa a cor da pele com conotações sexuais com uma atribuição negativa. No diálogo reflexivo, podemos ainda verificar que geralmente a discriminação racial narrada por mulheres negras e pardas ao longo da vida acontece de forma velada. Esconde-se por trás de apelidos como “moreninha”, com olhares e insinuações em tom apelativo sexual ou de assédio moral em relações de cunho afetivo e trabalhistas. Podem ser sutis, se considerada apenas a visão atitudinal. Mas não deixam de ser dolorosas segundo relatos.

A mudança de visão do grupo investigado quanto às atitudes discriminatórias tem como ponto decisivo o momento em que elas se reconheceram como mulheres negras ou pardas. Também é possível observar que a educação apresenta-se como uma peça fundamental para esse processo, tanto na questão do reconhecimento quanto ao que se refere ao nosso posicionamento diante das injustiças e discriminações sofridas por nós com as relatadas nas trajetórias de vida pesquisados, que enfrentaram o manto do menosprezo de suas capacidades e até mesmo existência representando bem a realidade não apenas do grupo participante da investigação. Essa posição caracteriza o coletivo de mulheres negras e pardas no Brasil.

Diante da complexidade dos temas analisados e pelo grupo refletido, é possível verificar o quão fundamental torna-se o fortalecimento do nosso lugar de fala com e sobre mulheres negras e pardas, sobretudo para o reconhecimento e o exercício da cidadania enquanto lugar de fala. Para que possamos ocupar o nosso lugar de protagonistas em nossas histórias, contribuindo para a emancipação de nossos pares nos alforriando do não lugar que nos é imposto como subalternas, inferiores, excluídas, não cidadãs. As narrativas (auto)biográficas e os diálogos reflexivos com mulheres negras e pardas não definem o nosso valor, mas fornecem pensamentos para que busquemos mudar radicalmente nossa realidade, singular e coletiva.

Referências

BRASIL. **Racismo vai além da cor da pele no Brasil**. Disponível em: <<https://www.brasil.gov.br/consciencianegra/noticias/racismo-vai-alem-da-cor-da-pele-no-brasil>>. Acesso em: 16 de jul. de 2019.

IBGE. **DESIGUALDADES SOCIAIS POR COR OU RAÇA NO BRASIL**. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Estudos e Pesquisas • Informação Demográfica e Socioeconômica • n.41

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 168-199.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2010.

DUTRA, Priscilla Tatianne. **Educação Jurídica como alicerce da Educação para Cidadania em uma Experiência Colaborativa**. Mossoró, 2019. P. 156 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Departamento de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, 2019. 156p.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento?** Dilemas da justiça numa era ‘pós-socialista’. Cadernos de Campo, São Paulo, v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

IBIAPINA, M. L. M. Pesquisa colaborativa: singularidades do saber-fazer pesquisa-formação. In: GAMA, P. R.; SICARDI NAKAYAMA, B. C. M. (Org.). **Investigação colaborativa e a formação docente em grupos de pesquisa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 17-49.

JOSSO, Marie Christine. **As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural**. In: PASSEGGI, Maria Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 23-50.

KINCHELOE, Joe L; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**/ Joe L.Kincheloe. Tradução de Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, M. L. P., MENEGHEL, S. N. e BERNARDES, J. S. **Modos de subjetivação de mulheres negras: efeitos da discriminação racial**. Psicologia & Sociedade; 21 (2): 266-274, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a14.pdf>>. Acesso em 06 de jul. de 2019.

RIBEIRO, Djamil. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930. São Paulo: Companhia das Letras. 1993.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

WEINSTEIN, Barbara. **A Pesquisa sobre Identidade e Cidadania nos EUA**: da Nova História Social à Nova História Cultural. *Rev. bras. Hist.* vol. 18 n. 35 São Paulo, 1998.



INTERCULTURALISMO(S) E IMIGRAÇÃO: ALGUMAS QUESTÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA PORTUGUESA E ESPANHOLA¹

INTERCULTURALISM(S) AND IMMIGRATION: SOME QUESTIONS FORM THE PORTUGUESE AND SPANISH EXPERIENCE

Marcelo Alario Ennes²

Resumo: O problema que o presente artigo se propõe a investigar refere-se à pertinência do interculturalismo para a questão migratória, em especial, em Portugal e na Espanha. Seu argumento central baseia-se em uma perspectiva polissêmica sobre interculturalismo, isto é, o interculturalismo como chave analítica, como expressão de políticas de integração e gestão e como tradução da sociedade do consumo. Propomos, assim, que o interculturalismo oferece possibilidades analíticas para compreender a diversidade cultural e suas tensões entre diferenças e desigualdades, que dentro dos limites políticos dos Estados-nação representou avanços quando comparado com outros modelos anteriores e nos permite pensar várias dimensões da diversidade cultural produzida pela presença de imigrantes. O artigo foi desenvolvido com base em pesquisa bibliográfica, observação direta e entrevistas qualitativas e pretende oferecer contribuições para pensar os limites e avanços do debate teórico e político sobre as questões migratórias em especial nos 15 primeiros anos do século XXI.

Palavras-chave: Interculturalismo. Políticas migratórias. Sociedade do consumo. Chave-analítica.

Abstract: The point of this article refers to the relevance of interculturalism to the immigration question, especially, in Portugal and Spain. Its central argument is based on the multisemics perspective about interculturalism, that is, interculturalism like an analytic key, like the integration politics for immigrants, and, like translation by consumer society. We propose, therefore, that the interculturalism offers analytic possibilities to understand the cultural diversity and its tensions between the differences and inequality; that, within the Nacional-state, interculturalism a more suitable model than those previously tested, and, the interculturalism allows us to think about various quotidian life dimensions. The article was developed based in bibliography research, direct observation and qualitative interviews and the article intend to offer contributions towards thinking about the limits and advances of the immigration question during the first 15 years of 21st century.

Keywords: Interculturalism. Immigration policies. Consumer society. Analytic-key.

¹ Artigo recebido em 15 de março de 2021 e aceito em 10 de abril de 2021.

² Doutor em Sociologia. Docente do Departamento de Ciências Sociais e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: itab2010@academico.ufs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9937-543X>. Researcher Id: H-6941-2016.

Introdução

Esse artigo teve origem no desenvolvimento de meu estágio de pós-doutorado entre 2013 e 2014, realizado em Lisboa e Madri³. Neste período, a bibliografia acessada indicou que o interculturalismo é um termo polissêmico e que era empregado em várias dimensões da realidade portuguesa e espanhola, especialmente, no que dizia respeito às questões migratórias naquele país. Esta condição polissêmica do interculturalismo foi ratificada e reforçada a medida em que dei início ao meu trabalho de campo por meio da observação direta pelas ruas destas cidades, em especial, nos bairros da Mouraria e do Lavapiés, e com a realização de uma série de entrevistas com imigrantes e representantes de associações de imigrantes⁴. Deste modo, à medida que o estudo avançava, pude perceber que o interculturalismo se referia a aspectos e dimensões que, não obstante serem interdependentes, tinham diferenças que mereciam ser mais bem explicitadas e compreendidas. Este artigo procura apresentar algumas pistas para o esclarecimento desta problemática.

No que diz respeito à bibliografia consultada, parte dos autores referenciados no artigo são pesquisadores portugueses e espanhóis. Ressalto que apenas parte do conjunto das fontes de pesquisa acima relacionado será aqui acionada em razão principalmente das dimensões exigidas em um artigo. Mesmo que não possam ser representativos no sentido amostral, em especial as entrevistas, essas fontes dão conta de evidências significativas para sustentarem os argumentos e conclusões apresentadas neste artigo.

O presente trabalho está dividido em quatro partes de modo a pensar relação entre interculturalismo e imigração em três de suas dimensões. A primeira parte tem como objetivo situar a problemática e os caminhos pelos quais procurei enfrentá-la. Na sequência, abordo o tema do interculturalismo como chave analítica para pensar a diversidade cultural produzida pela imigração. Na terceira, faço algumas reflexões sobre o tema da integração de imigrantes e o alcance destas políticas, considerando os limites impostos pelo Estado-Nação. Por fim, na quarta parte, proponho uma outra perspectiva sobre o interculturalismo, agora como tradução da sociedade do consumo.

³ Pesquisa realizada com o auxílio de bolsa de estudos de pós-doutorado CNPq.

⁴ Cheguei às pessoas entrevistadas por meio de uma rede de informantes construída inicialmente por contato via e-mails e, depois, por visitas pessoais. Para evitar a exposição dessas pessoas, que no momento da pesquisa ocupavam, por meio de seus cargos, protagonismo na questão migratória, omitirei, neste artigo os seus nomes.

O Interculturalismo como chave analítica

Para Norbert Elias (2005), determinadas expressões da realidade social só se colocam para a análise sociológica face ao desenvolvimento de “esquemas mentais”, isto é, a visibilidade e a compreensão sociológica sobre a realidade social dependem do desenvolvimento de conceitos e categorias analíticas. Esse parece ser o caso do interculturalismo. Sua definição como chave analítica nos permite compreender novas dinâmicas da interface entre cultura, política e economia.

Mais especificamente, o interculturalismo, como chave analítica, vem sendo útil para a análise de realidades caracterizadas para se compreender como processos de intercâmbio, trocas, sobreposições, somas e subtrações são operadas em configurações sociais caracterizadas por diferenças culturais seja as produzidas por grupos internos que se somam aos imigrantes, seja no caso em que imigrantes são a fonte principal das diferenças culturais.

O interculturalismo, ao lado da hibridação (CANCLINI, 2008), é aqui entendido como uma categoria analítica para pensar as relações entre poder e cultura. Relações que implicam aberturas e trocas culturais, mas que ao mesmo tempo mantêm e/ou recriam formas de hierarquização e transgressão social. O interculturalismo tem uma dimensão dialética, mas, também, uma ambivalente. Isto é, nos permite entrever, entre as teias de relações culturais e políticas, expressões de antagonismos que se produzem sob a forma de sínteses, paralelismos e ambivalências.

Interculturalismo é, portanto, um recurso analítico para se compreender o mundo contemporâneo e sua polissemia e é, em si, revelador de sua pertinência. Considerar o interculturalismo como chave analítica implica, por exemplo, em reconhecer as particularidades do fenômeno migratório em um contexto marcado pela globalização e desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação. Este é um mosaico em que a dimensão econômica é profundamente entremeada por questões socioculturais e identitárias. Os fluxos migratórios se constituem assim, mais do que nunca, como um fenômeno multidimensional e multissêmico.

O interculturalismo como paradigma (RAMOS, 2010) nos ajuda a pensar as dinâmicas ambivalentes de produção de hierarquias e transgressões sociais características do contexto migratório e da sociedade do consumo (CANCLINI, 2007; Baudrillard, S/D; BAUMAN, 2008). Nessa linha de raciocínio, encontramos em Canclini (2008) a ideia de interculturalismo como uma categoria política e analítica que avança em relação à multiculturalidade. Isso porque, de certo modo, o multiculturalismo (CANCLINI, 2008; MEER, MODDOD, 2012, ZAPATA-BARRERO, 2017) remete à celebração da diferença de modo a naturalizá-la e despolitizá-la, produzindo em muitos casos a reensencialização

das identidades, bem como a “guetização” de grupos étnicos e culturais (ENNES, 2014). Deste modo, o multiculturalismo tende a manter a diversidade e a diferença cultural de modo estanque e não consegue avançar em direção **à compreensão das** relações de desigualdades que se sobrepõem às diferenças (CANCLINI, 2008; MEER, MODDOD, 2012, ZAPATA-BARRERO, 2017).

Desse modo, o interculturalismo procura dar visibilidade e inteligibilidade às relações culturais e de poder que são, ao mesmo tempo, marcadas pela diferença e pela desigualdade. Permite, também, compreender como as relações de dominação são portadoras de formas de resistência e autonomia. Sugiro, portanto, pensar a produção da diversidade cultural a partir de uma perspectiva intercultural tal como Canclini propõe. A pertinência analítica do interculturalismo se fortalece quando o autor recorre, de modo interdependente e complementar, à ideia de hibridismo. Se partirmos do pressuposto de que culturas são incompletas, podemos considerar as possibilidades de comunicação e intercâmbio produzindo hibridismos culturais. Na perspectiva de Canclini (2008), todavia, esta interseção e este hibridismo não descartam relações de poder e nem processos de hierarquização e subordinação social. Isto é, a produção do pertencimento, da alteridade e da desigualdade não são processos excludentes, ao contrário, são interdependentes. Desse modo, o par intercultural/híbrido avança analiticamente quando comparado **às** categorias tais como assimilação e multiculturalismo (ENNES, 2016).

Boaventura Sousa Santos (2013), refere-se ao interculturalismo em termos de expressões de preconceito e racismo de um lado e, de outro, formas de mecanismos de resguardo e proteção dos sujeitos mais vulneráveis em contextos de intercâmbio cultural ao tratar do tema da religião. O autor chama de “concepção intercultural dos direitos humanos que “[...] destina-se a tornar inteligível a ideia de que o propósito dos intercâmbios interculturais é a interpretação, a produção e partilha de significados.” (2013, p. 123).

Desse modo, entendo o interculturalismo como uma chave analítica que nos auxilia a entender a migração como um processo produtor interseções culturais ao colocar povos e culturas distintas em contato. Por sua vez, essa dinâmica levanta ou cria barreiras, destrói velhas hierarquias e constroem novas, não podendo ser apreendida apenas por meio de dicotomias, tais como centro/periferia, dominante/dominado (ONGHENA, 2003, p. 61-62), ela exige um novo olhar que não desconsidere as hierarquias e os processos de subordinação e, ao mesmo tempo, deem conta de dinâmicas de transgressão e empoderamento operadas dentro dessas mesmas lógicas.

Interculturalismo como política de integração de imigrantes e de gestão da diversidade

O tema da integração de imigrantes e de gestão das diferenças culturais é pleno de tensões políticas. Isso porque, dentre outros motivos, parte de um pressuposto de que há algo e alguém a serem integrados e de que as diferenças devem ser administradas. Fica, com efeito, implícita e subentendida uma relação de poder assimétrica entre o sujeito e o objeto da integração e da gestão. As sobreposições teóricas e políticas podem ser observadas na maneira como os Estados-Nação vêm tratando do tema da diversidade cultural, em especial a produzida pela presença de imigrantes. Pode-se dizer que o Estado-Nação é uma forma relativamente recente e muito particular de arranjo político, territorial e cultural (HELD, 2003) e tem como uma de suas prerrogativas a produção e a salvaguarda de identidades hegemônicas (BAUMAN, 2008).

Em outra ocasião (ENNES, 2016), procurei tipificar três ideias-chave que têm orientado as políticas de integração a partir do final do século XIX. A primeira, marcada pela negação e eliminação da diferença representada sobre certa modalidade de assimilacionismo; a segunda, pela emergência da ideia e de leis de defesa ao direito à diferença, em grande parte associada às políticas multiculturais e, por fim, as políticas interculturais que não apenas consideram a diferença como um direito, mas também, problematizam de uma perspectiva política as relações entre o “sujeito” e o “objeto” da integração. Essa perspectiva também é encontrada em González:

A questão radical, portanto, nos tipos de relações que se instauram entre os diferentes grupos culturais, o qual pode ser de igualdade na medida em que seja possível estabelecer um diálogo intercultural equitativo ou de subordinação na qual a cultura majoritária dominante pretende impor-se a cultura minoritária (2010, p. 46-47)⁵.

As políticas interculturais, quando confrontadas com as multiculturais retomam com maior ênfase a problemática da coesão social. Parte consistente das críticas ao multiculturalismo e a seu suposto fracasso estaria associado ao fato de ter priorizado ideias e princípios como diferença e pluralidade cultural em detrimento da coesão social (MEER, MODOOD, 2012; OLIVEIRA, 2012).

Outros estudos têm indicado a existência de limites para o processo de integração do imigrante e de gestão da diversidade inerentes à própria natureza do Estado-Nacional. Por exemplo, algumas delas partem do fato de que as políticas positivadas no âmbito dos Estados Nacionais herdaram as restrições de uma organização política e administrativa que se constituiu a partir de uma dinâmica de homogeneização cultural.

⁵ Tradução livre do espanhol para o português feita pelo autor.

[...] o verdadeiro problema que surge na raiz do reconhecimento, tratamento e/ou gestão da diversidade se encontra no nível institucional. O obstáculo principal que qualquer estratégia a dirigida a interculturalizar e/ou diversificar a educação terá que enfrentar, o que está tão profundamente enraizado no solo da pedagogia nacionalizante, é o “estado-nacionalismo” (DIETZ, 2007, p.35/36)⁶.

A natureza do Estado-Nação seria, assim, um obstáculo inerente a uma política de integração e gestão da diversidade mais democrática e simétrica, no que diz respeito à participação de imigrantes em postos e centros de decisão sobre essas políticas. Em um texto escrito em um período em que o tema da interculturalidade tomou um grande espaço no cenário político e acadêmico na Espanha, Innerarity (2003) propôs que a saída para este impasse estaria na “desestatização da vida pública” (*idem*, p.79) em direção a uma “sociedade policêntrica” e de “um pluralismo constitucional”. Para Canclini, esta contradição inerente se manifesta porque:

Há um desacordo estrutural entre a ordem política organizada em Estados nacionais, com governos eleitos por cidadãos de cada país, que só têm competência em assuntos internos, e os fluxos de capitais, bens, mensagens e migrações, que circulam transnacionalmente sem regulações globais nem participação de cidadãos nesta escala supranacional. [...] Os acordos reduzem-se ao que as reuniões de cúpulas empresariais e governamentais acertam entre si (CANCLINI, 2007, p. 205).

Há, ainda, uma outra importante diferença entre as políticas multiculturais e as políticas interculturais voltadas à gestão da diversidade⁷. No plano das políticas implementadas em Portugal e Espanha, podemos observar uma trajetória marcada pela centralidade de perspectivas interculturais até por volta de 2011. Na Espanha, em particular, na Comunidade Autônoma de Madri que tive a oportunidade de estudar, este recuo pode ser constatado de modo mais claro pela diminuição do espaço institucional, a exemplo do fechamento de vários centros culturais voltados à imigração, e pelo desaparecimento da referência ao termo interculturalidade ou interculturalismo em seus documentos oficiais publicados a partir de 2014. Em Portugal, este recuo ocorreu mais ou menos no mesmo período e esteve acompanhado pelo crescimento significativo da emigração de portugueses, fato bem ilustrado pela mudança do nome

⁶ Tradução livre do espanhol para o português feita pelo autor.

⁷ Há de se considerar que as políticas interculturais de gestão da diversidade têm duas origens. Uma na parte francesa do Canadá e outra no âmbito Conselho Europeu. A primeira está relacionada com as garantias de existência de povos e expressões culturais não hegemônicas no Canadá, tanto em relação aos indígenas, quanto à população de língua francesa. Já na Europa, as políticas interculturais estão associadas ao que foi considerado fracasso das políticas multiculturais e no princípio que a diversidade pode trazer ganhos e econômicos e culturais para os países de europeus. Em ambos os casos, as políticas interculturais possuem uma maior ênfase no tema da coesão social quando comparada às políticas multiculturais. (BERRY, 2013; ZAPATA-BARRERO, 2017).

de seu principal órgão ligado à questão migratória o Alto Comissariado das Imigrações e Diálogo Intercultural (ACIDI) que passou a se chamar de Alto Comissariado das Migrações (ACM), de modo a contemplar tanto os fluxos imigratórios quanto os fluxos emigratórios.

Antes disso, no entanto, Portugal e Espanha desenvolveram e implementaram políticas de integração da imigração e gestão da diversidade centradas na perspectiva intercultural. No caso de Portugal, destacam-se o Plano de Integração do Imigrante – 2007 a 2009 (S/D) e o II Plano de Integração do Imigrante – 2010 2013 (S/Db). No que diz respeito à Espanha, há de se considerar que a organização política administrativa do país concede às Comunidades Autônomas um conjunto de prerrogativas, em especial no campo da educação, saúde e cultura. Apesar disso, o Estado espanhol elaborou duas versões do Plano Estratégico de Cidadania e Integração. O primeiro para o período de 2007 a 2011 e o segundo para o período de 2011 a 2014. (ENNES, RAMOS, SAURÉZ, 2018).

Em outra ocasião (ENNES, RAMOS, SAURÉZ, 2018), pude analisar como o interculturalismo aparecia não apenas nesses documentos, mas também como foi incorporado nas políticas e ações decorrentes deles. Em síntese, o que pude constatar foi que havia ao menos dois eixos norteadores tanto em Portugal como na Espanha. Primeiro, as ações eram transversais e deveriam ser compartilhadas por órgãos públicos ligados ao trabalho, saúde, assistência social, cultura e educação. Segundo estas ações, eram implantadas nos vários níveis da estrutura administrativa dos dois países, isto é, compreendiam os níveis nacional, regional e local. Para cada um deles, havia setores e pessoal responsáveis.

Assim, as chamadas políticas interculturais de integração e gestão da diversidade, inclusive as desenvolvidas em Portugal e Espanha, não fugiram da questão de fundo da ação normativa dos Estados-Nação voltada à coesão social. Por outro lado, revelam uma outra faceta, talvez específica da Europa, que demonstrou como políticas desenvolvidas no âmbito dos Estados-Nação, a exemplo dos países ibéricos, são influenciados ou mesmo orientados por resoluções elaboradas em âmbito internacional. Nesse sentido, por exemplo, Ramos destaca que a Comissão Europeia

[...] instituiu 2008 como o ‘*Ano Europeu do Diálogo Intercultural*’ com o objetivo de encorajar o debate junto aos poderes públicos, ao setor privado e à sociedade civil sobre formas de acolher e promover a diversidade e a gestão cultural, assim como a comunicação intercultural, através de medidas, nomeadamente: do desenvolvimento da participação democrática da diversidade cultural; do reforço da cidadania e participação; da aquisição e ensino de competências interculturais, da criação de espaços de diálogo intercultural; da promoção do diálogo intercultural nas relações nacionais e internacionais. (RAMOS, 2010, p. 28).

Não deixa de ser interessante que a declaração da Comissão Europeia veio a público em 2008, mesmo ano do início da grande crise econômica. De qualquer maneira, as políticas interculturais de integração do imigrante, tanto em Portugal como na Espanha, não estiveram livres de críticas e dissensos. Sobre isso, há dois exemplos que merecem ser lembrados. Em nossa pesquisa de campo observamos, por meio de duas entrevistas com representantes de associações de imigrantes, alguns dos limites práticos das políticas interculturais de integração do imigrante e de gestão da diversidade. Em Lisboa, um representante de uma associação de imigrantes foi bastante enfático em sua crítica:

Não venha me dizer que os portugueses convivem bem com os pretos, com os imigrantes... Portugal teve relações com a África e com o Brasil que nos envergonha. Foi uma relação de opressão, de escravatura... Também relações ótimas, de amor e tudo mais. Mas essencialmente foram relações de dominação. [...] as leis portuguesas são xenófobas, que leis que oprimem, leis que não dão direitos, são leis que me lembram um código penal, são leis que criminalizam, penaliza os imigrantes, não fala de direitos. Esse olhar romântico não só em Portugal, mas na Europa, em relação aos imigrantes “coitadinhos” é um olhar paternalista, são bando de desgraçados ... vamos lá criar um banco alimentar” Eles não querem isso. A interculturalidade não existe. (Entrevistado 1, 2013)⁸.

De modo semelhante, em Madri O presidente de uma associação de imigrantes demonstrou algumas das dimensões dos limites das políticas de integração:

É um pouco negativo porque não sou eu apenas minha cultura, minha tradição. Sou uma pessoa, sou gente, dinâmico e que vou me fazendo, que vou me entremesclando, que vou colhendo parte de minha identidade cultura aqui e lá. Passo a ser um sujeito político, um sujeito de ação onde necessito e demando meu espaço de participação política, minha conta porque sou cidadão que sei portanto que economicamente, socialmente e culturalmente, ou seja, em tudo porque sou uma pessoa, não? Eu creio que isso é o nós estamos sempre dizendo: a integração tem que ser em todos os **âmbitos**, em todos, cultural, social e político. (Entrevistado 2, 2013)⁹.

Para este entrevistado há duas cidadanias:

Os autóctones que vão com uns direitos e unas obrigações e os imigrantes que vão com mais obrigações e menos direitos. Há duas cidadanias, duas obrigações e isto não está sendo modificado. Por exemplo, ainda se segue pensando em uma Europa branca. (*Idem*).¹⁰

⁸ Representante de uma associação de apoio ao Imigrante, Lisboa, 2013.

⁹ Tradução livre do espanhol para o português feita pelo autor.

¹⁰ Tradução livre do espanhol para o português feita pelo autor.

De acordo com o entrevistado, essa dupla cidadania se revela, também, nas limitações que imigrantes encontram para acessar cargos e espaços de decisão. Isso porque os cargos legislativos para os quais imigrantes podem concorrer são no âmbito municipal e, em alguns casos, das comunidades autônomas, mas nunca em nível nacional.

A ênfase na dimensão cultural colocaria questões políticas em segundo plano. O mesmo acontece com as necessidades econômicas e direitos políticos. Essas críticas por parte de representantes de associações encontram ressonância em alguns autores ibéricos:

Outrossim, é uma presença despolitizada, mediada por uma ideologia de culturalização patrocinada pelo Estado, na qual questões como desigualdade econômica e social, discriminação e racismo, exclusão legal e consequentemente fragilização da cidadania, não encontram qualquer eco (OLIVEIRA, 2012, p. 70-71).

Algumas versões do interculturalismo apresenta outras limitações face à problemática relacionada à gestão da diversidade. No plano institucional, ao menos em Portugal, verificou-se que esse limite aparece com certa frequência na ideia de que é possível somar culturas distintas (ENNES, 2014). Neste ponto de vista, os imigrantes podem ser uma fonte de enriquecimento da cultura portuguesa e caberia ao Estado criar condições para que esse processo fosse harmônico, de modo a fortalecer a coesão social. Todavia, essa possibilidade não se concretiza. Nem mesmo na perspectiva da “hermenêutica diaspórica” de Boaventura Sousa Santos, segundo a qual todas as culturas são incompletas e que isso leva a um processo contínuo de complementação mútua (SANTOS, 2000). O interculturalismo recoloca a problemática básica das relações de alteridade segundo a qual não é suficiente aceitar o outro, mas é igualmente necessário abrir mão do nós. Não se trata, portanto, apenas de soma, mas também de subtração.

Somas culturais são possíveis quando valores, tradições ou costumes não estão postos em questão, quando não é necessário escolher por uma ou outra referência cultural. Mas o mesmo não é possível quando escolhas se impõem. Castoriadis (1992) explicitou esse impasse quando escreveu sobre a prática da infibulação feminina por empregados islâmicos de uma casa francesa. A situação descrita consiste no impasse da família francesa em impedir ou não prática da mutilação genital da filha de seus empregados. Ficam presos entre o princípio do *habeas corpus*, um dos pilares dos direitos humanos e o, igualmente ocidental, princípio do respeito à diferença cultural expresso na tradição dessa prática nos países de origens dos imigrantes. Esse exemplo serve para demonstrar uma situação limite em que alguma das partes terá, necessariamente, que abrir mão de seus valores.

Ainda sobre a intransponibilidade de barreiras culturais em contexto de disputa, há obstáculos que colocam em xeque a bem-intencionada concepção de soma cultural expressa, por exemplo, na entrevista com uma representante de um órgão público português ligado à imigração:

[...] em Portugal nós tentamos desenvolver este modelo intercultural em que é um somatório de identidades. Nós vemos a cultura e a identidade cultural como dinâmica e não estática, e como somatório, nós vamos somando e não vamos diminuindo, não vamos deixar de ser quem somos porque estamos em outro país, e a própria sociedade de acolhimento também se vai matizando com estes contatos todos que [...] mesmo é, e daí é desenhar políticas em que... políticas para todos. Quando falamos de interculturalidade falamos em todos, não só em quem chega, mas em quem está. (Entrevistada 4, 2013).

Em contraposição a essa perspectiva, Onghena (2003) destaca alguns outros obstáculos às políticas interculturais que vão além dos limites originários à natureza dos Estados-Nação.

Desde o ponto de vista político, este horizonte de pensamento requer compreender fatores que obstaculizam os processos interculturais: o pensamento único, a essencialização ou a instrumentalização política das identidades, os preconceitos, as sobreposições sobre um mesmo, a ignorância do ‘outro, o intercâmbio desigual dos signos e das culturas (ONGHENA, 2003, p. 61)¹¹.

A “contradição em termos” que estamos tentando evidenciar no que diz respeito à relação entre interculturalismo e Estado-nação pode ser melhor visualizada quando lembramos das observações que Stuart Hall (2009) faz sobre as dimensões globalizadas e diaspóricas dos fluxos migratórios. Ainda que Hall tenha como referência empírica a diáspora caribenha, seu estudo é uma importante contribuição para pensarmos as tensões entre as dinâmicas culturais pensadas como “tradução”. Na realidade, essa contradição se refere à compreensão das dinâmicas culturais como expressão da “tradução” e a natureza dos Estado-nação que procuram “encurralá-las” em seus limites. As dinâmicas globalizantes, assim, teriam intensificado o poder de transgressão das dinâmicas culturais sobre as forças normatizadoras e homogeneizantes dos Estados-nação.

Por outro lado, ainda segundo Hall “Esta nova fase ‘transnacional’ do sistema tem seu ‘centro’ cultural em todo lugar e lugar nenhum. Está se tornando ‘descentrada’. Isso não significa que fala a ela poder ou que os Estados-nação não tem função nela” (2009, p. 35). Nesta linha, o estudo revelou que todos esses

¹¹ Tradução livre do espanhol para o português feita pelo autor.

limites e contradições das políticas imigratórias portuguesa e espanhola não impedem que tenham produzido efeitos positivos em termos de manutenção de índices de xenofobia e racismo em níveis consideravelmente baixos, isso é, se não conseguem avançar para formas equânimes e simétricas de integração e gestão parecem ter funcionado como formas de contenção. Em Portugal, por exemplo, um relatório da Organização Internacional das Migrações (OLIVEIRA, GOMES, 2017), com base em quatro aspectos das relações entre imigrantes e nacionais¹², demonstra que no país foi encontrado um menor número de percepções e atitudes discriminatórias em três das quatro dimensões. A única situação em que o país está acima da média europeia consiste no compartilhamento de ambientes de trabalho com imigrantes, em especial com os de origem subsaariana e mulçumana. Por outro lado, no que diz respeito, à taxa de discriminação, Portugal está entre os países com os menores percentuais, 17%, quando comparado com a Áustria, 42% e a Dinamarca, 41% (OLIVEIRA, GOMES, 2017, 248-249)¹³.

Essa baixa adesão da população portuguesa às agendas racistas e xenófobas pode ser ratificada pelos resultados nas eleições autárquicas de 2017 nas quais estavam em disputa a representação nas câmaras e assembleias municipais e assembleias de freguesias. O Partido Nacional Renovador, o partido com maior associação com expressões de discriminação e preconceito contra o imigrante não recebeu mais do que 0,30% dos votos apenas em 8 dos 18 distritos do país. Essa realidade já havia sido estudada pelo sociólogo português Rahul Kumar (2012). De acordo com o autor, a baixa votação ocorre desde 2001, quando o PNR participou pela primeira vez das eleições e obteve 0,09% dos votos. Desde então, o partido teria conquistado mais eleitores, mas nunca ultrapassando o percentual obtido em 2017.

A ideia segundo a qual as políticas interculturais de integração da imigração e gestão da diversidade, não obstante, todos os seus limites, representa um obstáculo para o aumento do racismo e da xenofobia reapareceu em uma das entrevistas realizadas em Madri

Eu creio que com uma crise tão brutal como a que a Espanha está vivendo, que não se observa no resto da Europa ... tem havido pequenos grupos que atacam os imigrantes. Mas não tem havido xenofobia na Espanha. Em minha opinião, isto é graças ao que se investiu e, sim, tem havido coisas que se haviam trabalhado, incluindo

¹² “[...] i) percepção da discriminação na sociedade; ii) atitudes pessoais face à discriminação; iii) conhecimento dos direitos em matéria de discriminação e iv) políticas de combate à discriminação” (Oliveira, Gomes, 2017, p. 249).

¹³ Estes dados não condizem com outros publicados recentemente pela imprensa portuguesa que coloca o país entre os mais racistas da Europa, tal como uma reportagem publicado pelo Portal da Sapo em 3 maio de 2017. A diferença parece estar associada, sobretudo, à metodologia, já que os dados sobre preconceito retirados pelo Jornal do Repositório FIHSHARE “[...] não é medido através das atitudes dos cidadãos, mas sim através da conotação negativa que atribuem às pessoas de raça negra” (SAPO, 2017).

em nível educativo de forma transversal nos Institutos [...] porém eu creio que é uma realidade que Espanha e, sobretudo, grandes cidades como Madri, são cidades interculturais e vão seguindo sendo. E isso é algo que não se pode ignorar (Entrevistada 3, 2014).

A ação do estado por natureza é normatizadora e quando o interculturalismo se converte em política de integração não escapa dessa condição. Portanto, o que pode ser uma demanda, uma expressão de novos direitos ou novos arranjos societários e culturais ao se tornar lei, agirá sobre a sociedade de modo a estabelecer parâmetros de conduta por normas e regras.

O desafio do interculturalismo como política de gestão não parece, portanto, ser diferente de qualquer outra política nesse âmbito. Isto é, o desafio de ser a mais representativa possível de uma sociedade e de uma cultura cuja relações são caracterizadas pela diversidade cultural e pelas desigualdades políticas e econômicas. Como dito acima, o interculturalismo como política de integração e gestão da diversidade recoloca a questão básica da convivência com diferente ao nos desafiar não apenas a aceitar o outro, mas como condição para isso, abrir mão de algo de nós mesmo. Essa problemática é enfrentada pelas políticas interculturais, como as observadas em Portugal e Espanha no período estudado, mas não é respondida de modo pleno. Isto porque a resposta para o caso das políticas migratórias está na abertura para que imigrantes possam participar e interferir positivamente na elaboração destas leis e, com isso, romper com a perspectiva hegemônica de identidade nacional inerente ao modelo, igualmente, hegemônico de Estado-nação. Isso, no entanto, nos recoloca face aos limites inerentes impostos por este modelo.

Por último, é importante destacar que depois de quase uma década da implementação de políticas interculturais de gestão da diversidade, de seus avanços e recuos, pode-se dizer que o interculturalismo propõe-se ir além do multiculturalismo como política de integração ao retomar, com maior ênfase, o tema da coesão social. Este tema, no entanto, não passa necessariamente pela ação do Estado-nacional. Por exemplo, Zapata-Barreto define um conjunto de dimensões que dão base para o que chama de “Intercultural Policy Paradigm (ICP)”:

[...] O ICP é definido através de 10 dimensões principais. Avaliação das funções da cidade ‘através de uma lente intercultural’ (educação, domínio público, moradia, serviços públicos e administração civil, negócio e economia, esporte e artes); segurança urbana; mediação e solução de conflitos; linguagem, estratégia de mídia; estabelecimento de uma política internacional para a cidade; “abordagem baseada em evidência”; conscientização intercultural; acolhimento de recém-chegados; e governança intercultural (a qual inclui participação e representação). Estas di-

mensões constituem um leque abrangente de diferentes áreas de intervenção garantindo condições para promover relações entre pessoas de diferentes contextos, incluindo cidadãos nacionais. (ZAPATA-BARRETO, 2017, p 10)¹⁴.

Da citação acima, destacamos dois pontos importantes sobre a “a gestão da diversidade”. O primeiro se refere a perda da centralidade do Estado como agente destas políticas. Segundo, uma maior importância da cidade e do mercado como espaços interculturais.

Interculturalismo, economia e consumo

É a partir da análise de Zapata-Barrero (2017) que gostaria de retomar a centralidade do consumo na sociedade ou a chamada sociedade do consumo. Esta tem sido objeto de estudo e análise de muitos pesquisadores e intelectuais contemporâneos. Para os objetivos deste artigo trabalhamos, sobretudo, com as contribuições de três destes autores (BAUDRILLARD, S/D; BAUMAN, 2008; CANCLINI, 2008) que, mesmo que partam de pressupostos teóricos e políticos distintos, nos auxiliam a pensar a questão migratória, ao lado do problemática da interculturalidade e consumo no mundo contemporâneo.

Em comum estes três autores pensam o consumo para além de um ato individual e restrito ao campo das atividades econômicas e da aquisição de bens materiais e simbólicos. Baudrillard (S/D) propõe uma “lógica social, o que eleva a condição de uma prática coletiva e coercitiva que age sobre o processo de controle e integração social (S/D, p. 81). Para Bauman (2008), o consumo na sociedade contemporânea dá existência à “vida de compras” (p. 66), uma vida em que as frustrações pessoais são compensadas pela dinâmica do descarte-consumo-descarte. O consumo está, portanto, na base das forças produtoras de sentido na vida. Em Canclini (2008), reaparece esta centralidade do consumo na sociedade contemporânea. O consumo colonizou todas as esferas da existência humana seja no plano social, político ou afetivo. É a partir desta concepção que, por exemplo, Canclini (2008) propõe repensar a cidadania de modo a incorporar consumo.

Em razão de sua centralidade é que podemos dizer que as chamadas relações interculturais são mais facilmente concretizadas no âmbito do consumo, do que no das políticas de integração de imigrantes ou de gestão da diversidade (CANCLINI, 2007). Neste sentido, pode-se dizer que o consumo tende a esvaziar o teor político de modo a que facilita o diálogo entre diferentes referências e padrões culturais. Um exemplo, são redes globais de lojas que comercializam

¹⁴ - Tradução livre do inglês para o português feita pelo autor.

roupas com forte apelo étnico seja por meio de estampas ou designe de roupas e acessórios com forte referência ao mundo da cultura árabe em uma tradução do “Orientalismo” (SAID, 2007). O consumo é o vetor da tradução do não-ocidental em exótico dinâmica (SILVA, 2000) também observada em salões de beleza como veremos a adiante.

O consumo facilita o encontro cultural. Um exemplo é o Kuduro (MARCON, 2013) estilo de música e dança angolano que se tornou uma referência da juventude de angolanos e luso-angolanos. O Kuduro, passou a ser ouvido e dançado não apenas em boates em bairros sociais e frequentadas por imigrantes e seus descendentes, mas também em espaços mais centrais e frequentados por portugueses e pessoas de outras nacionalidades.

Um segundo exemplo pôde ser observado no evento Noites de São Bento, promovido pela Câmara de Lisboa como parte do “Festival Todos”. Em setembro de 2013 pude presenciar o evento durante a apresentação da comunidade indiana na cidade. O grupo desceu a rua São Bento a partir das imediações da Estação do Metro Rato em direção à Assembleia da República. Enquanto o cotejo cantava e dança músicas de origem indiana, era saudado por outros membros do grupo que se posicionavam nas janelas dos prédios públicos que cercam a rua. Neste ambiente festivo, havia pessoas de muitas origens, inclusive muitos portugueses, de modo corresponder com a proposta da Cidade de Lisboa em promover a diversidade cultural.

Um terceiro exemplo foi observado durante o Festival Imigrarte em novembro de 2013 promovido pela Associação Solidariedade Imigrante e que contou com a presença de imigrantes, além de portugueses, que fizeram, em dois dias, 50 espetáculos de dança, música, teatro, cinema, artes plásticas e visuais, bem como conferências e workshops (ENNES, RAMOS, 2018b). Durante as apresentações artísticas e culturais eram vendidas comidas, bebidas e roupas típicas das etnias/nacionalidades presentes. Pelas paredes do recinto havia faixas e cartazes contrárias às formas institucionalizadas de contenção e/ou reversão dos fluxos migratórios, como a chamada “diretiva de retorno”, contra o xenofobismo e preconceito e, também, apresentavam alguns dados sobre a importância de imigrantes como contribuintes para seguridade social portuguesa.

Há dois outros exemplos que merecem ser mencionado. Um ainda na cidade de Lisboa e outra em Madri. Estes dois últimos exemplos têm em comum o fato de envolverem estabelecimentos comerciais. A Associação Renovar a Mouraria está localizado no Bairro da Mouraria¹⁵ é organização privada sem fins lucrativos e foi fundada em 2008. O objetivo principal da Associação é atu-

¹⁵ A presença de imigrantes no Bairro da Mouraria é bastante elevada estima-se que ¼ de seus moradores é de imigrantes.

ar na revitalização do bairro histórico da Mouraria, em Lisboa, em nível social, cultural, econômico e turístico. Ainda que não tenha os imigrantes como público-alvo muitas de suas demandas são atendidas ou encaminhadas na medida em que elas se confundem com as demandas dos moradores do bairro o que na verdade explicita necessidades comuns reforçando as dinâmicas de trocas culturais os laços de convívio comum.

A Associação Renovar a Mouraria está instalada em sua sede “Casa Comunitária da Mouraria” e atende tanto moradores do Bairro, da cidade de Lisboa, bem como turistas.

O último exemplo foi observado no bairro Lavapiés em Madri onde podemos facilmente observar como a presença de imigrantes tem sido traduzida pela economia e pelo consumo cultural. Entre estes podem ser observados escritórios de advocacia voltados à regularização documental de imigrantes, galerias de arte africana, salões de beleza de senegalesas, marroquinas e dominicanas, açougues marroquinos, casas de show que apresentam espetáculos de música e dança latino-americana e africana, pequenos mercados que vendem alimentos e especiarias latino-americanas, asiáticas, africanas e árabe; associações e centro culturais de imigrantes.

Para que possamos adentrar os contrapontos e ambivalências do convívio com a diferença cultural operada pela tradução do consumo parto do último exemplo observado em meu trabalho de campo.

A “Asociación Angata Arte Africano” está localizada em uma das estreitas ruas do bairro Lavapiés. Para turistas desavisados, a sede da associação parece ser uma loja que comercializa objetos de arte e artesanato de origem africana. Na realidade, há a comercialização no local, mas, tal como, a Renovar Mouraria, a Angata é uma associação cultural com fins não lucrativos. A Angata foi fundada por mulheres espanholas que viajam e atuam em missões humanitárias no continente africano, em especial na região do Magrebe e da África Negra do Oeste do continente. Assim, para além das oportunidades exposição e venda de arte e artesanato, os valores obtidos são revertidos para os artistas e para as missões em território africano. Além disto, a Angata procura instrumentalizar culturalmente imigrantes africanos. A associação favorece o conhecimento e o acesso a informações por meio de uma biblioteca e de orientação sobre obtenção de documentos, emprego e moradia.

Por outro lado, o comércio e o consumo cultural oferecem uma via de visibilização que, não obstante, impõe certos limites. Assim, os indianos Rua São Bento são convidados e desfilam para toda a audiência que a acompanha de cantando, dançando e batendo palmas. Mas ao terminar sua participação vão para a periferia do evento. É como se ao encerrarem sua encenação, sua performance,

o grupo e seus integrantes voltassem ao seu lugar no espaço social. Isto é, periférico e praticamente invisível.

Por sua vez, associações, coletivos e empreendimentos culturais sobrevivem de recursos financeiros obtidos por meio editais de organizações internacionais em especial os mantidos no âmbito da União Europeia. Estas entidades ao realizar as atividades como espetáculos culturais, encontros, atividades que fazem circular o dinheiro com o consumo de comidas, bebidas, locação de prédios, contratação de artistas, mas também tem sido fonte de remuneração de pessoas que mantêm vínculos mais duradouras com as entidades ou que sem contratados esporadicamente para o desenvolvimento destas atividades. Além disto, muitas destas entidades possuem sedes pelas quais pagam aluguel e mantêm, ainda que pequeno, um corpo de funcionários permanentes. Todas estas atividades acabam por criar raízes e vínculos mais profundos e passa a constituir um novo ramo da economia de muitas cidades europeias. A fronteira entre o consumo e a cultura torna-se bastante porosa.

Esses são territórios constituídos a partir da convergência de vulnerabilidade social, econômica e legal que atinge não apenas imigrantes, mas, também, portugueses espanhóis. Novos pertencimentos e novas fronteiras são criadas por meio da identificação de necessidades e privações, bem como na construção de alternativas de sobrevivência econômica que envolvem moradias, emprego e geração de renda.

Estas dinâmicas interculturais não se processam, como já nos referimos em outras partes deste artigo, de maneira simétrica, de modo a eliminar todos os preconceitos e racismos, nem faz de todos iguais em termos de oportunidades e acesso a bens simbólicos e materiais. Em meio a este cenário diverso culturalmente, de todas as maneiras acima apontadas, encontra-se registros e marcas que lembram que o preconceito e a xenofobia estão presentes. A ascensão do Kuduro da juventude angolana coabita a mesma cidade em que se observa, inclusive na Mouraria em Lisboa, grafites xenófobos e racistas, por exemplo, com a sentença “fora pretos”.

Por sua vez, atuação da Associação Renovar a Mouraria tenciona com as ações de gentrificação operado a partir de agentes do setor imobiliário local e global que vem atuando no bairro gerando hipervalorização dos imóveis e, consequentemente, a expulsão de antigos e tradicionais moradores. A atuação da Associação, no entanto, necessita de recursos públicos e privados e, também, não foge completamente à lógica dos estilos de vida e do consumo cultural. Isto é, age dentro do campo da sociedade do consumo, mas o faz de modo não hegemônico. Promove a cultura, a integração e a economia social de modo a apoiar a comunidade e o desenvolvimento local de modo a beneficiar os seus moradores e os comerciantes locais.

Em Madri, no bairro Lavapiés, a despeito de um comércio pluriétnico e da existência de Associações como a Angata, observa-se a tensão contra a presença de imigrantes a exemplo das barreiras policiais que buscam imigrantes indocumentados dentro e na saída das estações de metrô do bairro. No coração do bairro, na Praça Nelson Mandela, está sediada A Quimera de Lavapiés um coletivo que funciona em um prédio ocupado que atua na geração de renda, na defesa dos direitos humanos, bem como outras demandas comuns entre imigrantes e espanhóis vulnerabilizados pelo desemprego, falta de moradia e outras necessidades básicas tal como a realização reuniões a céu aberto para diminuir as chances da ação policial no interior do prédio que abriga o grupo, o que poderia implicar na detenção e extradição de imigrantes não documentados.

O que procurei enfatizar nesta parte do artigo é que o consumo cria espaços e situações de maior visibilidade e reconhecimento de imigrantes operando uma maior interação e trocas culturais. Mas, ao mesmo tempo, o consumo impõe limites e restrições para uma maior e amplo convívio entre imigrantes e nacionais uma vez que não implica, necessariamente, em garantias no que diz respeito ao campo dos direitos políticos e humanos. Esta é a marca da ambivalência no interculturalismo produzida pelo consumo o que não deixa de dar razão a Canclini quando afirma que “Deve-se admitir, porém, que as possibilidades de encontro intercultural são melhor aproveitadas pelo mercado que pelas lutas políticas”. (CANCLINI, 2007, p. 113).

Considerações finais

Em seu livro *Carne e Pedra*, Sennet (2008), mais especificamente em seu último capítulo, descreve com pessimismo a experiência multicultural da região de Greenwich Village em Nova York onde a existência de pessoas de várias etnias/nacionalidades não garantem a interação e as trocas culturais entre estes grupos. É a partir de constatações como estas que as políticas interculturais tentaram avançar criando condições e meios para que esta interação pudesse ocorrer. Isto é, no lugar da tendência de isolamento e “guetização” dos grupos, buscou-se, em nome da coesão social, a aproximação e convívio entre os diferentes grupos de imigrantes.

Nas últimas três décadas, a imigração internacional tem crescido e tem se tornado mais complexa. Desafios teóricos, políticos e cotidianos são recriados e outros são produzidos. Um deles se refere às questões produzidas pela imigração do ponto de vista da diversidade cultural. O interculturalismo faz parte deste cenário e nos coloca, ao mesmo tempo, alguns limites e algumas saídas.

Como chave analítica, o interculturalismo demonstra ter fôlego e pertinência para analisar a diversidade cultural produzida pelas migrações de modo a dar clareza e inteligibilidade a configurações culturais que se inter cruzam com dinâmicas políticas institucionais e econômicas. O interculturalismo, com efeito, nos permite entender que há relações e trocas ao mesmo tempo em que há relações assimétricas de poder. Uma não exclui a outra, o que existe é uma dinâmica seletiva de trocas definidas pelas posições de poder entre os atores envolvidos.

É no plano das políticas de integração de imigrantes e de gestão da diversidade que o interculturalismo parece apresentar mais limites. Há uma contradição em termos entre a natureza do Estado-nação e o princípio do interculturalismo como dinâmica de trocas culturais e aprendizado mútuo considerando os imigrantes e os nacionais. Isso se deve, ao menos em parte, ao fato de o Estado-nação ter tido o papel de produzir uma identidade nacional. Essa contradição é ratificada tanto na bibliografia consultada quanto nas narrativas de representantes de associações de imigrantes entrevistados. Todavia, os dados sobre racismo, xenofobia e os depoimentos coletados durante a pesquisa indicam que se o interculturalismo apresenta limites no que diz respeito às políticas de integração de imigrantes e de gestão da diversidade, as leis e ações promovidas pelos governos dos países ibéricos teriam agido de modo a conter o crescimento do racismo e da xenofobia entre seus cidadãos.

Por sua vez, mais do que as políticas oriundas de organismos internacionais como os ligados à União Europeia e dos Estados Nacionais, o mercado, mais especificamente o consumo cultural, parece ter se aproximado deste objetivo. No entanto, como a bibliografia e a pesquisa que deu origem a este artigo demonstram o avanço neste terreno impõe seus próprios limites.

Por fim, em seus avanços e recuos, penso que experiências como a de Portugal e de Espanha no que diz respeito às chamadas políticas de integração do imigrante e de gestão da diversidade que dialogaram diretamente com a temática da interculturalidade em suas várias dimensões, mesmo com as limitações aqui elencadas, têm algo a dizer para estudiosos e gestores da questão migratória.

Referências

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70. S/D.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BERRY, John W. Intercultural Relations in Plural Societies: Research Derived from Multiculturalism Policy. **Acta de Investigación Psicológica**, n. 3 (2), p. 1122-1135, 2013.

CANCLINI, Néstor Garcia. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2007.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. 4. Ed. São Paulo: Edusp, 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. Reflexões sobre o racismo. In: CASTORIADIS, Cornelius. **O mundo fragmentado**: as encruzilhadas do labirinto/3. Rio de Janeiro: Paz e Terras, 1992, p. 27-41.

DIETZ, Gunther. La interculturalidad entre el ‘empoderamiento’ de minorias y la ‘gestión’ de la diversidad. **Puntos de vista**: interculturalidad. Madrid, n. 12, v. 3, dec., 2007.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2005.

ENNES, Marcelo Alario; RAMOS, Natalia; SUARÉZ, Belén. O Lugar do Interculturalismo nas Políticas. Imigratórias em Portugal e Espanha. **Revista TOMO**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, n. 32, p. 243-268, jan./jun., 2018.

ENNES, Marcelo Alario; RAMOS, Natalia. A Presença brasileira em Portugal: Interculturalismo e consumo cultural. In: BÓGUS, L., BAENENGER, R. **A Nova Face da Emigração Internacional no Brasil**. São Paulo: Educ, 2018b, p. 265-286.

ENNES, Marcelo Alario. Aprender com o imigrante: A produção multi/intercultural da diversidade em Portugal. **Cadernos CERU/USP**, v. 25, n. 1, p. 197-224, 2014.

ENNES, Marcelo Alario. Produção da diversidade: identidades e imigração. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 4, p. 217-286, 2016.

GONZÁLEZ, Carlos Vázquez. **Inmigración, diversidad y conflicto cultural**: Los delitos culturalmente motivados cometidos por inmigrantes. (especial referencia a la mutilación genital femenina). Madrid: Dykinson, 2010.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais Belo Horizonte: Humanitas, 2009.

HELD, D. Cultura nacional, globalización de las comunicaciones y comunidad política. In: SAMPEDRO, Victor, LLERA, Mar (eds.). **Interculturalidad**: interpretar, gestionar y comunicar. Barcelona: Edicions Bellaterra. 2003. p. 33-50.

INNERARITY, D. Políticas de la identidad. In: SAMPEDRO, Victor, LLERA, Mar (eds.). *Interculturalidad*: interpretar, gestionar y comunicar. Barcelona: Edicions Bellaterra, p. 69-80, 2003.

INSTITUTO Nacional de Estatística. 2018. **Estatísticas demográfica**. Lisboa: INE. Disponível: https://ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=348174760&PUBLICACOESmodo=2, 2018. Acesso em 15 mar. 2021.

KUMAR, Rahul. Portugal aos portugueses: a extrema direita depois de 25 de abril. In: DIAS, Bruno Peixe, Dias Nuno. **Imigração e racismo em Portugal**. O lugar do outro. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2012. p. 91-113.

MARCON, Franc Nilton. O kuduro como expressão da juventude em Portugal: estilos de vida e processos de identificação. **Estado e Sociedade**, v. 28, n. 1, p. 75-90, 2013.

MEER, Nasar, Modood, Tariq. How does interculturalism contrast with multiculturalism. **Journal of Intercultural Studies**, v. 33, n. 2, april, p. 175-196, 2012.

OLIVEIRA, Catarina Reis, GOMES, Natália. (org.). **Indicadores de integração de imigrantes**. Relatório estatístico anual. Lisboa: Observatório das migrações, 2017.

OLIVEIRA, Nuno. “Portugal não é um país pequeno”. Reload – ‘Terceira via’ ou a despolitização da diferença.? In: DIAS, Bruno Peixe; DIAS, Nunes. (org.). **Imigração e racismo em Portugal**: o lugar do outro. Lisboa: Edições 70/Le Monde Diplomatique, p. 48-71, 2012.

ONGHENA, Yolanda. Reinterpretar para gestionarla diversidade cultural. In. SAMPE-DRO, Victor, LLERA, Mar [eds.] **Interculturalidad**: interpretar, gestionar y comunicar. Madrid: Barcelona, 2003, p. 51-65.

ONU. Trends in international migrant stock: The 2017 revision. (United Nations database, POP/DB/MIG/Stock/ Rev.2017). 2017. Disponível em: <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates17.asp>. Acesso em 04 out. 2019.

PORTUGAL. **Plano de integração do Imigrante**. 2007-2008. Lisboa: ACIDI. (S/D).

PORTUGAL. **II Plano de integração do Imigrante**. 2010-2013. Lisboa: ACIDI. (S/Db).

RAMOS, Natalia. Interculturalidade e alteridade: dinâmicas, contextos e políticas. In: SERAFIM, José Francisco, TOUTAIN, Lúcia Brandão e GEFFROY, Yannick. **Perspectivas em informação visual**. Cultura, percepção e representação. Salvador, EDUFBA, 2010, p. 27-56.

SAID, Edward W. Introdução. In.: SAID, Edward. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Cia. das Letras. 2007, p. 27-60.

SAMPEDRO, Victor, Llera, Mar (eds.). **Interculturalidad**: interpretar, gestionar y comunicar. Madrid: Barcelona, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. Coimbra, Almedina, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; CAPINHA, Graça (org). **Identidades**. São Paulo: Hucitec, 2000, p. 19-39.

SAPO. Portugal está entre os países mais racistas da Europa. Disponível em: <https://sol.sapo.pt/artigo/561219/portugal-esta-entre-os-paises-mais-racistas-da-europa>. Acesso em: 24 ago. 2018.

SENNET, Richard. **Carne e pedra**. O corpo e a cidade na civilização ocidental. Rio de Janeiro: BestBolso, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

ZAPATA-BARRERO, Ricard. Interculturalism in the post-multicultural debate: a defence. **Comparative migration studies**. n. 5, v. 14, p. 01-23, 2017.