



RBPAAB

REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA

ISSN
2525-426X

Biograph

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE
PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

MAIO/AGO. 2021

V.06 / N.18



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA

RBPAB, v. 06, n. 18, 394 p., maio/ago. 2021

ISSN 2525-426X

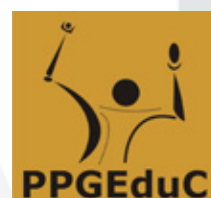
Biograph

Associação Brasileira de
Pesquisa (Auto)Biográfica

Apoio:



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Presidente

Jorge Luiz da Cunha – UFSM

Vice-Presidente

Rodrigo Matos de Souza - UnB

Secretário

Paula Perin Vicentini – USP

Sandra Novais Sousa - UFMS

Tesoureiro

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Jussara Fraga Portugal – UNEB

DIRETORIA REGIONAL

Norte

Silvia Nogueira Chaves – UFPA

Selma Costa Pena - UFPA

Nordeste

Cristóvão Pereira Souza – UNP

Mariana Martins de Meireles - UFRB

Centro-oeste

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT

Delmry Vasconcelos Abreu - UnB

Sudeste

Ana Chrystina Venancio Mignot - UERJ

Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID

Sul

Lourdes Maria Bragagnolo Frison – UFPel

Carmo Thum - FURG

CONSELHO FISCAL

Titulares

Maria Rosa R. Martins Camargo – UNESP

Wolney Onório Filho – UFG-Catalão

Carmem Lúcia Brancaglion Passos - UFSCar

Suplentes

Rosvita Kolb Bernardes – UFMG

Cristhianny Bento Barreiro – IFSUL-Rio-Grandense

Adair Mendes Nacarato – USF-SP

Conselho de Publicação

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Maria Helena Menna Barreto Abrahão – UFPel

Maria Teresa Santos Cunha – UDESC

Maria Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi – UFRN/UNICID

Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP

Terezinha Valim Oliver Gonçalves – UFPA

Sônia Kramer – PUC/RJ

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica

É uma publicação quadrimestral da BIOgraph – Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica. As opiniões emitidas são de responsabilidade dos autores. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.

EQUIPE EDITORIAL

Editores

Dislane Zerbinatti Moraes - USP

Edla Eggert - PUCRS

Daniel Hugo Suárez - UBA

Maria da Conceição Passeggi - UFRN/UNICID

Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – UnB

CONSELHO EDITORIAL

Andres Klaus Runge Peña | Universidade de Antioquia | Colômbia

Aneta Slowick | Universidade da Baixa Silésia | Polônia

Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas | Universidade Federal de Sergipe | Brasil

Antonia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí | Brasil

Antonio Bolívar | Universidad de Granada | Espanha

Carmen Teresa Gabriel | Universidade Federal do

Rio de Janeiro | Brasil

Caterina Bonelli | Università degli Studi di Milano-Bicocca | Itália

César Augusto Castro | Universidade Federal do Maranhão- Brasil

Christine Delory-Momberger | Université de Paris 13 | França

Christophe Niewiadomski | Université de Lille 3 | França

Christoph Wulf | Universidade Livre de Berlim | Alemanha

Conceição Leal da Costa | Universidade de Évora | Portugal

Ecleide Cunico Furlanetto | Universidade Cidade de São Paulo | Brasil

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti | Universidade Federal do Piauí | Brasil

Eliane Greice Davanço Nogueira | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul | Brasil

Elsa Lechner | Universidade de Coimbra | Portugal

Filomena Arruda Monteiro | Universidade Federal de Mato Grosso | Brasil

Gaston Pineau | Université de Tours | França

Guilherme do Val Toledo Prado | Universidade Estadual de Campinas | Brasil

Henning Salling Olesen | Aarhus Universitet | Dinamarca

Hervé Breton | Université de Tours | França

Inês Assunção de Castro Teixeira | Universidade

Federal de Minas Gerais | Brasil
Inês Ferreira de Souza Bragança | Universidade Estadual de Campinas | Brasil
Jorge Luiz da Cunha | Universidade Federal de Santa Maria | Brasil
José Antonio Serrano Castañeda | Universidad Pedagógica Nacional | México
José Contreras Domingo | Universidad Barcelona | Espanha
Laura Formenti | Università degli Studi di Milano | Bicocca | Itália
Leonor Arfuch | Universidade de Buenos Aires | Argentina
Linden West | University of Cantubery – Inglaterra
Maria Helena Menna Barreto Abrahão | Universidade Federal de Pelotas | Brasil
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo | Universidade Estadual Paulista | Brasil
Maria Stephanou | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Brasil
Maria Teresa Santos Cunha | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil
Nilton Paulo Ponciano | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas | Brasil

Paula Perin Vicentini | Universidade de São Paulo | Brasil
Raimundo Martins | Universidade Federal de Goiás | Brasil
Ricia Anne Chansky | University of Puerto Rico at Mayagüez | Puerto Rico
Rosa María Torres Hernández Torres | Universidad Pedagógica Nacional | México
Silvia Chaves | Universidade Federal do Pará | Brasil
Sonia Krammer | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | Brasil
Teresa Sarmento | Universidade do Minho | Portugal
Terezinha Valim Oliver Gonçalves | Universidade Federal do Pará | Brasil
Vera Lucia Gaspar da Silva | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil
Verbena Maria Rocha Cordeiro | Universidade do Estado da Bahia | Brasil
Zeila de Brito Fabri Demartini | Universidade de São Paulo | Brasil

REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DA BIOgraph

Versão *on-line* / Online version:
<http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

Copidesque e revisão / Copy desk and proofreading: Cristóvão Mascarenhas

Editoração eletrônica / Desktop publishing: Linivaldo Cardoso Greenhalgh

Versão para o inglês / English version: Janete Bridon

Versão para o espanhol / Spanish version: Daniel Hugo Suárez

Projeto gráfico e ilustrações / Graphic desing and illustrations: Linivaldo Cardoso Greenhalgh

E-mail: biographassociacao@gmail.com

RBPAB, v. 06, n. 18, 394 p., maio/ago. 2021

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Salvador, BIOgraph, V.1, n.1, 2016.

Quadrimestral
Publicação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

ISSN 2525-426X

1. Educação. 2. Pesquisa autobiográfica

RBPAB publica artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico e teórico-metodológico vinculados à pesquisa (auto)biográfica em Educação.

Indexada em / Indexed in:

- DIADORIM
- LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España e Portugal
- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- EDUBASE - (SBU/UNICAMP)
- REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico
- ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory
- Portal de Periódicos CAPES
- SEER/IBICT – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas
- Google Scholar

SUMÁRIO

- 440 Editorial
Elizeu Clementino de Souza

DOSSIÊ

- 444 Narrativas (auto)biográficas no cinema
Renato Izidoro da Silva; Inês Assunção de Castro Teixeira
- 449 Violeta Parra e suas *Arpilleras* decoloniais
Adriana Fresquet; Wilson Cardoso Junior
- 470 Narrativas sobre Mauro: vozes/intérpretes do legado do cineasta ao cinema brasileiro
Andrea Vicente Toledo Abreu; Milene de Cássia Silveira Gusmão; Rosália Maria Duarte
- 490 A produção documental de Antonio Olavo: lutas e memórias do povo negro
Luciene Maria da Silva; Daiane Rosário
- 509 Uma “nãobiografia” “nãonarrativa” de *Agripina é Roma-Manhattan*, de Hélio Oiticica
Carlos Eduardo Japiassú de Queiroz; Paloma da Silva Santos
- 529 “A glória ao nosso redor”: o cinema autoral de Terrence Malick
Sander Cruz Castelo
- 541 O cinema de Kiarostami na formação inicial de professores por matizes ético-estéticos
Tania Micheline Miorando; Valeska Maria Fortes de Oliveira
- 556 Escritas de si “entre” mulheres: da intimidade no presente à distância histórica em *Teko Haxy – ser imperfeita*
Clarisse Alvarenga; Roberta Veiga
- 571 Narrativas capitalistas em Parintins (AM): biografias, cinemas, perfumes e etnocídios
Gerson André Albuquerque Ferreira; Elenise Faria Scherer
- 589 A máquina de costura e os fios da memória: aspectos (auto)biográficos engendrados pelo cinema
Giovana Scareli
- 605 O pai, o filho e o historiador: diálogos entre cinema, história familiar e doentes de alzheimer
Iranilson Buriti Oliveira
- 618 Um olhar cronotópico sobre as narrativas biográficas relacionadas às pessoas em situação de deficiência no cinema
Maria Jaqueline de Grammont
- 635 “Tô aprendendo a sonhar”: narrativas de jovens e sua relação com a escola
Celia Maria Fernandes Nunes; Karla Cunha Pádua; Regina Magna Bonifácio de Araújo

ENTREVISTA

- 652 Cada intenção é um novo começo. Cinema e biografia em *Camino Incierto*, de Pablo García
Jorge Larrosa; Pablo García

ARTIGOS

- 668 A espiral do tempo como um dispositivo de análise para narrativas, (auto) biografias, trajetórias de vida e história oral
Cláudia Rodrigues do Carmo Arcenio; Patrícia Bastos de Azevedo
- 685 A memória de futuro e o ato de narrar como princípio constitutivo do sujeito professor
André Plez Silva; Milena Moretto
- 702 Expressões da pandemia: metamorfoses e possibilidades de mulheres migrantes
Suélen Cristina de Miranda; Diane Portuguezis
- 720 Narrativas de resiliências: implicações da pandemia na prática docente de mulheres
Robson Lima de Arruda; Robéria Nádia Araújo Nascimento
- 740 A precariedade humana em tempos de pandemia: meditações insólitas sobre a finitude da vida
Euler Renato Westphal
- 757 Trajetória profissional de enfermeiras auditoras: oportunidades, desafios e motivações na escolha profissional
Magali Beatris da Silva Monteiro; Maria Angela Boccara de Paula
- 774 Entrelaces entre o projeto de vida e o acesso universitário de jovens de periferias
Natanael Reis Bomfim; Nayana Sepúlveda Suzart
- 790 Alfabetização intercultural: os memoriais indígenas como fontes de saberes para a educação
Josélia Gomes Neves
- 807 Memórias de uma militante amazônica
Arminda Rachel Botelho Mourão
- 820 Instruções aos Colaboradores

CONTENTS

- 440 Editorial
Elizeu Clementino de Souza

DOSSIER

- 444 Narratives (auto)biographical in cinema
Renato Izidoro da Silva; Inês Assunção de Castro Teixeira
- 449 Violet Parra and her decolonial *Arpilleras*
Adriana Fresquet; Wilson Cardoso Junior
- 470 Narratives about Mauro: voices / interpreters of the filmmaker's legacy to brazilian cinema
Andrea Vicente Toledo Abreu; Milene de Cássia Silveira Gusmão; Rosália Maria Duarte
- 490 Antonio Olavo's documentary production: struggles and memories of the black people
Luciene Maria da Silva; Daiane Rosário
- 509 A "non-biography" "non-narrative" of *Agripina é Roma-Manhattan*, by Hélio Oiticica
Carlos Eduardo Japiassú de Queiroz; Paloma da Silva Santos
- 529 "The glory around us": the authorial cinema of Terrence Malick
Sander Cruz Castelo
- 541 The kiarostami's cinema in the initial education of teachers by ethical-aesthetics
Tania Micheline Miorando; Valeska Maria Fortes de Oliveira
- 556 Self-writing "between" women: from intimacy in the present to historical distancing in *Teko Haxy – being imperfect*
Clarisse Alvarenga; Roberta Veiga
- 571 Capitalism narrativs in Parintins (AM): biographies, cinemas, perfumes and ethnocides
Gerson André Albuquerque Ferreira; Elenise Faria Scherer
- 589 The sewing machine and the memory threads: (auto)biographical aspects engendered by cinema
Giovana Scareli
- 605 The father, the son and the historian: dialogues between cinema, family history and alzheimer's sick
Iranilson Buriti Oliveira
- 618 A chronotopic view of the biographical narratives related to people with disabilities in the cinema
Maria Jaqueline de Grammont
- 635 "I'm learning to dream": narratives of youth and teir relationship with school
Celia Maria Fernandes Nunes; Karla Cunha Pádua; Regina Magna Bonifácio de Araújo

INTERVIEW

- 652 Each attempt is a new beginning. Cinema and biography in *Camino Incierto*, of Pablo García
Jorge Larrosa; Pablo García

ARTICLES

- 668 The time spiral as an analytical device for narratives, (auto) biographies, life trajectories and oral history
Cláudia Rodrigues do Carmo Arcenio; Patrícia Bastos de Azevedo
- 685 The memory of the future and the act of narrating as a constitutive principle of the teacher subject
André Plez Silva; Milena Moretto
- 702 Pandemic expressions: metamorphoses and possibilities of migrant women
Suélen Cristina de Miranda; Diane Portuguesis
- 720 Resilience narratives: implications of the pandemic on women's teaching practice
Robson Lima de Arruda; Robéria Nádia Araújo Nascimento
- 740 Human precariousness in times of pandemic: unusual reflections on the finitude of life
Euler Renato Westphal
- 757 Professional course of audit nurses: opportunities, challenges and motivations in professional choice
Magali Beatris da Silva Monteiro; Maria Angela Boccara de Paula
- 774 Interrelaces between the life project and university access for youth from peripheries
Natanael Reis Bomfim; Nayana Sepúlveda Suzart
- 790 Intercultural literacy: indigenous memorials as sources of knowledge for education
Josélia Gomes Neves
- 807 Memories of an amazonian militant
Arminda Rachel Botelho Mourão

SUMARIO

- 440 Editorial
Elizeu Clementino de Souza

DOSSIER

- 444 Narrativas (auto)biográficas no cinema
Renato Izidoro da Silva; Inês Assunção de Castro Teixeira
- 449 Violet Parra y sus *Arpilleras* decoloniales
Adriana Fresquet; Wilson Cardoso Junior
- 470 Narrativas sobre Mauro: Voces / intérpretes del legado del cineasta al cine brasileño
Andrea Vicente Toledo Abreu; Milene de Cássia Silveira Gusmão; Rosália Maria Duarte
- 490 La producción documental de Antonio Olavo: luchas y memorias de los negros
Luciene Maria da Silva; Daiane Rosário
- 509 Una “nobiografía” “no narrativa” de *Agripina é Roma-Manhattan*, por Hélio Oiticica
Carlos Eduardo Japiassú de Queiroz; Paloma da Silva Santos
- 529 “La gloria que nos rodea”: el cine de autor de Terrence Malick
Sander Cruz Castelo
- 541 El cine de Kiarostami en la formación inicial de maestros por matices ético-estéticos
Tania Micheline Miorando; Valeska Maria Fortes de Oliveira
- 556 Escrituras de sí “entre mujeres”: de la intimidad en el presente a la distancia histórica en *Teko Haxy – ser imperfecta*
Clarisse Alvarenga; Roberta Veiga
- 571 Narrativas de capitalismos em Parintins (AM): biografías, cines, perfumes e etnocidios
Gerson André Albuquerque Ferreira; Elenise Faria Scherer
- 589 La maquina de coser y los hilos de la memoria: aspectos (auto)biográficos engendrados por el cine
Giovana Scareli
- 605 El padre, el hijo y el historiador: diálogos entre cine, historia familiar y enfermedad de alzheimer
Iranilson Buriti Oliveira
- 618 Una mirada cronotópica de las narrativas biográficas relacionadas con las personas con discapacidad en el cine
Maria Jaqueline de Grammont
- 635 “Estoy aprendiendo a soñar”: narrativas de los jóvenes y su relación con la escuela
Celia Maria Fernandes Nunes; Karla Cunha Pádua; Regina Magna Bonifácio de Araújo

ENTREVISTA

- 652 Cada intento es un nuevo comienzo. Cine y biografía en *Camino Incierto*, de Pablo García
Jorge Larrosa; Pablo García

ARTICULOS

- 668 La espiral del tiempo como dispositivo de análisis de las narraciones, las (auto) biografías, las trayectorias vitales y la historia oral
Cláudia Rodrigues do Carmo Arcenio; Patrícia Bastos de Azevedo
- 685 La memoria del futuro y el acto de narrar como principio constitutivo del sujeto profesor
André Plez Silva; Milena Moretto
- 702 Expresiones pandémicas: metamorfosis y posibilidades de las mujeres migrantes
Suélen Cristina de Miranda; Diane Portugueis
- 720 Narrativas de resiliencia: implicaciones pandémicas en la práctica docente de las mujeres
Robson Lima de Arruda; Robéria Nádia Araújo Nascimento
- 740 Precariedad humana en tiempos de la pandemia: reflexiones inusuales sobre la finitud de la vida
Euler Renato Westphal
- 757 Curso profesional de enfermeras de auditoría: oportunidades, retos y motivaciones en la elección profesional
Magali Beatris da Silva Monteiro; Maria Angela Boccara de Paula
- 774 Entrelazamientos entre proyecto de vida y acceso universitario para jóvenes de la periferia
Natanael Reis Bomfim; Nayana Sepúlveda Suzart
- 790 Alfabetización intercultural: los memoriales indígenas como fuentes de conocimiento para la educación
Josélia Gomes Neves
- 807 Recuerdos de un militante amazónico
Arminda Rachel Botelho Mourão

Imersos numa crise sanitária e política vivemos movimentos que negam as artes e diferentes formas de manifestações e representações da vida. Compreender as produções artísticas e suas diversas linguagens para a vida humana é fundamental para modos como manifestamos, representamos e narramos a vida através da pintura, da música, do teatro, da literatura e do cinema, mas também da preservação de equipamentos culturais múltiplos – museus, galerias, cinemas, teatros, parques, etc.

As narrativas e suas relações com a memória são potentes para preservação da história e da memória de uma sociedade, cuja arte e seus equipamentos exercem um papel central.

O que vivemos no Brasil é contrário ao que se observa em grande parte do mundo, em relação aos investimentos em artes, à compreensão da arte como manifestação da vida e como narrativas outras do cotidiano, das memórias, dos patrimônios culturais e da memória. Assistimos, atônitos uma política de desmonte e de desfinanciamento da vida-artes, cujas consequências são catastróficas. Inicia pela ausência de clara política pública de apoio para a classe artística, bastante acometida pela pandemia, além da negação de financiamento de forma ampla para as diferentes linguagens e ações capilarizadas por coletivos no país. Tal constatação, ganha relevo com a extinção do Ministério da Cultura e sua transformação em Secretaria Especial de Cultura (SECULT) no atual governo, alocada no Ministério do Turismo, além das nomeações para a Secretaria, com ações pífias e que pouco interferem positivamente para a valorização e reconhecimento do campo com estruturante da história e da memória do país.

Outro fato atroz que vivenciamos no final de julho do corrente ano foi o incêndio em um galpão da Cinemateca de São Paulo, órgão

do governo federal, gerado por negligência e falta de prioridade na gestão de equipamentos culturais, de memória e guarda do país. O crime do incêndio implica em destruir parte da história e da memória audiovisual, especialmente, pela perda de parte do acervo da Empresa Brasileira de Filmes (Embrafilme), do Instituto Nacional de Cinema (INC) e do Conselho Nacional de Cinema (Concine), além de documentos do cineasta Glauber Rocha e acervos outros, mobiliários e equipamentos de cinema, o que, sem dúvidas, de forma proposital, reafirma ações de desmonte e de negação da educação e da cultura como bem fundamentais para a preservação da memória, apropriações da história e da identidade nacional.

É neste contexto que a Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (RBPAB), publica o *Dossiê Narrativas (auto)biográficas no cinema*, coordenado por Renato Izidoro da Silva da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e por Inês Assunção Castro Teixeira da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O dossiê reúne trabalho de pesquisadores que vêm se dedicando ao tema, ao buscarem contribuir com análises que cruzam narrativas (auto)biográfica e cinema, numa perspectiva transversal e de diálogos teóricos, metodológicos e formativos da arte cinematográfica no cotidiano. As análises apresentadas nos textos que compõem o dossiê entrecruzam narrativas e histórias de vida de diretores, de personagens ficcionais e de documentários individuais e coletivos, de modos de apropriações de compreensões formativas e de aprendizagens biográficas no e com o cinema, mas também suas interfaces com a educação.

A Seção Artigos integra 9 textos, os quais discutem questões relacionadas a análise de narrativas, narrativas no contexto da pande-

mia e modos como professores se reinventam e aprendem no contexto das aulas remotas. Outra temática que emerge nos textos volta-se para discussões sobre vida-morte e finitude da vida, além de enfoques sobre projetos de vida e profissionais de jovens no acesso a universidade e da trajetória profissional de enfermeiro auditor. A seção é concluída com dois textos que se centram na dimensão formativa dos memoriais, no contexto da alfabetização intercultural e da narrativa de uma militante amazônica.

A seção inicia com o texto *A espiral do tempo como um dispositivo de análise para narrativas, (auto)biografias, trajetórias de vida e história oral*, de Cláudia Rodrigues do Carmo Arcenio e Patrícia Bastos de Azevedo, que problematiza aspectos sobre um dispositivo de análise que se configura na representação gráfica de percursos e trajetórias temporais da vida, que as autoras nomeiam de espiral do tempo.

André Plez Silva e Milena Moretto apresentam o texto *A memória de futuro e o ato de narrar como princípio constitutivo do sujeito professor*, ao analisarem entrevista narrativa de um professor da área de Linguagens do Instituto Federal de São Paulo, com o objetivo de apreender singularidades narrativas e modos como o sujeito torna-se professor. O texto ancora-se em princípios da filosofia da linguagem de Bakhtin e de seu Círculo, investigando a natureza social da linguagem, a questão das relações dialógicas, da memória de passado, presente e futuro, como forma de ressignificar o percurso formativo e profissional do entrevistado.

O artigo *Expressões da pandemia: metamorfoses e possibilidades de mulheres migrantes*, de Suélen Cristina de Miranda e Diane Portugueis, parte de Noções conceituais da Psicologia Social Crítica e analisa disposições do fenômeno migratório feminino em articu-

lação com arranjos históricos, sociais e políticas que estabelecem lugares para o “outro” na sociedade patriarcal capitalista. A discussão ganha forma quando se cruza o fenômeno migratório feminino no contexto da pandemia e as transformações geradas nestes movimentos de fluxos e de reinserções. As autoras tomam como *corpus* de análise narrativas de duas mulheres imigrantes, uma peruana no Brasil e uma brasileira na Alemanha, desvelando ambivalências, lutas interiores e/ou autodeterminação das narradoras e suas histórias de vida-migração.

A temática da pandemia prossegue com a abordagem desenvolvida no texto *Narrativas de resiliências: implicações da pandemia na prática docente de mulheres*, de autoria de Robson Lima de Arruda e Robéria Nádia Araújo Nascimento, que problematizam demandas outras associadas aos professores e professoras no contexto do trabalho remoto e da reinvenção da vida e, também, do trabalho docente, diante da crise sanitária e pandêmica que todos somos acometidos. A centralidade do texto incide em discussões relacionadas à dinâmica de gênero no âmbito da docência, especialmente das condições de polivalência e sobrecarga de trabalho de cinco professoras. Avança com a discussão sobre a pandemia o artigo *A precariedade humana em tempos de pandemia: meditações insólitas sobre a finitude da vida*, de Euler Renato Westphal, ao problematizar aspectos relacionados a disposição moral e a humanização da formação médica, em articulação e possível equilíbrio entre competência técnica e discernimento ético. Temas como precariedade da condição humana e da medicina são abordados em articulação com a vida-morte no cenário da banalização e do desperdício da vida (BUTLER, 2019)¹, implican-

1 BUTLER, Judith. Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

do o autor a refletir sobre processos de humanização da formação médica e da morte e o morrer, mas também do cuidado na experiência da pandemia.

O texto seguinte intitula-se *Trajetória profissional de enfermeiras auditoras: oportunidades, desafios e motivações na escolha profissional*, de Magali Beatris da Silva Monteiro e Maria Angela Boccara de Paula, quando as autoras discutem modos de configuração e atuação da Auditoria de Enfermagem (AE), como uma profissão pouco conhecida na área da Saúde, bem como a prática do enfermeiro auditor. Ancoradas em princípios do método biográfico-narrativo e da realização de entrevistas narrativas com enfermeiros auditores que exercem a profissão em instituições públicas e privadas, possibilitando-as, através de biogramas dos entrevistados identificar incidentes críticos inscritos na trajetória formativa e profissional dos entrevistados.

Os dois textos finais da seção voltam-se para discussões do uso de memoriais e da escrita de si como perspectivas de si como práticas de formação e de construção de saberes. Em *Alfabetização intercultural: os memoriais indígenas como fontes de saberes para a educação*, Josélia Gomes Neves sistematiza modos como utiliza os memoriais no processo de alfabetização intercultural de indígenas em Ronônia, configurando-se como um dispositivo formativo voltado para a compreensão do ingresso na cultura escrita em contextos indígenas, bem como conhecer as experiências indígenas no âmbito das aprendizagens iniciais

da escrita. Encerra a seção o artigo *Memórias de uma militante amazônida*, de Arminda Rachel Botelho Mourão, mobilizando reflexões e trajetórias formativas da autora, sua constituição pessoal-profissional, sua inserção na vida acadêmica e na militância em defesa de uma vida e uma sociedade igualitárias. Escolhas, marcas, percursos e trajetórias formativas e profissionais são narrados pela autora e revelam modos como se constituiu professora em suas injeções institucionais, na relação com os pares, com os alunos e nos processos de ensinar-aprender.

O volume que apresentamos ao partilhar leituras sobre a sétima arte e suas interfaces com a vida, com processos criativos, com histórias de vida de diretores, com análise de personagens e de filmes, contribui para alargar discussões relações outras sobre narrativas (auto)biográficas e cinema. Os textos publicados na seção Artigos inscrevem-se numa diversidade de abordagem e de narrativas, com ênfase na análise de narrativas, de refigurações do trabalho docente na pandemia e da utilização de memoriais como dispositivo de pesquisa-formação experiencial.

Desejamos que o volume que publicamos possa contribuir com outros estudos e práticas de formação que adotam o cinema como manifestação e representação da vida em um cenário de desinvestimento das artes e da defesa da cultura e das narrativas que dela advém.

Massarandupió, inverno de 2021
Elizeu Clementino de Souza

DOSSIÊ



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NO CINEMA

Apresentação

A temática “Narrativas (auto)biográficas no cinema” desperta e desafia diversas problemáticas inerentes às relações entre linguagem, pensamento, temporalidade, espacialidade e vida. Tratando de um conceito antigo, a história do termo “narrativa” produziu incontáveis polêmicas e nuances quanto às suas possíveis definições. No campo das Artes, a narrativa implicou desafios poéticos e estéticos responsáveis por dúvidas e enigmas sobre o alcance de seu estatuto ontológico. Perguntas simplistas dirigidas às sete artes acerca de suas capacidades ou condições de produzirem ou de serem – ontologicamente – narrativas marcaram uma série de debates ligados a batalhas políticas e econômicas acerca da edificação de hierarquias relativas aos níveis do sublime acerca da representação suprema do bem e da beleza. Por vezes, a narrativa foi estabelecida como o critério fundamental para se definir classicamente a prática e a obra artísticas por excelência.

Essas ponderações têm como solo a dimensão do sentido – ou da síntese – em meio às experiências mundanas da vida – de todos os seres – estarem submetidas aos acontecimentos promotores de descontinuidades e rupturas. O destino, por exemplo, consiste no principal objeto das narrativas na medida em que ele coloca como enigma a hipótese das causalidades entre acontecimentos reais ou aparentemente desconectados. O destino, portanto, pode ser considerado o liame principal entre o real (documental) e o fantasioso (ficcional) em uma narrativa, já que lhe cabe o desafio da construção ou do desvelamento de nexos entre um ponto de partida e um ponto de chegada, constando que no entremeio há

uma série de acontecimentos biográficos – acontecimentos que marcam a vida – possíveis ou impossivelmente coerentes entre um ponto e outro da história ou da estória. Às artes foi atribuída a responsabilidade para dar sentido a biografias marcadas por fragmentos, rupturas, disparates, júbilos, catástrofes cujo ser da experiência, muitas vezes, não pode reconhecer uma *episteme*, um saber capaz de unir, sintetizar ontologicamente a filogênese da humanidade ou a ontogênese do indivíduo.

Contemporaneamente se compreende que esses pressupostos narrativos fundamentam as ciladas históricas e políticas em torno das chamadas metanarrativas ou grandes narrativas então apoiadas nas figuras heroicas divinas e humanas que marcaram a hipótese da História Geral ou a História Universal desde um ponto de vista ocidental ou, especificamente, europeu. No eixo dos debates decoloniais e pós-coloniais, portanto, o conceito de narrativa se tornou objeto de contundentes críticas, ao mesmo tempo em que foi associada ao critério de racionalidade também ocidental. Em termos epistemológicos, essa crítica foi erguida para atacar a historiografia entre os séculos XVIII e XX, associada às narrativas pictóricas, literárias, teatrais e cinematográficas, pois estava a serviço, especialmente segundo o modelo francês, dos desafios políticos e econômicos de forjar na Europa e em suas colônias a realidade dos Estados Nacionais.

As biografias de reis, de clérigos, de aristocratas, de burgueses e de heróis militares foram eleitas como o principal fio condutor de narrativas coerentes e sem contradições; construindo ficções biográficas em que os

pontos de partida e de chegada estavam logicamente concatenados por acontecimentos teleológicos, isto é, a serviço do destino e da predestinação sob o signo do desenvolvimento civilizacional e cultural das sociedades e dos indivíduos em identidade com a História ocidental.

As reflexões e os estudos contemporâneos sobre a temática da narrativa ganham centralidade atualmente, como herdeiros dos abalos e crises vivenciados pelas concepções realistas modernas e positivistas acerca das experiências humanas. No campo da Educação em especial, como também nas arenas dada História, da Filosofia, da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia, da Psiquiatria, da Psicanálise e da Arte, a narrativa toma a cena das cogitações acadêmicas na posição de protagonista da realidade humana. Com o propósito de contribuir para essa discussão e expandi-la, o *Dossiê Narrativas (auto)biográficas no cinema* reúne trabalhos na confluência da temática da narrativa (auto)biográfica com a arte cinematográfica, em diferentes abordagens, vértices analíticos, sensibilidades e imaginação, horizontes do pensamento. Os 13 textos que compõem o dossiê envolvem discussões que contemplam a narrativa (auto)biográfica em seus atravessamentos com o cinema do passado e do presente, reunindo as elaborações de pensadores(as) clássicos(as) e contemporâneos(as) dos terrenos do cinema e da narrativa, colocando em diálogo perspectivas e possibilidades de compreensão da narrativa (auto)biográfica e da arte cinematográfica em seus contornos, atravessamentos, reverberações e interpelações.

De modo heterodoxo e em larga compreensão das narrativas (auto)biográficas, a proposição abarca as “histórias de vida” ou “narrativas vivas” de personagens ficcionais e documentais individuais e/ou coletivos sob o olhar cinematográfico, como também (auto)biogra-

fias que envolvem diretores, atrizes, roteiristas, críticos e outros personagens do universo do cinema. A decisão sobre a narrativa de ser fictícia ou documental, mítica ou histórica, mentira ou verdade, parece ter passado pelo mesmo cansaço ontológico e epistemológico quanto a origem do ser e da linguagem, pois implicam não apenas momentos inacessíveis, mas indecifráveis e, portanto, contornáveis, a proposta contempla a discussão de obras cinematográficas do cinema mundial, e do cinema latino-americano, em especial, nas quais a arte de si narrar e de ser narrado pelas lentes das câmaras, contorna tramas de sujeitos que se (re)inventam em textos e contextos.

Conjeturando sobre as “visões narrativas” no cinema, a sétima arte não é composta apenas por uma estética (receptiva), mas também por uma poética (produtiva), ao passo que, no âmbito do “extracampo” e do “antecampo”, existem inúmeras tramas e dramas tecidos pelos olhares cruzados de atrizes, atores, roteiristas, câmeras, diretores, maquiadores, figurinistas, montadores, editores e um sem fim de “biografias” a serem reconstruídas, arquivadas, investigadas, interpretadas, analisadas e perquiridas desde diversas perspectivas teórico-metodológicas organizadas na arena acadêmica. O *dossiê* envolve tanto discussões ontológicas, epistemológicas, teóricas e metodológicas relativa às narrativas (auto)biográficas em seus encontros com o cinema, quanto a análise de obras da cinematografia mundial clássica e contemporânea, especialmente, do cinema latino-americano. Com esta proposição, esperamos mobilizar e instigar questionamentos e cogitações criativas e heterodoxas variadas acerca de narrativas (auto)biográficas no cinema.

Envolvendo cinemas documental, ficcional e suas interseções, a proposta alcançou temas transversais diversos, como identidade, alteridade, gênero, política, loucura, deficiência,

educação, etnia, trabalho, luta, memória, colonização, loucura dentre outros mais discretos a serem descobertos nos textos pelos sentidos atentos de pesquisadores perspicazes e leitores curiosos. De um ponto de vista panorâmico, os trabalhos atuam segundo dois extensos eixos articulados, as (auto)biografias de sujeitos e de coletivos, de modo que no primeiro encontramos complexos contextos sociais ligados a uma personagem central, ao passo que no segundo notamos complexos singulares no seio de tecidos sociais diferentes em seus lugares e épocas.

Com exceção do primeiro artigo resumido na sequência, os demais, do primeiro eixo, elegeram a figura de um cineasta como fio condutor de reflexões e ações teóricas e metodológicas.

Em *Violeta parra e suas arpilleras decoloniais*, Adriana Fresquet e Wilson Cardoso Junior, à luz do documentário *Violeta Parra, Pintora Chilena* (2007), de Ignacio Agüero, abordam a produção de arpilleras da folclorista e multiartista chilena e sua contribuição para a herança artística e cultural decolonial latino-americana e para resistência de mulheres de camadas populares no Chile e no Brasil.

O artigo *Narrativas sobre Mauro: vozes/intérpretes do legado do cineasta ao cinema brasileiro*, de autoria de Andrea Vicente de Toledo Abreu, Milene de Cássia Silveira Gusmão e Rosália Maria Duarte, reflete sobre Humberto Mauro e suas implicações na emergência do Ciclo de Cinema de Cataguases (MG) e ao Polo Audiovisual da mesma cidade. Como fontes biográficas, foram eleitos diferentes trabalhos produzidos Ronaldo Werneck, André Di Mauro, Paulo Emílio Salles Gomes, Sheila Schwartzman e Glauber Rocha.

A produção documental de Antônio Olavo: lutas e memórias do povo negro, escrito por Luciene Maria da Silva e por Daiane Rosário, versa acerca do realizador baiano cuja traje-

tória deixou marcas no cinema e na televisão mediante curtas e médias-metragens, bem como documentários de longa-metragem. As maiores atenções foram destinadas à série documental *Travessias negras* (2017) sobre universitários cotistas e discriminação racial. Entrevistas com o cineasta revelaram percepções acerca das lutas históricas de resistência em que participa o cinema negro.

Carlos Eduardo Japiassú de Queiroz e Paloma da Silva Santos, em *Uma 'não-biografia' de Agripina é roma-manhattan, de Hélio Oiticica*, ousam tratar do problemático conceito crítico de “não-narração” como uma analogia de uma possível noção de “não-biografia”. A hipótese foi articulada a alguns teóricos da história, do cinema e das artes que trataram dos conceitos de narrativa, biografia e personagem de maneira crítica e relativa. Analisaram o filme, cujo título figura no título do trabalho, identificando estratégias cinematográficas responsáveis por extrair os laços históricos da protagonista.

“A glória ao nosso redor”: o cinema autoral de Terrence Malick, de Sander Cruz Castelo, tratado pela metodologia de análise fílmica de Bordwell e Thompson, identifica os elementos narrativos e estilísticos, considerando o aspecto do mutismo, dos oito primeiros longas-metragens ficcionais do cineasta da Nova Hollywood, que também era filósofo.

No texto *O cinema de Kiarostami na formação inicial de professores por matizes ético-estéticos*, Tania Micheline Miorando e Valeska Maria Fortes de Oliveira inserem os matizes ético-estéticos do cineasta no âmbito de rodas de conversa, sob o prisma do conceito de instituinte, mediadas pela Língua Portuguesa e pela Língua Brasileira de Sinais, que fizeram parte de processos formativos docentes na formação inicial.

Escritas de si 'entre' mulheres: da intimidade no presente à Distância histórica em Teko

Haxy – ser imperfeita, nas letras de Roberta Veiga e de Clarisse Alvarenga, estudam a poética da escrita de si elaborada pela interação da cineasta Mbya Guarani Pará Yxapy (Patrícia Ferreira) com a artista visual Sophia Pinheiro que deu origem ao filme epistolar *Teko Haxy – ser imperfeita*, gravado no decorrer do ano de 2018 na aldeia Ko'enju, no extremo sul do Brasil.

Daqui em diante, o eixo estabelecido a partir de (auto)biografias coletivas relativas a contextos sociais específicos oferece como pano de fundo um certo recorte cartográfico regional de nosso país, ao mesmo tempo em que revela suas familiaridades e estranhezas.

Gerson André Albuquerque Ferreira e Elenise Faria Scherer, em *Narrativas capitalistas em Parintins (AM): biografias, cinemas, perfumes e etnocídios*, narram, pelos desvios da prática ensaística, o processo de inserção da economia de mercado que concatena fragmentos do trabalho de extrativismo florestal e das salas de cinema nas décadas de 1970 e 1980 na cidade. O texto está organizado conforme quadros de memória dos autores e em referências históricas e antropológicas.

No escrito *A máquina de costura e os fios da memória: aspectos (auto)biográficos engendrados pelo cinema*, Giovana Scareli repensa aspectos de biografia não escolar então tecidas pelas artes manuais. Para tanto, engendra o texto pelo encontro com alguns artefatos culturais, principalmente através do filme *Costureiras* (2018).

Iranilson Buriti de Oliveira discute no texto *O pai, o filho e o historiador: diálogos entre cinema, história familiar e doentes de Alzheimer* questões relacionadas às memórias familiares, o cinema e a história cultural de um sujeito com Mal de Alzheimer, inspirado na historiografia (auto)biográfica de Ivan Jablonka, cujos avós foram vítimas de Auschwitz. Estabelecendo nexos entre objetos pessoais e o fil-

me *Diários de uma paixão* (CASSAVETES, 2004)¹, propõe uma narrativa com base na história, no testemunho e em novos objetos de pesquisa no bojo do ofício do historiador e relações afetivas, escrita acadêmica e inventividade.

Um olhar cronotópico sobre as narrativas biográficas relacionadas às pessoas em situação de deficiência no cinema expressa a perspectiva de Maria Jaqueline de Grammont sobre certa tradição cinematográfica responsável por abordar a problemática da pessoa com deficiência mediante a produção cinematográfica de dramas biográficos. Partindo da classificação bakhtiniana dos romances literários e do conceito de cronotopo, encontrou dois grupos de filmes: um em que os sentidos da deficiência se restringem ao significado da superação; outro em que filmes oferecem múltiplas vozes sociais que tensionam o contexto social considerando o corpo, a sexualidade e a inclusão que se projetam no devir.

Celia Maria Fernandes Nunes, Karla Cunha Pádua e Regina Magna de Araújo trabalharam em torno do enunciado *“Tô aprendendo a sonhar”*: *narrativas de jovens e sua relação com a escola*. O cinema foi implicado na diversidade e na singularidade das narrativas produzidas segundo as expectativas de vida e de futuro de jovens que frequentam as escolas públicas brasileiras. As autoras procuraram uma análise narrativa hermenêutica que lança luz às falas dos jovens inserindo-as em uma história significativa, preservando os elementos singulares e almejando um entendimento de sua particular complexidade.

Integra o dossiê a entrevista realizada por Jorge Larrosa com Pablo García – *Cada intento es un nuevo comienzo. Cine y biografía en camino incierto*, de Pablo García – sobre processos de criação e produção de filmes pelo diretor. A entrevista tematiza sobre o último

¹ The notebook; Nick Cassavetes, Estado Unidos, Aveyry Pix, 2004, digital.

trabalho do diretor, o filme *Camino incierto*, numa conversa implicada sobre temas banais e fundamentais da vida, voltados para o efêmero, o que se desfaz e permanece, o fim, o começo, movimentos, tempos e recomeços, espaços, lugares e pulsões da vida. A entrevista tematiza também sobre questões relacionadas às escritas do eu ou a literatura do

eu e notadamente do cinema do eu, como referência aos processos biográficos e a produção cinematográfica.

O dossiê sistematiza experiências dos autores com o cinema, seja na condição de criadores, expectadores ou de modos de apropriações do cinema como dispositivo pedagógico, formativo e transformador da vida humana.

Aracaju/Belo Horizonte,
30 de agosto de 2021

Renato Izidoro da Silva
Universidade Federal de Sergipe

Inês Assunção de Castro Teixeira
Universidade Federal de Minas Gerais

VIOLETA PARRA E SUAS ARPILLERAS DECOLONIAIS

■ ADRIANA FRESQUET

<https://orcid.org/0000-0003-4223-8204>

Universidade Federal do Rio de Janeiro

■ WILSON CARDOSO JUNIOR

<https://orcid.org/0000-0001-7631-7686>

Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO

O presente trabalho debruça-se sobre a vida e obra da folclorista e multiartista Violeta Parra com foco em sua produção de *arpilleras* como uma contribuição fundamental para a constituição do legado artístico e cultural decolonial dos povos latino-americanos. Para tanto partimos do estudo analítico de Estivil (2016; 2018) que compreende a obra de Violeta Parra como expressão de uma arte decolonizadora determinada a emancipar a tradição popular chilena e andina do lastro da colonialidade/modernidade, o que a situa como uma das precursoras da Arte Contemporânea Latino-Americana. Para dialogar sobre a sua produção artística, seu processo criativo e sua missão artístico-cultural, tomamos como fonte principal o documentário *Violeta Parra, Pintora Chilena* (2007), de Ignacio Agüero. O texto está constituído por um breve histórico de vida e obra de Violeta, seguido de apresentação e análise de sua produção de *arpilleras*, concluindo com o desdobramento de sua contribuição para movimentos de resistência de mulheres de camadas populares no Chile e no Brasil.

Palavras-chave: Violeta Parra. Folclore chileno. *Arpilleras*. Decolonialidade. Arte popular latino-americana.

ABSTRACT

VIOLET PARRA AND HER DECOLONIAL ARPILLERAS

This paper focuses on the life and work of the folklorist and multi-artist Violeta Parra. It has an emphasis on her production of *arpilleras* (embroidering resistance) as a fundamental contribution to the constitution of the decolonial artistic and cultural legacy of Latin American peoples. To this end we start from the analytical study of Estivil (2016; 2018), who understands the work of Violeta Parra as an expression of a decolonizing art determined to emancipate the Chilean and Andean folk tradition from the ballast of colonialism and

modernity, which situates her as one of the precursors of Latin American Contemporary Art. To discuss her artistic production, her creative process, and her artistic-cultural mission, we take as our main source the documentary *Violeta Parra, Pintora Chilena* (2007), by Ignacio Agüero. The text is constituted by a brief history of Violeta's life and work, followed by the presentation and analysis of her production of *arpilleras*, concluding with the unfolding of her contribution to resistance movements of working class women in Chile and Brazil. **Keywords:** Violeta Parra. Chilean folklore. *Arpilleras*. Decoloniality. Latin American folk art.

RESUMEN **VIOLET PARRA Y SUS ARPILLERAS DECOLONIALES**

El presente trabajo se centra en la vida y obra de la folclorista y multiartista Violeta Parra enfocando su producción de *arpilleras* como aporte fundamental a la constitución del legado artístico y cultural descolonial de los pueblos latinoamericanos. Para ello partimos del estudio analítico de Estivil (2016; 2018), que entiende la obra de Violeta Parra como expresión de un arte descolonizador decidido a emancipar la tradición popular chilena y andina del lastre de la colonialidad / modernidad, que la sitúa como una de las precursoras del Arte Contemporáneo Latinoamericano. Para hablar de su producción artística, su proceso creativo y su misión artístico-cultural, tomamos como fuente principal el documental *Violeta Parra, Pintora Chilena* (2007), de Ignacio Agüero. El texto está compuesto por una breve historia de la vida y obra de Violeta, seguida de una presentación y análisis de su producción de *arpilleras*, concluyendo con el desarrollo de su contribución a los movimientos de resistencia de mujeres de clases populares en Chile y Brasil.

Palabras clave: Violeta Parra. Folklore chileno. *Arpilleras*. Decolonialidad. Arte popular latinoamericana.

Gracias a la Vida que me ha dado tanto.
Violeta Parra

Figura 1- Violeta Parra bordando uma arpillera



Fonte: Imagem capturada do capítulo 2, do filme *Violeta Parra, Pintora Chilena*.

O presente trabalho se dedica a seguir e comentar alguns rastros da trajetória pessoal e artística de Violeta Parra, uma das mais preciosas artistas latino-americanas: jardineira, pintora, cantora, bordadora, compositora, poeta, ceramista, agricultora, intérprete e pesquisadora do folclore chileno.

O legado de Violeta se define pela pesquisa profunda que realizou sobre o folclore andino e a canção popular chilena para retratar como ninguém a paixão, a sensibilidade e a alma de seu povo por meio de narrativas multifacetadas marcadas pela indignação com as desigualdades sociais e as dificuldades da própria vida, e também por sua admiração pelas lutas da juventude da época, especialmente de estudantes. Uma obra marcada também pelo engajamento político e seu temperamento forte e não afeito a concessões.

Uma artista autodidata que buscava desvendar e registrar o saber popular, que acreditava que qualquer pessoa pode ser artista, pode inventar sua própria maneira de se expressar. Nunca aprendeu a escrever música, mas sua obra musical influenciou de maneira

vital o surgimento do movimento denominado Nova Canção Chilena, talvez o mais importante da história da música popular chilena. Também não aprendeu a desenhar, bordar, pintar, escrever poesias, entre tantas outras expressões artísticas que sim ensinou em feiras, cursos, festivais e inclusive na *Carpa La Reina*, centro cultural que construiu no final da vida.

Figura 2- Museu Violeta Parra



Fonte: fotografia realizada pelos autores.

Violeta não teve agentes para divulgar seu trabalho, mas conseguiu elevá-lo à condição de um dos símbolos da arte popular chilena no mundo de sua época até hoje. Sua contribuição para o patrimônio artístico e cultural do Chile tem reconhecimento com o Museu Violeta Parra (Figura 2), criado em 2015 e situado na Avenida Vicuña Mackenna, em Santiago e com a Fundação Violeta Parra, fundada por seus filhos em 2009, que cuidaram da sua obra e a cederam ao estado chileno em Santiago. A fundação coordena assuntos relacionados à administração de seu legado. Cantores estrangeiros de vários gêneros gravaram suas canções e centros de estudos, museus e livros mantêm ativa a sua obra de caráter tradicional e pioneira, vanguardista e popular. Enfim, diversas iniciativas privadas e públicas vêm contribuindo para dar à sua figura um caráter patrimonial e gradativamente expandir o seu legado. Tal como aconteceu em 2017, quando

tanto as instituições como a população chilena foram às ruas para comemorar o centenário de seu nascimento. Ou mesmo antes, em 2012, quando foi inaugurado o Memorial Violeta Parra, no edifício conhecido como *La Jardinera*, nome extraído de uma de suas canções autobiográficas.

Neste artigo, vamos nos aproximar modestamente de algumas pegadas da vida dessa artista de multinarrativas, com recorte em suas *arpilleras* enquanto contribuição original que resgata a arte têxtil de uma antiga tradição popular iniciada por um grupo de bordadeiras de Isla Negra, localizada no litoral central chileno, que costuram à mão – o bordado é um acessório do trabalho têxtil – em pedaços de saco de juta – aniagem, pano rústico proveniente de sacos de farinha ou batatas, geralmente fabricados em cânhamo ou linho grosso, denominado em espanhol por *arpillera* – como suporte para bordar retalhos de tecido e formas tridimensionais com lãs e linhas coloridas.

Para poder nos referir à sua obra, precisamos apresentar alguns capítulos da sua vida, a fim de ilustrar algo da radicalidade¹ e decolonialidade a que nos referimos nesse trabalho. Adjetivos conceituais que tomam forma ao longo do texto, ficam explícitos na transcrição de um diálogo do documentário suíço citado acima. Nesse trecho, enquanto pinta simultaneamente 15 quadros, Madeleine Brumagne, que a entrevista, comenta que Violeta é poeta, musicista, bordadeira, ceramista, pintora antes de fazer a seguinte pergunta: caso ela tivesse que escolher um desses meios de expressão, qual seria? Se existisse apenas um único meio para ela se expressar? Violeta Parra responde que

1 Ficamos surpresos e ainda não identificamos a razão para Violeta Parra estar ausente na obra *Mulheres radicais: arte latino-americana 1960-1985*, que inclui 120 artistas mulheres e coletivos de mulheres cujos trabalhos são destacados na exposição, sendo algumas conhecidas e outras cuja obra até então não fazia parte da história da arte, pois muitas delas trabalharam em contextos de repressão política ou dificuldades econômicas extremas.

ficaria com as pessoas porque são elas que a impulsionam a fazer todas essas coisas. Em seguida, Madeleine insiste na pergunta como se Violeta não a tivesse entendido, em busca de uma resposta objetiva resultante de uma das opções levantadas por ela no enunciado da mesma.

Nos pareceu sintomática a insistência da entrevistadora em sua busca por uma resposta restrita ao campo da arte e suas linguagens artísticas, relutando em aceitar que na resposta inicial, original e espontânea, Violeta evitou uma resposta alienada quanto às profundas relações entre arte e vida, como se estivesse a se lembrar de um dito popular sobre a *cueca* chilena: “A cueca antes de ser o baile nacional, foi música e antes de música foi poema, e antes de poema foi a vida do chileno.”. Ou, como coloca Estivil (2016, p. 245-246):

[...] os recursos técnicos que Violeta utilizava, encontravam suas raízes no passado histórico da arte popular, com o qual contribuía à difusão e ao reconhecimento das obras recolhidas na tradição, como uma forma de resolver os problemas que provocava a dependência cultural dos países latino-americanos e ao mesmo tempo, possibilitar a reconstrução do presente da cultura popular dando perspectivas futuras à fatia de seu povo marginalizado por não responder às imagens que a vanguarda europeia introduzia como valor cultural na América Latina. Entretanto, como artista plástica e pesquisadora da arte e da cultura popular, Violeta entendia que a arte vanguardista era arbitrária. [...] Em outras palavras, não emanava dos costumes do povo, não respondia aos conflitos e nem estava em harmonia com as crenças de seus integrantes, ao contrário, se subordinava à banalidade de uma tendência europeia, apresentada como única e universal resposta aos conflitos do homem. Portanto, fugia ao verdadeiro objetivo de Violeta de desenvolver a arte do povo latino-americano e libertar-se das amarras colonialistas.

Retornando ao diálogo do documentário, depois, talvez cedendo à incompreensão de

sua interlocutora quanto ao seu entendimento da profundidade da pergunta e da lógica epistêmica de sua resposta que, de forma até mesmo sutil, se recusa a separar vida e arte, forma e conteúdo, afastando-se dos paradigmas da arte eurocêntrica, Violeta oferece uma segunda resposta, apenas dando três toques com o outro extremo do pincel no quadro *Juízo final* (Figura 3), escolhendo a pintura como a sua expressão favorita por considerar que as *arpilleras* são a parte bela da vida, enquanto a pintura expressa a profundidade e tristeza da mesma.

Figura 3 - Violeta entrevistada por Madeleine Brumagne



Fonte: imagem capturada do capítulo 2, do filme *Violeta Parra, Pintora Chilena*.

Breve histórico de vida e obra de Violeta Parra

Para apresentar de modo breve alguns dos momentos mais luminosos da sua vida, seguimos a apresentação de Gonzalo Badal e a cronologia do livro *Violeta Parra, obra visual*, editado pela Fundação Violeta Parra em parceria com a Editora 8 Libros.

Com *Los Andes* ao oriente por testemunha, em 4 de outubro de 1917, nasceu Violeta del Carmen Parra Sandoval, em San Carlos, província de Nuble, no sul do Chile. Em 1923, começou seus estudos primários e aos nove

anos se iniciou em violão e canto. Aos 15 anos, ingressou na carreira musical, após a morte do pai. Nessa idade, deixou a casa da mãe, e foi morar em Santiago com o irmão Nicanor, que estudava na capital. Logo formou com a irmã Hilda a dupla *Las Hermanas Parra*, que cantava músicas folclóricas em bares de bairros populares. Assim, logo deixou os estudos para trabalhar.

Em 1938, se casou com Luis Cereceda, com quem teve dois filhos: Violeta Isabel e Luis Ángel. Nesse mesmo ano, ganhou menção honrosa em um concurso de poesia. Alguns anos depois, viajou para Valparaíso, onde começou a cantar canções espanholas. Em 1944, Violeta ganhou um concurso de canto espanhol no Teatro Baquedano, em Santiago. Em 1945, passou a cantar com seus filhos Isabel e Ángel.

Três anos depois ela se separou de Luis Cereceda e voltou a cantar com a sua irmã Hilda, com quem gravou algumas músicas pelo selo RCA-Víctor. Em 1949, casou-se, pela segunda vez, com Luis Arce. Dessa nova união, nasceram Carmen Luisa e Rosita Clara. Impulsionada por seu irmão Nicanor, estudou a música folclórica chilena, resultando no resgate e recopilção dessa tradição artística popular que se tornou uma das fontes vitais de sua obra. Desse estudo, resultaram também vários recitais e a criação do Museu de Arte Popular de Concepción, em 1952. Em 1953, compôs e gravou *Casamiento de negros* e o baile folclórico *Que pena sente a alma*, obras que alavancaram a sua popularidade. Nessa época, ela conheceu a Don Isaías Angulo, que a ensinou a tocar o *guitarrón* (Figura 3), um tipo de guitarra de 25 cordas e a presenteou com um dos instrumentos musicais mais representativos da tradição musical chilena. A essa altura da vida, Violeta já havia lançado os primeiros álbuns de sua carreira solo e passou a mapear ritmos, danças e canções populares reunindo milhares de canções tradicionais de Chile.

Em 1954, o poeta Pablo Neruda organizou uma festa para homenageá-la e a apresentou a um grupo de artistas. Logo depois, gravou o programa *Canta Violeta Parra*, na Rádio Chilena, experiência a partir da qual ela se relaciona intensamente com cantores populares chilenos. Ganhou o prêmio Caupolican, que nessa época era conferido à “Melhor Folclorista do Ano” pela Associação de Cronistas de Espetáculos pelas gravações de *Qué pena siente el alma* e *Casamiento de negros*.

No ano seguinte, em 1955, Violeta viajou para Varsóvia, na Polônia, para participar do V Festival da Juventude e dos Estudantes pela Paz, onde ganhou o Primeiro Prêmio na categoria Baile e Canto Folclórico. Após o Festival, ela percorreu a União Soviética, Viena, Finlândia, Alemanha e Itália, até aportar à França, onde permaneceu clandestinamente por dois anos.

Em Paris, travou contato com vários artistas e intelectuais, e realizou gravações de cantos folclóricos chilenos, assim como de composições próprias, para o selo discográfico *Chant du Monde*, sendo esses os primeiros *Long Plays* (LPs)² da sua carreira artística. Realizou também a gravação para a Fonoteca do Museu do Homem; cantou em cabarés em evidência na época, principalmente no Quartier Latin (bairro latino de Paris). Depois, foi para Londres onde realizou gravações para a British Broadcasting Corporation (BBC). Durante a temporada na Europa, ela recebeu a notícia da morte de sua filha Rosita Clara.

Dessa primeira experiência europeia de Violeta na Europa, Estivil (2016) relata que na viagem de navio para Varsóvia, que levava aproximadamente duas centenas de chilenos e chilenas ao V Festival da Juventude e os Estudantes pela Paz, ela foi discriminada devido à sua classe social, ao seu tipo físico, a suas vestimentas, ao seu jeito de ser de mulher do

povo. Contudo, durante o Festival de Juventude, na praça central da cidade de Varsóvia, Violeta cantou com seu violão e seu bombo diante de um público de mais de 2 mil pessoas que a escutou absortamente durante duas horas e aplaudiram efusivamente.

Violeta se transformou no centro das atenções de toda uma multidão europeia que aplaudia suas interpretações folclóricas em bombo e violão, ganhando o primeiro lugar em sua especialidade. De acordo com Fernán Meza, um dos integrantes da delegação de 180 chilenos que viajou ao festival, Violeta deu um recital ao ar livre, de cantos a *lo humano* e a *lo divino*, que teve uma duração de aproximadamente duas horas e meia. O público se encontrou frente a um idioma e um tipo de melodia desconhecidos. (ESTIVIL, 2016, p. 240, grifos da autora)

Apoiada em relatos de Fernando Sáez e Humberto Duvauchelle, Estivil retrata o desconhecimento de jovens artistas chilenos sobre a canção popular do país durante o ano de 1955. Essa invisibilidade da cultura popular e ignorância da sociedade chilena a seu respeito estavam na razão direta da urgência de Violeta em divulgar a arte popular de seu país em busca de “resgatar do anonimato as raízes do canto e do folclore chileno, e levá-las com sua voz a diferentes espaços artísticos e culturais do mundo” (ESTIVIL, 2016, p. 243).

Agindo na contramão de um meio artístico que valorizava seus artistas por padrões colonialistas que, mesmo decorridos séculos da independência da metrópole espanhola, continuavam impondo seus valores culturais e levando grande parte dos chilenos e chilenas viajante à Europa buscar se impregnar das suas novas formas simbólicas a fim de obter reconhecimento na América, Violeta decidiu conquistar a Europa difundindo a música e a arte popular chilenas. Esse foi o objetivo que a moveu a realizar contatos com artistas e intelectuais europeus, compor e apresentar suas peças musicais, gravar LPs, gravar numerosos

² *Long Play* – conhecido popularmente pelas iniciais LP – é um formato de disco em vinil de longa duração, criado pelo mercado fonográfico.

programas de rádio e televisão, escrever, pintar, bordar e expor a sua produção artística no continente dos colonizadores. Em palavras da pesquisadora: “Este era o diferencial de Violeta em relação aos outros artistas que iam tentar a sorte na Europa” (ESTIVIL, 2016, p. 241).

Em 1956, Violeta voltou para Santiago e gravou o primeiro LP da série *El Folklore Chile*, pelo selo *Odeón*. Nesse mesmo ano, nos Estados Unidos, gravou *Casamiento de negros*, um de seus grandes sucessos musicais. Foi contratada pela Universidad de Concepción para dirigir o Museu Nacional de Arte Folclórico Chileno, ligado a essa instituição. A sua volta a Santiago marca também a sua produção com as artes visuais, paralelamente à sua atividade como folcloróloga.

No ano seguinte, mudou-se para Concepción com seus filhos Carmen Luisa e Angel, e criou o Museo de Arte Popular de Concepción, passando a pesquisar sobre o folclore dessa cidade chilena. Participou e organizou diversos programas de rádio, tendo gravado novos LPs, como *Composições de Violeta Parra*, *La Cueca* e *La Tonada*, por exemplo. Em 1958, Violeta regressou a Santiago e começou a trabalhar com cerâmica, pintura e bordado, surgindo nesse momento a sua produção de *arpilleras*. Construiu a sua *casa de palos* – casa de madeira –, na Rua Segovia, em La Reina. Ofereceu recitais nos centros culturais mais importantes de Santiago, além de ter viajado ao norte do Chile para pesquisar e gravar a festividade pagano-religiosa de La Tirana³. Ela também participou do Segundo Encontro de Escritores de Concepción; musicou o poema “Os burgueses”, de Gonzalo Rojas⁴. Escreveu as *Décimas auto-*

biográficas, sua vida em verso. E tal como fazia em todo 18 de setembro, dia da Festa Pátria do Chile, armou sua *ramada*⁵, cantou e dançou a *cueca*⁶.

Em 1959, convidada pela Universidade do Chile, viajou a Iquique para realizar cursos de folclore e, em Chiloé, organizou recitais, cursos de cerâmica, de folclore e pintura, além de pesquisar, levantar e organizar o folclore chilote. Nesse ano escreveu o livro *Cantos folclóricos chilenos* reunindo toda a sua pesquisa, com fotografias de Sergio Larrain e as partituras de Gastão Soublette.

Em 1960, aos 43 anos, Violeta participa na Segunda Feira Chilena de Artes Plásticas do Parque Florestal. Seu irmão Nicanor, acompanhado por ela, grava *Defensa de Violeta Parra*.

Em 1961, ela viajou para Argentina e se instalou em General Pico, Província de La Pampa, em casa do governador Joaquín Blaya, seguindo depois para Buenos Aires. Na capital argentina, ela realizou exposição de suas pinturas, atuou na TV, ofereceu recitais no Teatro Idisher Folks Teater (IFT) – Teatro Popular Judío – e gravou um LP com canções originais para a EMI-Odeón.

Em 1962, ela se reuniu com seus filhos Isabel e Ángel e sua neta Tita, em Buenos Aires, para juntos seguirem para Helsinque, na Finlândia, atendendo ao convite para participar do VII Festival da Juventude a fim de represen-

2003. Disponível em: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3443.html>. Acesso em: 10 abr. 2021.

3 La Tirana é o evento religioso mais popular do Chile que se comemora entre os dias 12 e 18 de julho. Durante uma semana, devotos tomam o pequeno povoado de La Tirana para celebrar com danças bonitas e fantasias espetaculares. Disponível em: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-97387.html>. Acesso em: 10 abr. 2021.

4 Gonzalo Rojas Pizarro (1916-2011) foi um poeta chileno, ganhador do Prêmio Cervantes de Literatura em

5 No Chile, *ramada* é uma das denominações para as *fondas* – também chamadas de chingana – que são postos típicos existentes em cidades de todo o Chile e costumam incluir vários aspectos da cultura folclórica chilena. Disponível em: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3545.html>. Acesso em: 10 abr. 2021.

6 A *cueca* é um conjunto de estilos musicais e danças típicas dos países andinos. Essa dança representa a conquista e o desejo amoroso de uma mulher por um homem, e está presente no oeste da América do Sul, desde a Bolívia e a Colômbia, passando também pela Argentina. Disponível em: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-printer-3510.html>. Acesso em: 10 abr. 2021.

tar a cultura popular chilena. Juntos, viajaram pela União Soviética, Polônia, Alemanha, Itália e França, realizando numerosos concertos e sempre com boa apreciação da crítica europeia. Permaneceram por três anos entre Paris, na França, e Genebra, na Suíça, cidades em que Violeta mais difundiu sua obra musical – utilizou instrumentos musicais latino-americanos como o bombo, o *charango*⁷, o *kultrun*⁸, a *quena*⁹, a guitarra e percussões – e artístico-visual – pinturas, esculturas e *arpilleras*. Na cidade suíça, manteve uma casa-atelier junto com Gilbert Favré, seu companheiro nessa época, os dois filhos e a neta Tita. Na capital francesa, os Parra atuaram em casas de espetáculos como *La Candelaria* e *L'Escale*, no Bairro Latino de Paris, além de recitais no Teatro das Nações e na TV francesa, e na festa do jornal *L'Humanité*, do Partido Comunista Francês.

Em 1963, ela escreveu o livro *Poesía Popular de Los Andes* pela Editorial François Maspero, de Paris, com edição bilíngue francês-espanhol. Violeta e Los Parra gravam o LP *Los Parra de Chillán* pelo selo Barclay. Nesse trabalho, apresentam 12 canções revolucionárias e combativas que podem ser consideradas como o início da *Nueva Canción Chilena*. Com des-

taque também para a música *La cueca larga*, com música de Violeta e letra de Nicanor Parra, que o trio *Los Parra* é acompanhado por Tita, neta de Violeta, na percussão.

Em 1964, realizou uma exposição de óleos, *arpilleras* e esculturas em arame no Museu de Artes Decorativas do Palácio do Louvre, em Paris. Com esse evento, Violeta Parra tornou-se a primeira artista latino-americana a realizar uma exposição no Museu do Louvre, um dos mais importantes centros internacionais do mundo da arte ocidental.

Após uma viagem curta ao Chile, em 1965, ela retornou à Europa para gravar em Genebra o documentário *Violeta Parra bordadora chilena* que mostra toda a obra da folclorista e que pode ser assistido numa das salas do Museu Violeta Parra, em Santiago, Chile. Em sua segunda passagem pela Europa, ela foi bem recebida, sem preconceitos de ordem técnica e estética, e o seu trabalho obteve uma valorização impensável até então em seu país, onde ela era confrontada por

[...] uma classe média e alta, profundamente colonialista, orgulhosa de haver sido colonizada pela cultura europeia, que desprezava o folclore e a cultura popular, por representar a expressão cultural da porção mais pobre e mestiça do país. Portanto, classes alienadas pela visão de mundo construída no modelo da modernidade/colonialidade, a qual negava todo e qualquer conhecimento que não tivesse fundamentado na academia ocidental, consagrada como única e universal forma de se erigir como artista plástica, nos países colonizados pela Europa. (ESTIVIL, 2016, p. 244-245).

De retorno ao Chile, no ano de 1965, cantou junto com seus filhos na Peña de los Parra, criada por seus filhos Ángel e Isabel, local importante de gestação do movimento da *Nueva Canción Chilena*. E também data desse ano a gravação do disco de música instrumental para quatro e *quena*, com Gilbert Favré. Ainda em 1965 ela se instalou na *carpa* de La Reina.

7 O *charango* é um instrumento musical de dez cordas, ele parece uma guitarra pequena, com um tamanho aproximado de 60 centímetros. As origens do charango remontam à colonização espanhola da América. Nesse período, muitos instrumentos musicais europeus vieram para a América. Disponível em: <http://www.todosinstrumentosmusicais.com.br/conheca-o-instrumento-charango.html>. Acesso em: 12 abr. 2021.

8 O *kultrun* é o instrumento musical por excelência dos xamãs Mapuche. É um tímpano de madeira feito de uma grande tigela feita do tronco de uma árvore de poder que representa a terra. Disponível em: <http://chileprecolombino.cl/arte/piezas-selectas/el-kultrun/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

9 A *quena* – também chamada de *quina* ou *kena* – é um instrumento musical de sopro, da família das flautas – flauta vertical característica dos países andinos. É feita de bambu, madeira ou até mesmo de acrílico e executada através do sopro em uma reentrância em sua extremidade superior. Disponível em: https://concertino1.websiteseuro.com/index.php?option=com_content&view=article&id=9037&Itemid=112. Acesso em: 12 abr. 2021.

Trata-se do centro cultural que foi montado em uns terrenos cedidos pelo alcalde, no Parque La Quintrala. Nesse terreno da pré-cordilheira, dificilmente acessível, levantou uma *carpa* onde instalaria sua Universidade Nacional do Folclore, realizando cursos de folclore chileno durante o dia e uma *peña* en las noches.

Em 1966, viajou à Bolívia com Gilbert Favré, seu companheiro suíço, com quem tinha grandes projetos. Inclusive, eles tinham adquirido uma máquina filmadora com vistas a produzir registros audiovisuais, segundo relata sua filha Isabel a Ignacio Agüero no filme *Violeta Parra, Pintora Chilena*. De regresso ao Chile com grupos do Altiplano os apresentou na TV e na Peña de los Parra e ofereceu diferentes concertos no extremo sul do Chile pelo programa *Chile rie e canta*. Gravou *Las últimas composiciones* acompanhada dos seus filhos Isabel e Ángel e do uruguaio Alberto Zapicán¹⁰. Os projetos sonhados com seu companheiro não aconteceram, pois Gilbert não regressou da Bolívia.

Deprimida desde a morte precoce da filha Rosita Clara, e desiludida com o afastamento do terceiro marido, o músico suíço Gilbert Favré, com quem ainda buscava uma reconciliação, Violeta se matou com um tiro no dia 5 de fevereiro de 1967, aos 49 anos, na sua *carpa de La Reina*. Um suicídio filmado poeticamente por Andrés Wood no filme *Violeta foi para o céu* (2012), baseado no livro homônimo de seu filho Ángel Parra, *Violeta se fue a los cielos* (2008).

Para finalizar, sugerimos especialmente assistir esta biografia na animação em *stop motion Cantar con sentido, una biografía de Violeta Parra*, filme que permite uma produção de conhecimento sensível por pessoas de qualquer idade sobre essa genial artista.

¹⁰ Alberto Giménez Andrade, conhecido como Alberto Zapicán, é um músico, ativista, escritor e lutier uruguaio. Disponível em: https://es.wikipedia.org/wiki/Alberto_Zapicán. Acesso em: 12 abr. 2021.

Arpilleras

Las arpilleras son como canciones que se pintan.
Violeta Parra

Queremos começar agradecendo especialmente à generosidade de Ignacio Agüero por compartilhar conosco os registros da sua longa conversação com Isabel Parra no documentário *Violeta, Pintora Chilena*. Esse documentário pode ser assistido no Museu Violeta Parra, em uma pequena sala de assimétrica arquitetura junto ao documentário *Violeta, Bordadora Chilena*, gravado em Genebra por Jean-Claude Diserens em 1965, em que Madeleine Brumagne entrevista Violeta sobre questões da sua arte, filosofia e processos de criação. Segundo Estivil, todas as manifestações artísticas de Violeta Parra – poesia, música, dança, pintura, escultura em arame, papier maché, bordado e *arpillera* – constituem “elementos de um complexo texto que daria suporte a seu trabalho de decolonização cultural e epistemológica.” (ESTIVIL 2016, p. 247) por meio de seu trabalho de resgate e difusão da tradição popular chilena com intenção emancipatória assentado nos seguintes valores definidos por seu filho Ángel: “Chile, cultura, pueblo, dignidad, orgullo, tierra, amor y justicia” (PARRA, 2006, p. 109).

Dessa vasta e rica obra visual, escolhemos falar das *arpilleras* tendo por referência os diálogos entre Isabel Parra, filha mais velha da artista, e Ignacio Agüero, cineasta/documentarista chileno, que constituem o documentário *Violeta Parra, Pintora Chilena*. Ignacio e Isabel gravaram na casa de Violeta Parra, em Segóvia, na comuna de La Reina, em Santiago do Chile. As fotografias das pinturas e das *arpilleras* são de Fernando Balmaceda, entre outros colaboradores que registraram parte do arquivo Fundação Violeta Parra e de algumas obras pertencentes a coleções privadas. Os arquivos de imagem do Museu do Louvre são provenientes da Cineteca Nacional de Chile. Esse documen-

tário foi produzido pela Fundação Violeta Parra e concluído em 2007, e esperamos que em um futuro próximo ele seja compartilhado em plataformas de *streaming* universitárias ou do próprio Museu Violeta Parra.

Isabel Parra é a filha mais velha de Violeta e está presente em grande parte das pinturas e *arpilleras* de sua mãe. Deve-se a ela, em grande medida, a constituição do acervo da obra visual de sua mãe, pois depois da morte da artista, suas pinturas, esculturas e *arpilleras* ficaram dispersas em Santiago, outras espalhadas por Paris, Genebra, Cuba. Muitas fazem parte do acervo de colecionadores ou se tornaram bens de famílias que as adquiriram. Isabel reuniu e repatriou boa parte desse acervo, como fez em 1972 quando viajou a Cuba para realizar uma série de atividades artísticas dedicadas à sua mãe, convidada pela Diretora da Casa *Las Américas* de Havana, Haydée Santamaria. Por sua ação, as obras de Violeta voltaram para o Chile antes de setembro de 1973. Porém, depois do golpe militar, sua casa foi invadida pelos militares que perseguiram Isabel e lá encontraram várias caixas fechadas com os trabalhos de Violeta e perguntaram o que havia nelas. Carmen Lúcia respondeu que eram bordados feitos por sua irmã. Esse episódio talvez tenha sido fundamental para manter a salvo o acervo de Violeta da sanha destruidora do estado de terror promovido pelos militares da ditadura de Pinochet. Por fim, Isabel e Ángel foram para o exílio e as *arpilleras* ficaram no Chile. A seguir, a sogra de Isabel enviou os trabalhos para Barcelona e de lá Isabel fez com que fossem enviados à Cuba, solicitando novamente a Haydée o cuidado e a conservação de uma parte inestimável da obra de sua mãe.

Como artista visual, Violeta trabalhou com pinturas em óleo, bordados de *arpilleiras* e papel machê que, segundo Amenábar (2012), foi produzida de acordo com a máxima minimalista “menos é mais”. Sem ter passado por qual-

quer escola de arte, desenho ou arquitetura, ela fez da pobreza material uma fonte de sua riqueza criativa, logrando uma forte expressividade das artes visuais chilena e latino-americana. A produção de *arpilleras* teve início em 1958, quando Violeta Parra adoeceu de hepatite e precisou repousar durante oito meses na sua casa do bairro La Reina, na Rua Segovia, nº 7366, também chamada “a casa de paus”. Desesperada por fazer algo durante o período da doença, ela começa a bordar pegando o que tinha disponível – um cobertor e algumas lãs – de maneira a inundar a sua cama com uma produção frenética de bordados. Em alguma medida, Violeta volta ao princípio, às origens, ao se autorizar a explorar a experiência criativa com liberdade tal como fazem as crianças (AMENABAR, 2012).

Justamente, em *Violeta Parra, pintora chilena*, Agüero faz uma sequência de registros para falar das diferentes expressões da sua obra, fundamentalmente da visual. Embora catalogado como um documentário, Ignacio não considera esse trabalho filmado em 2007 propriamente um filme, e sim um conjunto de registros. Ele está organizado em 21 registros / capítulos de diferentes durações, sem ordenação previamente definida, em que o autor registra a obra de Violeta Parra privilegiando a sua produção iconográfica. Abaixo apresentamos os registros – com destaque em negrito para aqueles que privilegiam a produção das *arpilleras* – fragmentos dos capítulos 1, 2 e 8 –, sobre os quais apresentaremos adiante transcrições e comentários na perspectiva de pensar suas contribuições ao campo da educação.

1. **Arpilleras (15’ 47”)**
2. **Violeta Parra fala de suas arpilleras (6’ 38”)**
3. **Papel Machê (11’ 20”)**
4. **Pinturas (23’ 12”)**
5. **Violeta fala de suas pinturas (5’ 13”)**
6. **Em mãos de Nicanor (9’ 38”)**

7. Obras (3' 07")
8. Arpilleira Isabel (0' 24")
9. *El Gavilán* (6' 47")
10. Recursos (2' 27")
11. Carmen 340 (1' 52")
12. *Vaquita Eché* (2' 10")
13. Máscaras (3' 41")
14. *Cueca* (1' 28")
15. *Cueca* comentada (1' 27")
16. *La flor del olvido* (5' 12")
17. *La flor del olvido* comentada (6' 03")
18. Exposição no museu *Louvre*. (5' 56")
19. Revistas (1' 49")
20. Fotografias. (4' 43")
21. Créditos e mais pinturas (3' 54")

No registro/capítulo 1, Isabel e Ignacio conversam sobre as *arpilleras*; no capítulo 2, encontramos um fragmento do documentário *Violeta Parra, bordadora chilena*, realizado na casa-oficina que Violeta tinha em Genebra junto com Gilbert Favré, em meados dos anos 1960, que apresenta um depoimento em que a artista relata para Madeleine Brumagne a respeito de seu processo de criação das *arpilleras*. E, no capítulo 8, encontramos outra *arpillera* que retrata a Isabel.

Os diálogos transcritos serão apresentados junto com imagens das *arpilleras* em questão. Utilizaremos as siglas IA e IP para sinalizar as vozes de Ignacio Agüero e Isabel Parra, respectivamente.

Antes de seguir adiante, cumpre assinalarmos que o trabalho de Ignacio Agüero trata-se de uma partilha de sensibilidades profunda e intimista por meio de registros audiovisuais que são contundentemente pedagógicos, tanto pela cadência de suas imagens e sons, como por sua estrutura aberta, pelo afeto de cada comentário e pela força vital do encontro dos dois com Violeta. A sensibilidade de Ignacio Agüero se expressa em sua voz, a cada comentário, nos enquadramentos e nos ritmos e silêncios característicos dos seus filmes.

No capítulo *Violeta Parra fala de suas arpilleiras*, Agüero apresenta um diálogo do documentário *Violeta Parra, Bordadeira Chilena* em que Violeta Parra (VP) narra para Madeleine Brumagne (MB) sobre as primeiras *arpilleras*, o autodidatismo, sua imaginação transbordante, a dimensão lúdica de seu fazer artístico; enfim, seu processo criativo.

M - Violeta, gostaria de saber como, há 6 anos, você descobriu repentinamente a *arpillería*? O que havia acontecido na tua vida?

VP - Senti a necessidade de aprender a bordar porque estive doente e devia ficar em cama por oito meses. Então, eu disse para mim mesma: 'não posso ficar em cama sem fazer nada'. E um dia eu vi lã e um pedaço de tecido ao meu lado, na cama onde repousava, e me pus a bordar qualquer coisa. Mas não pude fazer nada da primeira vez.

M - Por quê?

VP - Não saiu nada porque eu não sabia o que queria fazer. Mas, na segunda vez que tomei o mesmo pedaço de tecido, desfiz o bordado e quis copiar uma flor. Mas, não consegui. Quando terminei o meu bordado era uma garrafa, e não uma flor. Depois quis pôr uma rolha na garrafa, mas a rolha saiu como uma cabeça de pessoa. Então, eu disse 'é uma cabeça, não uma rolha'. E assim coloquei olhos, nariz, boca. E a flor não era garrafa e a garrafa não era uma garrafa, mas uma dama. Esta dama olhava de um certo jeito. Então, eu disse a mim mesma: 'Essa é a dama que vai a Igreja rezar todos os dias'. Então, essa *arpillera* se chama *A beata*.

M - Então, você sabia bordar?

VP - Não. Eu não sei nada. O ponto que utilizo é o mais simples do mundo. E eu não sei desenhar.

M - Ou seja, você inventou tudo.

VP - Sim, mas todo mundo pode inventar, não é uma especialidade minha.

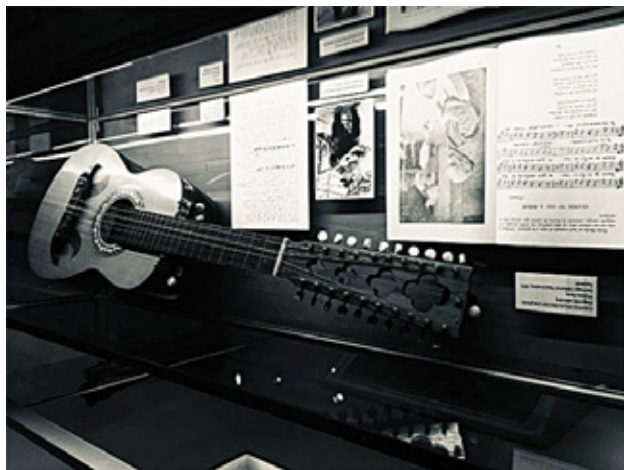
Em 1962, três anos após iniciar sua produção de *arpilleras*, durante a viagem de navio

para Helsinque, na Finlândia, para onde foi participar do Festival da Juventude, partindo de Buenos Aires, junto com a neta Titina e os filhos Ángel e Isabel, segundo relato desta, Violeta cantou e bordou suas *arpilleras* durante toda a viagem. Uma produção incessante que gerou aquela que talvez tenha sido a parcela mais significativa de sua exposição no Museu do Louvre, dois anos depois, onde ela expôs 22 *arpilleras*, 26 figuras e 13 esculturas em arame, que desapareceram.

A seguir, apresentamos e comentamos transcrições de diálogos filmados relativos às *arpilleras* La Cantante Calva¹¹ (Figura 4), El hombre¹² (Figura 5) e El Circo¹³ (Figura 6), nos quais encontramos algumas referências ao processo criativo.

Isabel aposta na sua intuição para falar das duas primeiras *arpilleras* bordadas pela sua mãe.

Figuras 4- *La cantante calva*



Fonte: imagem capturada do capítulo 1, do filme *Violeta Parra, Pintora Chilena*.

IA- Algumas [arpilleras] foram feitas na França e outras ela as levou de aqui (do Chile)?

IP- Claro, algumas as levou de aqui, ou as foi bordando no barco... Por exemplo, nós pode-

11 *A Cantora Careca* (tradução nossa). 1960. 138 x 173cm. Yute bordado com lãs.

12 *O Homem* (tradução nossa). 1962. 127 x 85 cm. Yute tingido e bordado com lãs.

13 *O circo* (tradução nossa). 1961. 122 x 211. Tela artificial e bordados em lãs.

ríamos ver... das primeiras *arpilleras* que eu me lembro, que é esta...

IA- *La cantante calva*.

IP- Claro, a mim me parece, quase me atreveria a dizer que esta é a primeira, se não das primeira que fez nos anos 1959, finais dos anos 1950-1960... Seria esta e *O Circo*. Esta foi batizada pelo tio Nicanor Parra que a chamou *A cantante careca*, mas na verdade - veja, estes personagens que estão aí - sempre somos nós, somos sua família, seus filhos, sua neta. E esta é a Tita ou a Titina (sua neta), como a nomeava quando era pequenininha. Eu sei disso pelo catálogo do Louvre. A que toca a arpa não sei se sou eu ou se é ela. Ela fazia uma mescla de personagens e podia colocar ela mesma ou a ti tocando a arpa embora você não tocasse arpa, e isso era o de menos. E precisamente por isso, acredito eu que essa é a primeira *arpillera* da Viola, junto com o circo, que sempre se repete. E também nas pinturas esta série de *monitos*¹⁴ que tem acima. E a arpa existia na casa porque ela chegou um dia com a arpa e a tocou. Essas eram cerâmicas que neste caso estão bordadas.

IA- E como, não sei, ela parte imediatamente com um estilo super-definido, não? Toda essa maneira de construir as figuras...

IP- Absolutamente! A Violeta nunca assistiu a cursos de bordados, nem nada parecido, como as pessoas normais, que fazem cursos para aprender uma coisa ou outra. Ela já sabia o que queria fazer e como queria fazer. E a outra coisa que se pode dizer é que nunca a vimos, ao menos eu nunca a vi, desfazer um desenho, desfazer um *mono* que não tinha resultado como ela queria. Sim, ela ria muito, e o diz no documentário que temos sobre seu trabalho, que queria fazer uma figura e lhe saía outra; queria fazer uma garrafa e saía um animalito; queria fazer um homem e saía uma mulher.

O processo criativo descrito por Isabel nos remete à definição de arte de Mário Pedrosa, crítico de arte brasileiro, como “um exercício ex-

14 Isabel se refere a uns animalitos que aparecem frequentemente nas pinturas e *arpilleras* de sua mãe, e que nem sempre correspondem a formas reais de animais, mas eles parecem ter vida, olhos, boca etc.

perimental da liberdade” (MORAES, 1998, p. 42). O fato de Isabel nunca ter visto a mãe se desfazendo de um desenho quando queria fazer uma figura e lhe saía outra, divertindo-se com isso, é muito sintomático de um espírito criador que não foi moldado nas academias de arte e nem perdeu a ludicidade da arte infantil, não tornando-se prisioneira de padrões estéticos e colocando a necessidade de expressão acima de qualquer imposição técnica, expresso na afirmativa: “Eu não sei nada. O ponto que utilizo é o mais simples do mundo. E eu não sei desenhar”.

No próximo diálogo que transcrevemos a

seguir, temos a sugestão de que Violeta estende o exercício experimental de liberdade ao público que entra em contato com suas obras. Nesse sentido, além de destacar a delicadeza dos bordados, da escolha das cores, e as sutilezas e sensibilidade com que foi feita a *arpillera* *O Homem*, Isabel explicita como as pessoas atribuem conhecimentos provenientes de Violeta, e até inventados, considerando essencial essa margem para que o público exerça a coautoria da obra, mesmo que para atribuir identidades aos personagens das obras. E, de acordo com o que lemos, Ignacio ratifica essa coautoria.

Figura 5- *El Hombre*



Fonte: imagem capturada do capítulo 1, do filme *Violeta Parra, Pintora Chilena*.

IP- Este é um personagem, um senhor, mas eu não sei o que leva. Eu posso distinguir o chapéu, mas atrás leva flores de papel... É um personagem que você pode imaginar ser um dos milhares de vendedores ambulantes, de pessoas disfarçadas, de alguém que vai a uma festa, é uma imagem completamente festiva e preciosa. O fundo é de tecido *arpillera*, mas é de uma *arpillera* que está muito desbotada, muito velhinha.

IA- É muito elegante isto também. E há uma lham...[...]

IA- Mas, olha esse detalhe também (aponta para um aspecto da imagem). O detalhe da fita do chapéu. Você o vê?

IP- Da fita do chapéu, claro. O chapéu é maravilhoso. O chapéu está cheio de cor. E de repente as pessoas inventam e dizem que este personagem é, sei lá, *Perico de los Palotes*¹⁵. Porque a Violeta lhes disse que era *Perico de los Palotes*. Então, tem que deixar que as pessoas inventem suas questões também.

¹⁵ Termo em espanhol que no Brasil encontra similaridade com “João Ninguém”.

IA- Mas, seguramente é *Perico de los Palotes*!

IP- Pode ser! Por que não?

E Violeta foi determinada, intensa e imprevisível na produção de suas *arpilleras* a ponto de necessitar da ajuda da família no acabamento das mesmas, como nos conta Isabel no trecho a seguir de sua conversação com Ignacio Agüero.

Figuras 6- *O circo*



Fonte: Imagem capturada do capítulo 1, do filme *Violeta Parra, Pintora Chilena*.

IP- Este é *O circo*. O circo que é a vida dos Parra. Parte da vida dos Parra aconteceu nos circos pobres, circos de bairro, os personagens, os saltimbancos, os músicos, a bailarina... E desta (*arpillera*) eu me lembro especialmente porque o fundo, o verde, não é tecido de *arpillera*, é um cobertor de cama, da minha cama, [Ignacio ri] que até aí chegou. É um tecido muito sólido e... de repente, tu chegavas em casa e te encontravas com essas surpresas, porque ela quis bordar e não teve elementos e tomou o que pode e

se pôs a bordar.

IA- E tu a via bordando?

IP- Sim. Muito, muito, muito.

IA- E, por exemplo, tu te lembras desta?

IP- Eu me lembro de várias delas. Sim, porque além de tudo estas *arpilleras* eram feitas com uma rapidez incrível. O exercício do bordado era rápido. Era rápido e era... quando a gente via bordar à Viola, era como se ela tivesse bordado toda a vida, como se esse fosse seu ofício e não outro. Esperta! O que não fazia era tratar o avesso das *arpilleras*, fazer a terminação, fazer os nozinhos dos fios, e toda essa coisa ordenada que fazem as pessoas organizadas. Ela, nesse sentido, não o era... Aqui (mostra uma *arpillera*) está tudo bem arrumado, mas atrás tínhamos que ajudar a amarrar as lâs para que não se soltassem. Então, ficavam umas bolotas por detrás que tínhamos de desfazer ao fazermos o acabamento. E nós a ajudávamos nisso.

Uma “rapidez incrível” que, após um dia sem vê-la, Isabel verificava no dia seguinte que ela “havia pintado três quadros, tinha feito outra *arpillera*, tinha composto música...”.

Em relação às considerações tecidas no conjunto anterior de diálogos selecionados entre Isabel e Ignacio, cumpre complementar que a liberdade criativa ou livre expressão de Violeta não ocorre do nada, mas sim como uma espécie de *continuum* da criação coletiva popular chilena que faz a sua poética visual *arpillerista* ser indissociável do compromisso com a luta por reconhecimento e reparações de discriminações socioculturais históricas, expressão da construção contemporânea de subjetividade e identidade de seus grupos e indivíduos. Ou seja, suas *arpilleras* não resultam apenas de seus ricos impulsos aleatórios e lúdicos, mas nele também encontramos propósitos e planificações, ainda que essas sejam diferenciadas do racionalismo ocidental presente na formação acadêmica, conforme podemos perceber no diálogo abaixo transcri-

to do documentário *Violeta Parra, Bordadeira Chilena* em que Madeleine Brumagne entrevista Violeta Parra.

M - Que tema tu estás trabalhando nessa *arpillera*?

VP - É um episódio da história do Chile.

M - E você consegue fazer esse episódio sem olhar o conjunto do seu trabalho?

VP - Não, porque eu tenho as intenções de fazer um episódio da história do Chile e este deve fluir.

M - Esperas fluir de que maneira por que não vejo que estendas teu trabalho?

VP - Sim. Mas, o que acontece é que todo o quadro está na minha cabeça.

M - São grandes obras. Você consegue compô-las na sua mente intuitivamente?

VP - Sim. A verdade é que não posso explicá-lo, mas eu acho que o episódio da história do Chile devo colocá-lo nessa *arpillera*. E isso é tudo.

Violeta forjou sua originalidade sem dissociar-se de uma tradição de criação coleti-

va, sem vincular-se à lógica individualista da genialidade artística burguesa, sem apresentar filiação a qualquer movimento artístico ou vanguarda da arte moderna europeia e estadunidense, sem assujeitar-se a um reconhecimento e inclusão como um apêndice *naïf* nesse capítulo da história da arte hegemônica, pretensamente universal e certamente colonizadora das formas simbólicas locais da América Latina pela imposição de seus cânones.

A seguir apresentamos um novo conjunto de diálogos filmados com referências nas *arpilleras* *Cristo en bikini*¹⁶ (Figura 7), *Fresia y Caupolicán*¹⁷ (Figura 8), *Contra la guerra*¹⁸ (Figura 9), *La revuelta campesina*¹⁹ e *La cueca*²⁰ (Figura 10) que lançam luzes de entendimento sobre a sua temática.

Em sua obra, tanto musical quanto literária e plástica, a religião está presente – e muitas vezes associada à morte, outro tema muito caro a ela – e expressa a sua espiritualidade cristã vinculada à religiosidade popular chilena, com muitas imagens de Cristo e ceias com os apóstolos, conforme nos conta Isabel.

Figuras 7- Cristo en Bikini



Fonte: imagem capturada do capítulo 1, do filme *Violeta Parra, Pintora Chilena*.

16 *Cristo de biquíni* (tradução nossa). 1964. 161,5 x 125 cm. Algodão tingido e bordado com lãs.

17 Nomes próprios de mulher e homem, respectivamente. 1964-1965. 142 x 196 cm. Yute tingido e bordado com lãs.

18 *Contra a Guerra* (tradução nossa). Apresentado no documentário, sem referências catalográficas da obra.

19 *A Revolta Campesina* (tradução nossa). Apresentado no documentário, sem referências catalográficas da obra.

20 *A cueca* (tradução nossa). 1962. 119,5 x 94,5 cm. Linho bordado com lãs.

IP - Este é o *Cristo de biquíni*.

IA- É o nome que colocou ela?

IP- Sim, é o nome original, claro. Em toda a obra dela há imagens de Cristo, da ceia, da última ceia. Há uma religiosidade permanente em muitas *arpilleras* e em muitos óleos. Este é o Cristo da arte popular, da religião pagano-religiosa, da tradição popular no Chile e na América Latina. E que não têm nada a ver com o (Cristo) catolicismo, eu penso [...].

Nessa obra, a religião católica surge como uma força dupla e paradoxal. Por um lado, parece indicar uma fé muito forte; por outro, essas imagens sugerem uma crítica à religião católica enquanto mecanismo de opressão que serviu aos processos da colonização espanhola no Chile e na América Latina.

Figura 8- *Fresia y Caupolicán*



Fonte: imagem capturada do capítulo 1, do filme *Violeta Parra, Pintora Chilena*.

A representação da opressão colonial se faz presente também na obra *Fresia y Caupolicán*. Segundo o Arquivo Nacional de Chile, em 27 de junho de 1558, o chefe mapuche *Caupolicán* foi preso pelos homens do governador

García Hurtado de Mendoza sem oferecer muita resistência. Isso lhe rendeu o desprezo da sua mulher, Fresia, que segundo conta Alonso de Ercilla em seu livro *La Araucana*, indignada por ele não ter lutado pela liberdade de seu povo e da sua família, lançou em sua direção o filho bebê do casal em gesto de desprezo e retaliação²¹

IA- Este tem muita história aqui dentro...

IP- É que esta é da *Samaritain*. É uma *arpillera* parisiense, [...], e as lãs também. Eu me lembro perfeitamente porque em Paris nós íamos fazer compras com ela, levávamos os materiais ou simplesmente a acompanhávamos [...]

IA- Veja o que está acontecendo aí? Aqui sim vale a pena saber algo, não?

IP- Bem, este é o pedaço de história em que a indígena lhe entrega seu filho a criatura a quem você lembra? Estes seriam os conquistadores, não?

IA- Claro... o que está acontecendo aí?

IP- [...] e finalmente ele é morto pelos espanhóis.

IA- E por que Violeta escolhia estes motivos?

IP- É a sua história! Ela sempre lamentou não ser indígena, em consequência, os personagens da nossa história de Chile, os personagens estão nas canções... há várias canções com nomes de mapuches, com histórias da cultura mapuche, com denúncias de maus-tratos, com denúncias das ações do conquistador... Para ela esse era um tema muito presente. A condição de pobreza e a valentia do povo araucano. Eram questões importantes e ela as cantou e as pintou...

IA- E percebe aqui também, que bonito, que interessante, o que é o céu, a cordilheira, a lua, a noite...

No diálogo a seguir, retornamos ao documentário *Violeta Parra, Bordadeira Chilena*

²¹ Disponível em: https://www.archivonacional.gob.cl/616/w3-article-8077.html?_noredirect=1. Acesso em: 15 abr. 2021.

na, para sabermos de Violeta Parra a respeito de duas de suas obras de forte conteúdo

político: *Contra a Guerra* e *A Revolta dos Camponeses*.

Figura 9- *Contra a Guerra* e *A Revolta dos Camponeses*



Fonte: imagem capturada do capítulo 2, do filme *Violeta Parra, Pintora Chilena*.

M- Violeta gostaria de saber sobre suas tapeçarias (termo utilizado na França e na Suíça para denominar as *arpilleras*). Quais são os grandes temas de suas tapeçarias e que são tão diferentes de suas pinturas.

VP- Eu me esforço por mostrar nas minhas *arpilleras* as canções chilenas, as lendas, a vida popular mesma. E decidi que é indispensável fazer e dizer...

M- Por exemplo, na *arpillera* intitulada *Contra a Guerra*.

VP- No meu país tem muita desordem política e não gosto nem um pouco disso. E eu não posso protestar. Mas, com minhas pinturas, sim, posso fazê-lo.

M- Podes explicar os elementos que compõem esta *arpillera*?

VP- Sim, o primeiro que vemos abaixo são todos os personagens que amam a paz.

M- Quem são esses personagens?

VP- O primeiro personagem sou eu.

M- Por que roxo?

VP- Porque é a cor do meu nome...

M- Violeta!

VP- Sim. Depois este outro que é um amigo argentino. Esta é uma amiga chilena. E este é um indígena chileno também. As flores de cada personagem correspondem à sua alma. E o fuzil que faz sempre a guerra, a morte.

M- Esta tapeçaria se intitula *A revolta dos camponeses*.

VP- Sim.

M- Que revolta é essa?

VP- Vou te contar. Eu não estava contente porque meu avô era agricultor e fazia todos os trabalhos do campo. O patrão não pagava muito pelo seu trabalho, quase nada. Também havia pessoas que trabalhavam como ele, e não ganhavam muito. Então, fiz esta tapeçaria porque é uma história que continua até hoje para todos os camponeses no Chile que vivem na pobreza como o meu avô. Então, eu não posso ficar com os braços cruzados, eu estou brava com essa situação e por isso fiz essa tapeçaria que se chama *A revolução dos camponeses*.

Figura 10- *La cueca*



Fonte: imagem capturada do capítulo 1, do filme *Violeta Parra, Pintora Chilena*.

E, por fim, além de tais temáticas “a vida popular mesma”, e dentro dela as canções chilenas e a vida transbordante na cueca como a nos lembrar que a alegria é revolucionária, como nos lembra Isabel Parra: “A *cueca*, claro... bom a *cueca* é uma maravilha de baile. E a Violeta tinha a *cueca* na alma. Era uma grande cantora de *cueca* e era também uma grande bailarina de *cueca*”. Suas palavras são referendadas pela imagem que vem em seguida de Violeta tocando e cantando uma *cueca* em um programa da TV em Genebra, tal como nos mostra o documentário de Ignacio Agüero.

Temos, enfim, uma arte profundamente entrelaçada com a cultura pela compreensão dos códigos culturais como códigos de poder presentes em artefatos visuais, legitimados ou não como arte, e plenamente consciente da importância política da afirmação de formas simbólicas próprias recolhidas/recuperadas na tradição artística popular chilena – tradição popular indígena – frente a processos de colonização em curso em seu país a fim de valorizar interculturalmente os diferentes sujeitos

históricos construtores de cultura e colocar em questão a dependência cultural comum dos países latino-americanos. Razão pela qual Violeta tornou-se um símbolo de desalienação cultural para grande parte da juventude intelectual chilena e latino-americana (ESTIVIL, 2016, p. 239).

Nesse sentido, compreendemos a articulação entre seu aprendizado autodidata, sua intensa atividade como pesquisadora cultural e sua produção de conhecimentos como uma imensa contribuição para a reinvenção da educação dos povos latino-americanos, especialmente a educação formal tão marcada pela herança colonizadora.

Arpilleras, um legado artístico, político e cultural de Violeta Parra

Do projeto de vida de Violeta Parra, destinado à recompilação e à edição de obras da tradição popular chilena, muitas são as ressonâncias desencadeadas no cenário político imediatamente após a sua morte, como inspiração

e instrumento de luta contra as ditaduras que varreram a América do Sul durante as décadas de 1960, 1970, 1980 e 1990. Mas, também na América Latina da contemporaneidade que possibilita lançar luzes sobre o valor de sua trajetória artística e pessoal para os processos de decolonização cultural e epistemológica do povo chileno e dos demais povos do continente americano. Nesse sentido, o estudo de Estivil (2018) nos apresenta uma artista emancipada que desenvolveu uma poética decolonial particular capaz de transgredir as normas eurocêntricas ao guiar-se pela resistência política diante dos transplantes capitalistas, patriarcalistas e colonialistas promovidos em fluxos constantes de transposições/imposições de padrões artísticos e culturais da Europa e dos Estados Unidos para América Latina. Destacamos que, mais do que resistir, o engajamento de Violeta por recuperar, desinvisibilizar, emancipar e agenciar a cultura popular chilena, inclusive revitalizando-a com a sua própria criação artística, inscrevendo-a consciente e intencionalmente enquanto tradição popular nas fronteiras com a tradição culta, definiu seu legado como proposta de reexistência que lançou mão dos recursos midiáticos de sua época e utilizou o ardid radical de investir contra o fluxo de modernidade/colonialidade indo ao coração da metrópole – o Museu do Louvre – para afrontar em atitude descolonizadora a ideia colonialista de cultura universal e suas formas canônicas a fim de plantar sementes de uma lógica artística e cultural outra, de combate à degradação simbólica contida no preconceito contra as culturas locais da América Latina, contribuindo dessa forma para a busca do reconhecimento da alteridade como característica fundamental de nosso tempo.

É nesse sentido que compreendemos o fato histórico de Violeta ter sido a primeira artista latino-americana a realizar uma exposição in-

dividual no Museu do Louvre. Uma conquista internacional para a qual ela despendeu um grande esforço e que dela exigiu uma cota de sacrifício imensa – vide a morte de sua filha enquanto ela se encontrava em sua primeira viagem à Europa –, com a intenção de fazer do reconhecimento do público europeu um trunfo para a tomada de consciência do valor da tradição popular em seu próprio país, entendendo que a emancipação de seu povo dependia do reconhecimento de uma enorme fatia da sociedade chilena que não valorava a tradição popular, nem sua música como um saber que permitisse criar uma obra de arte de qualidade a partir de valores culturais próprios e sem subordinação aos critérios colonialistas.

Seu legado artístico e cultural, constituído antes mesmo da efetivação das ditaduras que tomaram vários países da América do Sul na onda de golpes militares sem precedentes na história do continente, foi ingrediente fundamental para produzir o caldo de revolta. No Chile, em 1973, após sua morte, suas canções alicerçadas na cultura popular e nos anseios por uma sociedade outra foram instrumento de luta política na denúncia do terror do golpe de estado e da ditadura militar. Fora de seu país, inspirou e contagiou muitos músicos e combatentes da América Latina dando ânimo a outras vozes para se revoltarem utilizando suas canções. Como aqui, no Brasil, fizeram Milton Nascimento e Chico Buarque, e na Argentina, Mercedes Sosa, por exemplo.

Contudo, nem só de músicas se constitui o legado artístico, cultural e político dessa multiartista. As *arpilleras*, uma técnica têxtil surgida a partir das mulheres chilenas da Isla Negra, faz parte do conjunto de recompilações realizadas pela folclorista Violeta Parra. Esse talvez tenha sido o segmento mais formidável do conjunto de trabalhos exibidos em sua exposição no Museu do Louvre, em Paris, no ano de 1964. E foi por meio dessas “canções borda-

das” que mulheres chilenas do campo e da cidade passaram a bordar os retalhos de roupas de parentes desaparecidos, registrando histórias e fazendo denúncias por meio dessa técnica que desafiou o silêncio imposto pelo regime autoritário do General Augusto Pinochet.

Em 1976, a partir do apoio da Vicaría de *La Solidariedad*, foram organizados grupos de mulheres bordadeiras produtoras de *arpilleras*, claramente influenciadas por Violeta Parra, que representavam questões sociais. Em 1977, os bordados desses grupos foram incendiados em ataque durante a exposição dessas *arpilleras* na Paulina Waugh Gallery. Pelo ativismo político desses e de outros grupos, o Museu da Memória e Direitos Humanos, de Santiago, mantém uma coleção de *arpilleras* em seu acervo.

Desde então, a arte de fazer *arpilleras* tem inspirado mulheres em todo o mundo que dão forma e registram suas experiências de vida, além de darem suas respostas quanto aos abusos sofridos cotidianamente.

No Brasil, a tradição *arpillera* foi adotada como arte e estratégia política pelo Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB)²², por mulheres do Coletivo de Mulheres do MAB que bordam as violações dos direitos humanos a que estão sujeitas, no contexto do projeto “*Arpilleras, Bordando a Resistência*” (BUSQUETS, 2020). A técnica foi resgatada em oficinas realizadas com mais de 900 mulheres atingidas por projetos hidrelétricos nas cinco regiões do Brasil, desde 2013. Os desenhos bordados pelas *arpilleras* brasileiras contam a realidade das comunidades afetadas por essa tragédia. Eles fizeram parte da exposição internacional com o mesmo nome do projeto, realizada no

Memorial da América Latina, em São Paulo, em outubro de 2015, que reuniu 37 peças de bordado feitas por mulheres de seis países da América Latina e Europa, com o objetivo de problematizar e transgredir o papel feminino na sociedade.

Em meio à pandemia mundial e calamidades que estamos vivenciando no Brasil, foi lançado na internet o documentário *Arpilleras: atingidas por barragens bordando a resistência* (2020)²³ que conta a história de dez mulheres atingidas por barragens nas cinco regiões do Brasil e que em suas *arpilleras* costuraram relatos de dor, luta e superação frente às violações sofridas em suas vidas cotidianas. O filme adota a dinâmica de levar a primeira personagem a tecer um pedaço de *arpillera* e enviar com uma carta para a seguinte bordar a sua história, singular e coletiva, de resistência, denúncia e empoderamento feminino. E assim por diante até formar um mosaico multifacetado do mapa do Brasil que começa no Rio Grande do Sul, passa pela região amazônica, pelas áreas afetadas pelo crime da Samarco no Rio Doce, por Goiás e pelo Nordeste brasileiro. A câmera acompanha essas mulheres que tomam a palavra e falam dos laços comunitários que se romperam com as barragens, a perda de suas casas, territórios e modos de vida destruídos pelas megaestruturas empresariais que não dialogam com quem ocupa de maneira ancestral e tradicional os locais onde se instalam. O quadro que se traça dessa dura realidade é composto por cidades e memórias debaixo d’água, a relação espiritual com o rio quebrada, as formas de sustento afetadas.

Contudo, esse também é um filme de esperanças por apresentar lutas, encontros e empoderamentos produzidos pelas conversas e costuras que registram a vida cotidiana das comunidades e afirmam identidades do uni-

22 O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) existe desde a década de 1970, promovendo discussões sobre questão ambiental e o direito das populações ribeirinhas à água, sobretudo, em contextos de construção de hidrelétricas no país todo. O Coletivo de Mulheres foi criado durante o I Encontro Nacional das Mulheres Atingidas, em abril de 2011, em Brasília.

23 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PEu-AATb3TU>. Acesso em: 15 abr. 2021.

verso sensível de mulheres que muitas vezes têm dificuldade de falar na política tradicional, mas que conseguem se expressar artística e politicamente ao comunicarem sua realidade ao mundo exterior, no país e fora dele.

Referências

AMENABAR, Isabel Cruz de. Violeta Parra, artista visual. *In: AAVV. Violeta Parra. Obra visual*. Santiago: Ocho Libros, 2012. p. 26-33.

BADAL, Gonzalo. Presentación. *In: AAVV. Violeta Parra. Obra visual*. Santiago: Ocho Libros, 2012. p. 16-17.

BUSQUETS, Monise Vieira. **Bordando a luta: O Coletivo de Mulheres do Movimento dos Atingidos por Barragens e as oficinas de Arpilleras como estratégia de mobilização social**. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais* - RBHCS. V. 12. N. 23, p. 153-176, jan.-jun. de 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v12i23.11179>. Acesso em: 12 abr. 2021.

ESTIVIL, Patricia Virginia Cuevas. **Imagens poéticas e decolonização na obra de Violeta Parra**. 2018. 342 p. Tese (Doutorado em Letras, em Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-graduação em Letras, em Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus Cascavel, Cascavel, 2018.

ESTIVIL, Patricia Virginia Cuevas. Violeta Parra: Uma vida dedicada ao resgate e à recopilación da cultura popular chilena. **Revista de Literatura, História e Memória** Pesquisa em Letras no contexto Latino-Americano e Literatura, Ensino e Cultura. UNIOESTE Campus de Cascavel, v. 12, nº 19, p. 231-24, 2016.

Disponível em: <https://doi.org/10.48075/rlhm.v12i19.15024>. Acesso em: 12 abr. 2021.

FAJARDO-GIL, Cecilia y GIUNTA, Andrea. **Mulheres radicais: arte latino-americana, 1965-1980**. Curadoria e textos. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2018.

MORAES, Frederico. **Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema de arte**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

PARRA, Ángel. **Violeta se fue a los cielos**. Santiago de Chile: Catalonia, 2006.

TRENCA, Roberto. Orelhas do livro. *In: AAVV. Violeta Parra. Obra visual*. Santiago: Ocho Libros, 2012. s/p.

Filmografia

Arpilleras: atingidas por barragens bordando a resistência. Direção: Coletivo de Mulheres do MAB. Brasil, 2020. Documentário. Duração: 1' 43".

Cantar con sentido, una biografía de Violeta Parra. Direção: Leonardo Beltrán. Chile, 2017. Documentário em stop motion, 22' 33", cor, espanhol.

Violeta foi para o céu. Direção: Andrés Wood, Chile, 2012. Ficção. Duração: 1'50'.

Violeta Parra, Pintora Chilena. Direção: Ignacio Agüero, Chile, 2007. Documentário. Duração: 120'.

Violeta Parra, Bordadora Chilena (Direção: Jean-Claude Diserens, Genebra, 1965 / 29' / Documentário

Recebido em: 30/05/2021

Aprovado em 05/08/2021

Adriana Fresquet é doutora em Psicopedagogia pela Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação Santa María de los Buenos Aires – Pontificia Universidade Católica Argentina. (Validado pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília). Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Grupo de pesquisa CINEAD: Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual. *E-mail: adrianafresquet@gmail.com*

Wilson Cardoso Junior é doutor em Educação pela Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Grupo de pesquisa: Artes, Educação e Interculturalidade. *E-mail: wilcardosojr@gmail.com*

NARRATIVAS SOBRE MAURO: VOZES/INTÉRPRETES DO LEGADO DO CINEASTA AO CINEMA BRASILEIRO

■ ANDREA VICENTE TOLEDO ABREU

<https://orcid.org/0000-0002-6837-8873>

Universidade do Estado de Minas Gerais

■ MILENE DE CÁSSIA SILVEIRA GUSMÃO

<https://orcid.org/0000-0002-6170-9326>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

■ ROSÁLIA MARIA DUARTE

<https://orcid.org/0000-0002-5758-2529>

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RESUMO

Aprendizados e percursos intergeracionais, gestados na rede de relações da qual participava Humberto Mauro, em Minas Gerais, deram origem ao Ciclo de Cinema de Cataguases, que compôs o primeiro movimento de produção contínua de filmes da história do cinema brasileiro – o dos ciclos regionais – e, um século depois, ao Polo Audiovisual da mesma cidade, que, em meio à crise que atingiu a cultura, vem conseguindo manter sua produção. Este artigo articula narrativas sobre o legado de Mauro para os modos de pensar e de fazer filmes no Brasil: duas biografias, uma escrita por Ronaldo Werneck, outra, em linguagem audiovisual, realizada por André Di Mauro; duas historiografias biográficas, a de Paulo Emílio Salles Gomes e a de Sheila Schwartzman; o artigo de crítica cinematográfica, do cineasta Glauber Rocha, que ressignificou a trajetória de Mauro na história e memória do cinema brasileiro; e entrevistas concedidas por continuadores da rede de aprendizagem de cinema que os precedeu. Na sistematização e articulação das narrativas, identificamos as percepções dos narradores acerca do papel desempenhado por essa rede na formação de Mauro e acerca do legado do cineasta na configuração do cinema brasileiro.

Palavras-chave: Aprendizados de cinema. Trajetória cinematográfica. Polo Audiovisual.

ABSTRACT

NARRATIVES ABOUT MAURO: VOICES / INTERPRETERS OF THE FILMMAKER'S LEGACY TO BRAZILIAN CINEMA

The paths and the learning between generations, created by the network of relationships in which Humberto Mauro participated, in Minas Gerais, gave rise to the Cataguases Cinema Cycle, included in the first movement of continuous film production in the history of Brazilian cinema and, a century later, to the Audiovisual Pole of the same city, which, in the midst of the crisis that hit culture, has been managing to maintain its production. This article is about narratives of Mauro's legacy for the ways of thinking and making films in Brazil: two biographies, one written by Ronaldo Werneck, the other, in audiovisual language, made by André Di Mauro; two biographical historiographies, one by Paulo Emílio Salles Gomes and another by Sheila Schwartzman; the film criticism article, by the filmmaker Glauber Rocha, who granted Mauro the title of "father of Brazilian cinema"; and interviews given by followers of the cinema learning network that preceded them. In the systematization and articulation of the narratives, we identified the perceptions of the narrators about the role played by this network in the formation of Mauro and about the legacy of the filmmaker in the configuration of Brazilian cinema.

Keywords: Cinema learning. Cinematographic Trajectory. Polo Audiovisual.

RESUMEN

NARRATIVAS SOBRE MAURO: VOCES / INTÉRPRETES DEL LEGADO DEL CINEASTA AL CINE BRASILEÑO

Los aprendizajes y caminos intergeneracionales, generados en la red de relaciones en la que participó Humberto Mauro, en Minas Gerais, dieron lugar al Ciclo de Cine Cataguases, que comprendió el primer movimiento de producción continua de películas en la historia del cine brasileño, el de los ciclos regionales. y, un siglo después, al Polo Audiovisual de la misma ciudad, que en medio de la crisis que golpea la cultura ha sabido mantener su producción. Este artículo articula narrativas sobre el legado de Mauro para las formas de pensar y hacer cine en Brasil: dos biografías, una escrita por Ronaldo Werneck, la otra, en lenguaje audiovisual, realizada por André Di Mauro; dos historiografías biográficas, la de Paulo Emílio Salles Gomes y la de Sheila Schwartzman; el artículo de crítica cinematográfica, del cineasta Glauber Rocha, que resignificó la trayectoria de Mauro en la historia y la memoria del cine brasileño; y entrevistas dadas por miembros de la red de aprendizaje del cine que les precedió. En la sistematización y articulación de las narrativas, identificamos las percepciones de los

narradores sobre el papel de esta red en la formación de Mauro y sobre el legado del cineasta en la configuración del cine brasileño.

Palabra clave: Aprendizaje cinematográfico. Trayectoria cinematográfica. Polo Audiovisual.

Introdução

O progresso é anti fotogênico. Por exemplo, a roda d'água é de uma fotogenia fenomenal. Você troca por um muro de cimento armado...é uma porcaria. Parou a roda d'água e com ela se foi a poesia. (Humberto Mauro em entrevista contida no documentário de André di Mauro)

Este artigo articula diferentes narrativas sobre Humberto Mauro, um dos fundadores do cinema do Brasil, e sobre a rede de aprendizagem a partir da qual o cineasta e seus(as) companheiros(as) gestaram, desde anos 1920, com o Ciclo de Cinema de Cataguases, passando pela experiência dos estúdios, Cinédia e Brasil Vita Filmes, até o período em que foi diretor-técnico do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE)¹. Na construção do percurso argumentativo, foram tomados como fonte relatos orais, narrativas biográficas (DELORY-MOMBERGER, 2011; XAVIER, VASCONCELOS & VALE XAVIER, 2018; MIRANDA DE ALCÂNTARA, 2020), historiografias biográficas (BURDIEL, 2014), elaboradas em diferentes tempos e contextos, e textos acadêmicos. A partir da interlocução dessas diferentes vozes/intérpretes, priorizamos a trajetória profissional e o legado do cineasta, procurando descrever, analiticamente, o modo como foram construídos os aprendizados coletivos que subsidiaram a invenção de certo modo de fazer cinema e de expressar, cinematograficamente, a cultura brasileira.

A significativa trajetória cinematográfica de Humberto Mauro tem sido retomada tanto no âmbito da crítica como no âmbito da historiografia do cinema brasileiro. A partir da segunda metade do século passado, intelectuais e artistas, dentre eles, Alex Viany (1959), Glauber Rocha (1963), Paulo Emílio Salles Gomes (1974), Sheila Schvarzman (2004), Eduardo Morettin (2007; 2013), entre outros, revisitaram intensamente o percurso do cineasta, que ajudou a fundar o cinema no país e produziu filmes por 50 anos de sua vida. Tais empreendimentos analíticos se traduziram em narrativas, cada qual a seu tempo, que têm em comum o reconhecimento da importância de Mauro e de sua produção imagética para a história do cinema e também para história do Brasil. Trata-se, em muitos sentidos, de narrativas sobre a cultura brasileira, pois, além de ter participado da gênese de um modo de narrar o Brasil, o cineasta mineiro contribuiu também com a gestação de certo modo de pensar as práticas culturais e educativas, tanto no contexto a que estava diretamente vinculado – Cataguases, Minas Gerais –, quanto em nível nacional, com suas obras cinematográficas realizadas no Rio de Janeiro no curto tempo de passagem pelos estúdios, bem como em sua atuação à frente da diretoria técnica do INCE.

Certamente o destaque à trajetória de Mauro se deve, em parte, por sua longa permanência na produção cinematográfica, desde os anos 1920, quando começou a fazer filmes em Cataguases (MG), juntamente com o fotógrafo Pedro Comello, passando pela ex-

¹ O Instituto Nacional de Cinema Educativo foi criado em 1936, sob os auspícios do então presidente Getúlio Vargas, que via no cinema um “livro de imagens luminosas” capaz de difundir educação e cultura por todos os rincões do país. Tinha como propósito a realização de filmes educativos a serem exibidos nas escolas e em outros espaços públicos, como uma forma de promover o acesso da população a conhecimentos científicos e artísticos.

periência na Cinédia com Adhemar Gonzaga e na Brasil Vita Film com Carmem Santos e, finalmente, por sua atuação no INCE (1936-1967), onde foi responsável pela realização de mais de 350 filmes, e finalmente pela fundação do seu próprio estúdio em sua cidade natal, Volta Grande, Minas Gerais (Rancho Alegre). Mas também diz respeito ao modo como ele produziu e ensinou a produzir imagens das práticas culturais e da vida cotidiana de pessoas comuns nos filmes que realizou antes, durante e depois do INCE.

Narrativas sobre Mauro

A escrita deste artigo teve como ponto de partida a reinterpretação, ao som de outras vozes, de relatos sobre Mauro coletados em uma pesquisa que analisou a presença simbólica do cineasta na política cultural de Cataguases e na fundação do Polo Audiovisual da cidade (ABREU, 2020). Esses relatos foram associados a narrativas² sobre o cineasta elaboradas por diferentes autores e em épocas diferentes, interpretações plurais de registros históricos e testemunhais da trajetória de Mauro e da construção coletiva de conhecimentos sobre o fazer cinematográfico. Buscamos amearhar

2 Entendemos narrativa, aqui, em seu sentido mais amplo, como “algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em sequência; um relato de acontecimentos; uma sequência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos” (PAIVA, 2008, s/p) produzidos pelo sujeito da experiência, sobre si próprio ou sobre outrem. Segundo Bruner (2002), uma narrativa se configura como uma sequência de eventos que envolve seres humanos “como personagens ou autores” (BRUNER, 2002, p. 46); seus constituintes e seus significados “dependem do lugar que ocupam na configuração da sequência” (idem, p. 47). A produção de conhecimentos com ou a partir de narrativas constitui-se como um “trabalho hermenêutico” e não tem como objetivo provar ou demonstrar alguma coisa, mas configurar elementos novos em torno de um problema em estudo (PAIVA, 2008, s/p). A narrativa oferece à compreensão de um tema, de um fenômeno ou de uma época, uma sequencialidade singular de elementos e eventos que configura um enredo e é indispensável ao significado de uma história (BRUNER, 2002, p. 48).

elementos e pistas novos que nos permitissem “dar a roda toda” ao problema em análise, como aconselha José Saramago em resposta à pergunta “o que é conhecer?”, no filme *Janela da alma*³ (João Jardim, 2001).

Narrativas e narradores que integram este texto:

1. *Kirirí Rendáua Toribóca Opé: Humberto Mauro revisto por Ronaldo Werneck*, ensaio-biográfico, escrito por Ronaldo Werneck, sobre a vida e a obra de Mauro, publicado em 2009;
2. documentário *Humberto Mauro*, dirigido por André Di Mauro no Polo Audiovisual da Zona da Mata de Minas Gerais, lançado em 2018;
3. textos de “historiadores biógrafos” (BURDIEL, 2014): *Humberto Mauro, Cataguases, Cinearte*, tese de doutorado em História de Paulo Emílio Salles Gomes, publicada em 1974; *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*, tese de doutorado da historiadora Sheila Schvarzman, publicada em 2004;
4. capítulo sobre Humberto Mauro incluído por Glauber Rocha no livro em *Revisão crítica do cinema brasileiro*, publicado em 1963, que traz fragmentos de artigo publicado em 7 de outubro de 1961, no suplemento dominical do *Jornal do Brasil*.

O autor de *Kirirí Rendáua Toribóca Opé: Humberto Mauro revisto por Ronaldo Werneck* nasceu em Cataguases, morou no Rio de Janeiro por mais de 30 anos e voltou à cidade natal no final do século XX. Como jornalista e crítico, colaborou com jornais e revistas cariocas como *Jornal do Brasil*, *Pasquim*, *Diário de Notícias*, *Última Hora*, *Revista Vozes*, *Revista Poesia Sempre* e *Revista História*, ambas da Biblioteca Nacional. Em 2013, organizou a edição especial sobre Cataguases para o Su-

3 Ver em: <https://ims.com.br/filme/janela-da-alma/>.

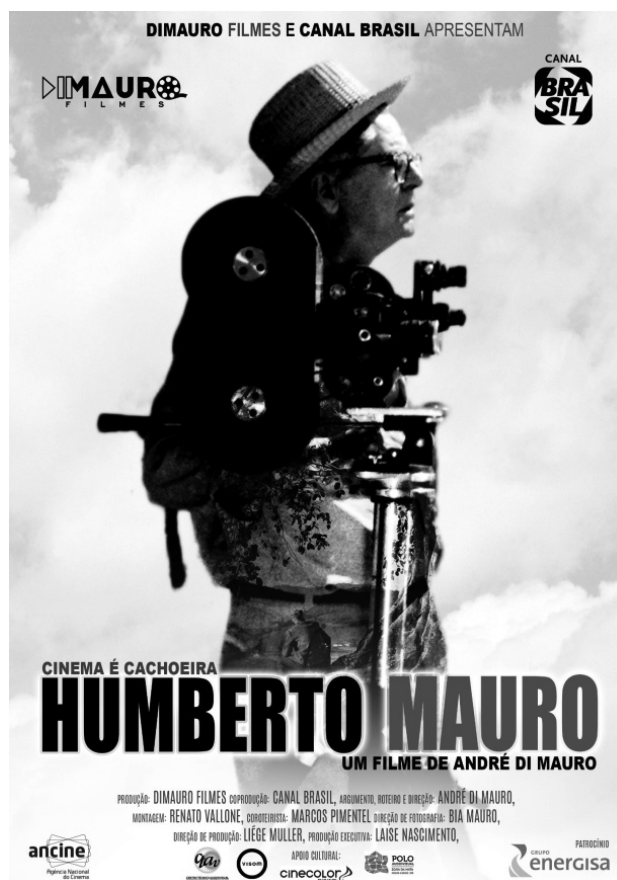
plemento *Literário Minas Gerais*. Desde 1968, colabora com o *Suplemento*, no qual já publicou poemas, resenhas e algumas críticas de cinema.

Editor de suplementos literários, ensaísta, tradutor e crítico de literatura, cinema e artes plásticas, tem textos e artigos publicados em vários veículos da mídia. Como produtor cultural, participou da organização dos dois festivais – Música e Poesia (1969/1970), realizados em Cataguases, e coordenou a exposição *Os mineiros do Pasquim*, em 2008. Como *videomaker*, editou dois filmes sobre a trajetória de Humberto Mauro, *sOLdade* e *Mauro move o mundo*. Ao longo dos últimos 30 anos, dedica-se a editar registros audiovisuais captados em vários formatos (Super 8, VHS, Super VHS, digital). Tem sua trajetória profissional marcada pelo cinema e pela poesia, presentes recebidos da cidade onde nasceu, e compartilhados com cineastas e críticos de cinema baianos e cariocas.

Werneck foi amigo de Mauro e é um dos maiores conhecedores da história de vida e da obra do cineasta, tema de muitos de seus trabalhos. O livro tomado como referência neste texto é um ensaio-biográfico sobre a trajetória do cineasta. Mesmo fundamentado em pesquisas, não tem estrutura narrativa estritamente teórica e circunscrita ao rigor dos estudos historiográficos. Os detalhes da vida, da produção e da estética maurianas são apresentados em um formato narrativo típico da cultura mineira, os *causos*⁴, que articulam relatos de encontros regados à maloca – cachaça “boa” produzida por Mauro –, fotografias, reprodução de matérias jornalísticas, poesias, entre outras formas de narrar, descontraidamente, sem perder o rigor/valor da história.

4 De acordo com o *Dicionário On-line de Português*: “relato curto de um acontecimento; conto, caso. Aquilo que realmente ocorreu; sucedido. Etimologia (origem da palavra *causo*). Forma alterada de *caso*.” Ver em: <https://www.dicio.com.br/causo/>.

Figura 1 - Poster Promocional do documentário *Humberto Mauro* (André Di Mauro, 2018, Brasil)



Fonte: Dimauro Filmes/material promocional.

André Di Mauro é sobrinho neto de Humberto Mauro. Tem formação multidisciplinar nas áreas de Produção, Direção e Roteiro. Criou e é responsável pela produtora Dimauro Filmes. Atua em cinema, televisão e teatro e participou da criação do curso de cinema da Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro, no qual foi diretor-acadêmico e professor de realização cinematográfica, durante dez anos. Tem experiência como dramaturgo e escritor, e é autor do livro *Humberto Mauro: o pai do cinema brasileiro*, livro-roteiro resultado de pesquisas iniciadas em 1983 com Haroldo Mauro, irmão de Humberto Mauro. A publicação deu base ao documentário *Humberto Mauro*, lançado em 2018, como uma homenagem ao tio-avô, segundo informações contidas na página da produtora⁵. A narrativa entrelaça fil-

5 Ver em: <http://dimaurofilmes.com/index/>.

mes de Mauro e entrevistas concedidas por ele nos anos de 1960:

Humberto Mauro é um amplo painel dinâmico e humano sobre a criatividade e o cinema de Mauro, expondo as soluções técnicas incomuns para fazer seus filmes e diante das adversidades inerentes ao trabalho pioneiro no início do século XX em uma pequena cidade latino-americana. A voz de Mauro permeia o filme, contando histórias e falando sobre a vida, seu estilo cinematográfico e suas descobertas. De cena a cena vemos seus filmes se misturarem na edição criando uma visão ampla do que é seu cinema, com planos e seqüências de tirar o fôlego que nos remetem à uma viagem no tempo desvelando a própria história do cinema, nunca esquecendo a sua definição sobre o cinema: 'o cinema é cachoeira'. (página da Dimauro Filmes na internet).

Paulo Emílio Salles Gomes nasceu em São Paulo, em dezembro de 1916, e morreu na mesma cidade, em setembro de 1977. Foi militante político, historiador, ensaísta, crítico de cinema, professor, escritor, roteirista e fundador da Cinemateca Brasileira. Em estudo sobre a vida e a obra do crítico, Mendes (2012) argumenta que, mesmo com uma obra muito concisa, as ideias de Paulo Emílio tiveram impacto muito significativo no “debate sobre o cinema brasileiro moderno, na discussão técnica e cultural de uma cinemateca na institucionalização dos estudos do audiovisual” (MENDES, 2012, p. 9). Essa influência se deve, segundo o autor, a um juízo crítico autônomo e a uma erudição sempre atenta ao contexto político e cultural e “em dia com as descobertas internacionais” (idem). Fruto da tese de doutorado de Paulo Emílio, o livro *Humberto Mauro, Cataguases, Cinearte*, que integra este texto, é

[...] ao mesmo tempo, uma investigação rigorosa do primeiro Humberto Mauro, a descrição eficiente do seu contexto e dos seus filmes, assim como o ‘encaixe’ de sua produção em uma situação particular para o cinema brasileiro, quando pela primeira vez surge um realizador

que adapta técnicas norte-americanas para um assunto local. (MENDES, 2012, p. 12)

O livro *Humberto Mauro e as imagens do Brasil* resulta também de uma tese de doutorado elaborada por Sheila Schvarzman, e defendida em 2000, no Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) “[...] após seis anos de intensa e árdua pesquisa, devido à inexistência de um acervo Humberto Mauro e ao desaparecimento da documentação escrita do Instituto Nacional de Cinema Educativo (Ince), onde o cineasta trabalhou entre 1936 e 1967” (SARAIVA, 2004, s/p). Publicado em 2004, pela Editora da Universidade Estadual Paulista (Unesp), o livro recebeu, em 2005, o Prêmio Almanaque da *Revista de Cinema*. Schvarzman analisou 90 dos 357 filmes dirigidos por Mauro no INCE, o que “lhe permitiu fazer uma revisão historiográfica sobre os motivos que levaram Humberto Mauro a ser considerado o mais nacionalista dos cineastas brasileiros” (idem).

Glauber Pedro de Andrade Rocha nasceu em Vitória da Conquista (BA) em 14 de março de 1939, e faleceu no Rio de Janeiro em 22 de agosto de 1981. Considerado a maior expressão do cinema moderno no Brasil, foi produtor, diretor, roteirista, ensaísta, ator e crítico de cinema. Cineasta engajado, tornou-se líder de um movimento que defendia um cinema nacional autêntico, marcado pela realização autoral, envolvido com temáticas sociais relevantes e com potencialidade criativa na linguagem cinematográfica. Conhecido por Cinema Novo, o movimento reunia jovens diretores em torno da ideia de que o cinema deveria assumir uma posição transformadora da realidade e para isso deveria adotar uma estética revolucionária. A partir de 1964, figura como cineasta brasileiro de maior prestígio internacional. Seu filme *Deus e o diabo na terra do sol* (1964) foi premiado no Festival de Cinema Livre na Itália. Em Cannes, recebeu também os prêmios Luís

Buñuel por *Terra em transe* (1967), melhor direção com *O dragão da maldade contra o santo guerreiro* (1969) e o prêmio especial do júri por *Di Cavalcanti* (1977), documentário filmado durante o velório do pintor, em 1976. Como jornalista e ensaísta, colaborou com diversos jornais do país, como *Diário de Notícias*, *Jornal do Brasil*, *Folha de São Paulo* e *O Pasquim*. Dessa verve de escritor, destaca-se a sua produção reflexiva sobre o cinema organizada em três importantes obras: *Revisão crítica do cinema brasileiro* (1963); *O século do cinema* (1963); e *Revolução do Cinema Novo* (1963).

No livro *Revisão crítica do cinema brasileiro* (1963), Glauber dedica o primeiro capítulo ao papel desempenhado por Mauro na configuração do cinema brasileiro, no qual retoma o artigo intitulado “Humberto Mauro e a situação histórica”, escrito para o *Jornal do Brasil* e publicado no Suplemento Dominical de 7 de outubro de 1961. O artigo foi escrito sob o impacto do filme *Ganga bruta* (1933), visto por Glauber durante o Festival em homenagem ao cineasta mineiro, realizado entre os dias 23 e 25 de setembro de 1961, em Cataguases.

Tomamos cada uma dessas narrativas em sua singularidade histórica, contextual e textual e as interpretamos à luz dos objetivos do artigo, procurando tecer um canto a muitas vozes que nos permitissem compreender o legado do cineasta no cinema e na cultura brasileiros e, especificamente, na produção audiovisual em Cataguases. Como metodologia de trabalho, relemos cada texto e assistimos ao documentário, identificamos e extraímos deles ideias, teses e argumentos que expressam, implícita ou explicitamente, o modo como cada narrador analisa e compreende: a) o papel do contexto histórico e cultural, da cidade e das redes de relações na formação de Mauro e na gênese de sua obra; b) o legado do cineasta na configuração do cinema brasileiro e em certo modo de produzir imagens do Brasil. Produzin-

do interpretações dos fragmentos selecionados, fomos construindo interfaces e diálogos entre diferentes olhares e perspectivas, buscando pontos em que estes se complementam, convergem e/ou divergem.

Nesse processo (re)interpretativo, procuramos escapar às armadilhas da “história panteão do cinema” (LAGNY, ROPARS-WUILLEUMIER e SORLIN, 1995), na qual são afixadas e exaltadas as personagens consideradas determinantes para os rumos dos acontecimentos, isoladas dos seus contextos históricos e culturais e das redes de aprendizado que viabilizaram suas criações. Como sugere Isabel Burdiel (2014), buscamos, nas biografias e historiografias biográficas que subsidiam este ensaio, superar a dicotomia entre a parte e o todo, entre o individual e o coletivo para compreender o papel desempenhado por Mauro e seus pares “na configuração do mundo que herdaram, habitaram e conformaram” (BURDIEL, 2014, p. 53). Evitamos, também, estabelecer relações deterministas entre passado e presente. Nosso foco principal são as circunstâncias e redes interpessoais que viabilizaram a emergência, em Cataguases, de um novo modo de produzir imagens do Brasil e da cultura brasileira e o modo como o conhecimento gestado ali foi apropriado pelas gerações posteriores. Articulando vozes, tecemos uma nova narrativa.

Vozes/intérpretes do aprendizado de Mauro e de seu legado

Olhando para o passado do cinema produzido no país, em *Revisão crítica do cinema brasileiro* (1963), Glauber Rocha tece uma narrativa que busca os grandes criadores do cinema para justificar/embasar suas reflexões acerca do Cinema Novo, algo que antecederesse, em linguagem, o que estava sendo produzido pelo que passamos a conhecer como cinema moderno. Encontrou em *Ganga bruta* (1933), de Humber-

to Mauro, expressões de autenticidade, marcadas por um sentimento de mundo, perceptível na maneira como o diretor expressava em imagens a paisagem social mineira, representando-a de forma despojada e ensinando como fazer cinema com poucos recursos. Segundo Xavier (2003), nesse esquema em que o cine-manovista monta uma trajetória do cinema no país, o cineasta mineiro comparece como “[...] prefiguração do cinema novo, uma manifestação da modernidade cheia de limites, mas um elo necessário” (XAVIER, 2003, p. 12). Ressaltando especialmente a força da expressão criativa e a autoria, como critérios distintos em sua narrativa, Glauber registra:

Na tentativa de situar o cinema brasileiro como expressão cultural, adotei o ‘método de autor’ para analisar sua história e suas contradições, o cinema em qualquer momento da sua história universal, só é maior na medida dos seus autores. (ROCHA, 2003, p. 36).

No percurso desenhado por ele para o cinema brasileiro, de 1930 a 1960, o que importa são os grandes nomes, cada qual vinculado a um contexto histórico específico e a determinado modo de produção (XAVIER, 2003). Sobre Mauro e o seu tempo, Glauber ressalta que 1930 foi a década que consagrou o documentarista holandês Joris Ivens, mas, para a história do Cinema Novo, a maior importância desta década está no fato de ser o período das produções mais importantes de Jean Vigo, Robert Flaherty e Humberto Mauro, no distante e selvagem Brasil.

Sim, numa época de complexa criação cinematográfica, Mauro em *Ganga Bruta*, realiza uma antologia que parece encerrar o melhor impressionismo de Renoir, a audácia de Griffith, a força de Eisenstein, o humor de Chaplin, a composição de sombra e luz de Murnau, mas sobretudo absoluta simplicidade, agudo sentido do homem e da paisagem, um lirismo, como bem conceitua José Guilherme Merquior⁶. (ROCHA, 1963, p. 45)

6 Destaca Glauber Rocha, o sentido da lírica para José

Além de compará-lo aos grandes autores do cinema mundial, Glauber traz para seu argumento narrativo a contextualização dos anos 1930 no Brasil, e a importância da poética cultural naquele momento, onde comparecem o romance nordestino, as artes plásticas e também a música, destacando a proximidade de Mauro a José Lins do Rego, Jorge Amado, Portinari, Jorge de Lima e Villa-Lobos. Faz isso, para afirmar que o que retardou a glória do cineasta mineiro foi a própria estrutura primária da cultura cinematográfica no país.

Para adensar sua reflexão, inclui no capítulo “Humberto Mauro e a situação histórica” fragmentos do artigo publicado no Suplemento Dominical do *Jornal do Brasil*, que escreveu em 1961, no qual registrava sua participação no Festival de Cataguases em homenagem a Humberto Mauro:

Com Ely Azeredo, Walter Lima Júnior, Alex Viany, Sérgio Augusto e Paulo César Saraceni – críticos que estiveram no modesto Festival de Cataguases, concluímos que Humberto Mauro e logicamente *Ganga Bruta*, como cabeça de sua obra, é tema para livro, aliás providência em projeto. Desta maneira cremos que no momento a política mais eficiente é estudar Mauro e neste processo repensar o cinema brasileiro, não em fórmulas de indústria, mas em termos do filme como expressão do homem. (ROCHA, 1963, p. 49).

[...] Mauro investe num tipo de expressão contrária à análise de críticos ligeiros que o qualificam de primitivo. Se primitivo em cinema for dirigir a câmera pela intuição, antes de amordaçá-lo pela razão, Jean Vigo, Robert Flaherty, Roberto Rossellini, Luis Buñuel, o hindu Satyajit Ray e outros tantos, entre os maiores cineastas, são primitivos. Ao contrário, estariam mais próximos do conceito de primitivos os cineastas que, manejando com habilidade a mecânica, jamais conseguem, pela conjugação gramatical dos planos, transmitir um só momento de verdade. (ROCHA, 1963, p. 50)

Guilherme Merquior, citando-o: “[...] O que na lírica se percebe é o nascimento de uma significação”.

Em seu elogio crítico, Glauber (1963) argumenta que Humberto Mauro, em *Ganga bruta*, é guiado pela intuição e que sua raiz de montagem é a vivência. Destaca a inventividade técnica que enfrentava os detalhes da realização cinematográfica e afirma que “[...] a riqueza de *Ganga Bruta* não se limita a esta ou aquela manifestação de talento: a montagem, marcada por uma veia vivencial, encontra hoje relação com o ritmo sincopado de um Godard ou o ritmo especulativo de um Resnais” (GLAUBER, 1963, p.53-54). Finaliza sua análise definindo Mauro como o primeiro autor do cinema no Brasil e afirma que não se voltar “constantemente sobre a sua obra como única e poderosa expressão do cinema novo no Brasil” seria uma “[...] tentativa suicida de partir do zero para um futuro de experiências estêreis e desligadas das fontes vivas de nosso povo, triste e faminto, numa paisagem exuberante” (idem).

Mais de dez anos depois da publicação de *Revisão crítica do cinema brasileiro*, comparece na ambiência reflexiva do cinema brasileiro o livro *Humberto Mauro, Cataguases, Cinearte*, de Paulo Emílio Salles Gomes, publicado em 1974, pela Editora Perspectiva, resultado da pesquisa realizada para tese de doutorado apresentada ao Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP). Paulo Emílio relativiza a ideia de autor isolado do contexto, logo no início do livro, ao apresentar sua motivação para o estudo sobre o cineasta mineiro. Argumenta que só percebeu que era necessário escrever sobre Mauro quando compreendeu a importância de Cataguases e da Cinearte para a formação dele. Todavia, registra que a pesquisa realizada era apenas uma introdução a ser complementada por outro estudo para tratar da continuidade do percurso de produção do cineasta. Também pondera acerca da relevância de estudos que esclareçam o passado do cinema brasileiro, faceta pouco conheci-

da da cultura do país, citando trabalhos, então inéditos, de Walter da Silveira, Vicente de Paula Araújo, Maria Rita Galvão, Lucilla Ribeiro Bernadet, Alex Viany, Jean-Claude Bernadet e José Alípio de Barros (GOMES, 1974, p. 3-5).

A escritura da tese apresenta, inicialmente, a região da Zona da Mata mineira e da cidade Cataguases, bem como a chegada da família Mauro, composta por imigrantes italianos da região de Salerno, Itália, com o propósito de compreender as condições socioculturais que possibilitaram a realização dos quatro longas-metragens do Ciclo de Cataguases. Destaca a rede relacional que viabilizou ao primogênito da família os aprendizados necessários para tal feito, observa o percurso de formação de Mauro no interior de relações interpessoais que possibilitaram ao aprendiz passar de uma descoberta para outra, somando saberes que vão do âmbito da eletricidade ao da fotografia e desta ao do cinema. Feito isso, passa a tratar dos filmes, analisando *Valadião, o Cratera* (1925), *Os três irmãos* (não finalizado), *Na primavera da vida* (1926), *Os mistérios de São Mateus* (1926), *O tesouro perdido* (1926), *Senhorita agora mesmo* (1927), *Braza dormida* (1929) e *Sangue mineiro* (1929), destinando a cada filme um registro cuidadoso, desde a ideia original do roteiro, passando pela filmagem e pela análise das imagens realizada pelo processo de decupagem, até a exibição e recepção das obras pela imprensa e pelo público.

Gomes (1974) analisa, ainda, a influência da *Revista Cinearte* na formação de Mauro, argumentando, entre outras questões, que este esforçou-se para seguir à risca as lições da escola de *Cinearte*, e concluindo que:

[...] de fita para fita Humberto Mauro se modernizava de acordo com a orientação da escola de *Cinearte*, que coincidia, às vezes, com alguns de seus impulsos mais profundos, notadamente na expressão da sensualidade. Como linguagem e técnica – de acordo com as normas em vigor durante os últimos anos do cinema mudo – a

evolução de um filme para outro é precisa, rápida, surpreendente. (GOMES, 1974, p. 453)

Procedendo à análise detalhada dos filmes, descreve o processo no qual Mauro conduzia, com o maior rigor, a utilização dos recursos técnicos em consonância com a estrutura da narrativa que deveria traduzir em imagens.

O exemplo mais notável do domínio dos meios de expressão na última fita cataguasense de Humberto, reside na forma de utilizar os movimentos de câmera. Ele não se limita mais a esboçar uma paisagem, acompanhar um deslocamento ou sublinhar um momento. Em *Sangue Mineiro* compete frequentemente à câmera em movimento criar o espaço onde se desenvolve o drama das personagens. (GOMES, 1974, p. 454)

Finaliza a tese com o deslocamento de Mauro para o Rio de Janeiro, em 1930, quando já havia findado o Ciclo de Cataguases, pela impossibilidade de continuidade da realização de filmes no mundo rural, uma vez que a modernidade urbana havia passado a preponderar, especialmente na produção cinematográfica.

Se eu conseguir delinear o homem de 33 anos que no primeiro semestre de 1930 filmava *Lábios sem beijos* no Rio, terei encontrado uma contribuição válida para este levantamento da contribuição da cidade de Cataguases e da revista *Cinearte* para formação de Humberto Mauro. Formação aliás que nesta altura ainda se encontra longe do término. Depois de Cypriano Teixeira Mendes, Pedro Comello e Adhemar Gonzaga, ainda falta ao discípulo, cujos cabelos começam a branquear, o encontro do quarto e último mestre: Roquete Pinto. (GOMES, 1974, p. 450).

As contribuições reflexivas de Glauber Rocha e Paulo Emílio Salles Gomes acerca do legado de Mauro para a história do cinema brasileiro expressam a compreensão de que o cineasta mineiro reuniu em sua trajetória e expressou em sua produção fílmica as condições para representação da autenticidade necessá-

ria à constituição de uma matriz para o fazer cinematográfico no país. Chancela necessária tanto para o Cinema Novo, na busca de uma referência para fundação do que deveria ser o cinema brasileiro, quanto para a narrativa historiográfica que o reconhecido crítico paulistano se propôs a desenhar.

Entretanto, a partir de sua pesquisa sobre *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*, Sheila Schvarzman (2004) argumenta que nas duas narrativas anteriormente destacadas o reconhecimento de Mauro como matriz do cinema brasileiro se ancora na produção do diretor no Ciclo de Cataguases, em *Ganga bruta* (1933) e nos filmes rurais do segundo período do INCE, deixando obscurecida sua produção do período da parceria com Roquette-Pinto. A historiadora chama a atenção para o fato de Mauro ter testemunhado todas as fases do desenvolvimento e os percalços do cinema brasileiro, entre os anos 1920 e 1970, observando que sua carreira documenta a história do cinema nacional por 50 anos, sobretudo acerca das tensões na construção da imagem do Brasil no cinema.

O encontro entre Mauro e Edgard Roquette-Pinto, então diretor-presidente do INCE, seu “último mestre”, conforme destacou Paulo Emílio, se deu em 1936, e viabilizou a contratação do cineasta mineiro como diretor-técnico para produção de filmes educativos, trabalho que realizou ao longo de 30 anos. O objetivo do instituto com a produção de filmes educativos era criar um novo país, trazendo pelas imagens as suas maiores referências, a exemplo dos vultos históricos, das riquezas naturais e também das descobertas científicas e tecnológicas. Registra Schvarzman (2004) que “[...] os inúmeros filmes que procuram abordar diferentes aspectos nacionais terminam por compor um novo inventário sobre um país, que acreditava-se, devia se conhecer para forjar, e o cinema seria um grande aliado nessa tarefa” (SCHVARZMAN, 2004, p. 16).

Em sua narrativa, Schvarzman (2004) examina a obra de Humberto Mauro realizada a partir de 1936, no INCE, destacando como a produção de *O descobrimento do Brasil* (1937), aliada às necessidades de um cinema voltado para a educação, viabilizou a ressignificação imagética do país e ao mesmo tempo instituiu um outro Brasil no cinema. Ressalta que o uso educativo do cinema no país, desde o final dos anos 1920, estava ancorado na crença no cinema como promotor da modernidade:

O cinema é um artifício, uma ‘arma’ moderna, portadora e transmissora de modernidade. Pensava de igual forma Getúlio Vargas, para quem o cinema seria o lugar de contato entre brasileiros que poderiam se conhecer, reconhecer, ver-se como ‘povo’ uno, apesar das múltiplas diferenças; os militares, desde os anos 10, já usavam o cinema como meio de documentação e divulgação de seus feitos na conquista e incorporação das fronteiras. Dos ‘cavadores’ de imagens aos educadores, políticos e militares, e até mesmo aos artistas, o cinema circunscrevia o Brasil. (SCHVARZMAN, 2004, p. 18)

No estudo, nos deparamos com a investigação sobre a constituição das imagens do Brasil mediadas pelo projeto do cinema educativo no âmbito estatal e sobre as ideias e inserções criativas do cineasta mineiro realizadas tanto na parceria com Roquette-Pinto, na primeira fase (1936-1946) do instituto, como na segunda fase (1947-1964), que se inicia com a aposentadoria do então diretor-geral. Schvarzman (2004) dedica um capítulo à institucionalização do cinema e de outros meios de comunicação pelo Estado, tomando como referência a trajetória do médico legista e antropólogo Edgard Roquette-Pinto, até a fundação e desenvolvimento do INCE. Observa que, como adepto da antropologia cultural, Roquette-Pinto compreendia que a diferenciação cultural não se dava no nível do corpo, mas no da cultura.

Tendo assistido aos horrores da Primeira Guerra Mundial, entre os povos tidos como mais

evoluídos culturalmente, questiona a própria noção de civilização, central naquele momento. Afirma que há povos cultos, porém distantes da civilização, o que parece combinar com a diferenciação que fazia entre as noções de educação e instrução. A instrução seria a apreensão de conteúdo, a educação, a internalização de práticas sociais, morais e éticas. (SCHVARZMAN, 2004, p. 99).

Criado para produzir filmes educativos, como ocorria em outros países, o INCE estava ancorado na crença de que a educação era o motor da transformação humana. Na sua primeira fase (1936-1946), o instituto vê no cinema um instrumento valioso para agilizar a formação dos incultos, especialmente no reconhecimento da cultura brasileira, por isso a tarefa a que se impunham seus integrantes era antes de tudo cívica (SCHVARZMAN, 2004, p. 199-200). Nesse período, as imagens do Brasil são caracterizadas pela harmonização dos conflitos, na busca da unidade nacional narrada “[...] por uma história comum povoada de heróis sábios que erige seu mito de origem” (idem, p. 303). Nessa perspectiva, realizou-se a produção de filmes escolares silenciosos e sonoros, em 16 mm, para a exibição em escolas e também em outras organizações sociais, atividade que se tornou a principal tarefa institucional, juntamente com a promoção de exibições diárias de filmes para professores e estudantes em seu auditório, bem como a acolhida em sua biblioteca dos interessados em aprendizados acerca do cinema na educação.

Em 1947, com a aposentadoria de Roquette-Pinto, o INCE passou a ser dirigido pelo médico Pedro Gouveia e pelo educador Paschoal Lemme, encarregado da parte educativa e dos roteiros. Experiente em políticas educacionais, este não compartilhava da crença da eficácia do cinema na educação. Sendo assim, considera Schvarzman (2004), Humberto Mauro passou a ter maior liberdade de atuação na produção dos filmes, podendo “colocar nas imagens as

suas próprias ideias” (SCHVARZMAN, 2004, p. 232). O mundo rural praticamente ausente na primeira fase do instituto comparece na segunda fase com maior vigor.

Cabe, portanto, mostrar a transição entre um Ince que guarda a influência do seu antigo diretor e as mudanças que se processam, em que se sobressaem não apenas o universo rural e a memória, mas a música brasileira, erudita e popular que se torna motivo dominante, condutora e parceira da própria imagem, essência daquilo que se põe na tela e que termina por identificar Mauro entre os críticos e os jovens diretores do Cinema Novo como ‘brasileiríssimo’, ‘autêntico’, ‘bandeira do cinema brasileiro’ [...]. (SCHVARZMAN, 2004, p. 310).

Trazendo a cronologia dos filmes realizados por Mauro, desde *O descobrimento do Brasil* (1937), passando por *Argila* (1940) e *Canto da saudade* (1952), seu último longa-metragem, e também analisando filmes de curta-metragem produzidos pelo instituto entre 1936 e 1964 e dirigidos por Mauro, Schvarzman (2004) constata duas diferentes visões de nação que foram sendo moldadas em imagens, perceptíveis em duas linhas de força que expressam o Brasil, uma em seu caráter extraordinário e outra que apresenta o caráter ordinário do país. Argumenta que Mauro, em sua maturidade, levou seu olhar do mundo exterior para o retorno à Volta Grande, às memórias de sua infância:

Não será exagerado dizer aqui que Mauro troca as utopias pela observação direta das coisas, e é compreensível que o Cinema Novo vá se apropriar dessa fase de seu trabalho, pois mesmo se aceitarmos que o ciclo vital descrito em *A velha a fiar* tem alcance universal, os elementos com que trabalha são os de um mundo imediato, próximo, imediatamente reconhecível como brasileiro. Era esse o ponto central do pensamento do Cinema Novo: encontrar a possibilidade de filmar o Brasil e os brasileiros com o olhar desvinculado de qualquer noção prévia sobre o que o país deveria ser - moderno, arcaico, etc. - e sem submeter-se a um cânone

estrangeiro sobre o que deveria ser o próprio cinema. (SCHVARZMAN, 2004, p. 352).

Com base nas narrativas produzidas por Paulo Emílio Salles Gomes e Glauber Rocha sobre a trajetória de Humberto Mauro, evidenciamos a importância de Cataguases na gênese do cinema do diretor e a contribuição dele à fundação do cinema brasileiro. O texto de Sheila Schvarzman nos permitiu ressaltar a estreita relação entre o longo período de trabalho na realização de filmes educativos, no INCE, e a consolidação da trajetória de Mauro como cineasta. A influência do olhar antropológico de Roquette-Pinto, a convivência estreita com educadores, a liberdade de experimentação e os recursos técnicos e financeiros para a produção dos filmes favoreceram o aprofundamento e enriquecimento de sua experiência cinematográfica.

Mauro e Cataguases: o Ciclo e o Festival

No documentário *Humberto Mauro* (2018), André di Mauro apresenta a vida adulta do tio-avô, como realizador, por meio de fragmentos de filmes e de entrevistas. Tendo como fio condutor uma entrevista realizada por Alex Viany⁷, nos anos de 1960, articula imagens gravadas por Mauro e imagens dele próprio, com suas falas em *off*. O que se pode dizer ao ouvi-lo é que, apesar de ter ido para Cataguases ainda jovem e lá ter construído aprendizados e experiências que possibilitaram a criação de seus primeiros filmes, para ele “[...] não existia

7 Almiro Viviani Fialho, mais conhecido como Alex Viany, nasceu em 1918, no Rio de Janeiro, e faleceu, na mesma cidade, em 1992. Foi cineasta, produtor, roteirista, escritor, ator e jornalista. Ver em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Alex_Viany. Seus filmes e livros, entre os quais *Introdução ao cinema brasileiro*, lançado em 1959, ofereceram contribuição significativa ao “desenvolvimento do pensamento estético, ético e artístico da cinematografia brasileira” e à historiografia do cinema nacional (Acervo Alex Viany). Ver em: <https://www.alexviany.com.br/>.

ambiente cinematográfico em Cataguases, o ambiente cinematográfico era eu e minha família, que sempre me apoiaram” (DI MAURO, 2018).

Figura 2 - Fragmento de filmes de Mauro incluído no documentário de André Di Mauro (2018)



Fonte: Dimauro Filmes/material promocional.

A linha argumentativa adotada por André di Mauro, no documentário, acentua a contribuição da família e dos amigos na realização dos filmes que compuseram o Ciclo de Cinema de Cataguases, que participavam produzindo, atuando e patrocinando e sugere que os cursos profissionalizantes – Eletricidade e Fotografia –, realizados por correspondência, não ofereceram a formação necessária ao fazer cinematográfico:

[...] nunca estudei esse movimento de cinema, como é que se faz continuidade, isso e aquilo. Esses homens é quem sabem porque cursaram esses cursos lá da Europa. Eu vou para filmar com o espírito da sequência. Aqui eu tenho que fazer isso e aquilo, como se eu estivesse escrevendo. É um processo meu diferente, que acho que ninguém faz assim. (DI MAURO, 2018)

No entanto, como assinalam Paulo Emílio e Ronaldo Werneck, a cidade que possuía “[...] um rio, uma ponte, uma praça, uma igreja. Algumas ruas e casas distribuídas em um quadrilátero central e quase perfeito. Seis mil habitantes, se tanto” (WERNECK, 2009, p. 39),

proporcionou-lhe as condições necessárias para se tornar um realizador.

Baseada em pesquisas sobre a construção histórica da cidade, Abreu (2020) argumenta que a singular ambiência cultural de Cataguases, marcada pelo cruzamento entre práticas e hábitos urbanos e rurais e pela presença de diferentes grupos étnicos, produziu um contexto favorável à criação artística. Em sua constituição, Cataguases comportou-se de forma diferente de outros centros fabris localizados no interior do país. Entre as décadas de 1920 a 1950, desenvolveu-se ali um movimento de caráter modernista, apoiado e financiado por uma porção da elite industrial, ações que contribuíram para a fundação “[...] do mito que insere Cataguases como um polo de cultura e arte a nível nacional” (CARLILE; CRUZ, 2006, p. 82). Essa ideia persiste até os dias atuais e foi reafirmada pelo poeta e jornalista Ronaldo Werneck (2006) em seu texto *Cataguases (ES) Cultural*:

Tratando-se de Cataguases, não é apenas uma expressão a mais. Desde os anos 1940, a cidade passou a ‘respirar o moderno’ por todas as suas ruas. Prédios, esculturas, monumentos – tudo, quase tudo hoje tombado nessa cidade que é um monumento vivo do modernismo no interior do país. (WERNECK, 2006, p. 113)

Werneck (2006) apresenta um panorama da cidade com todas as suas obras arquitetônicas e artes plásticas: o Colégio Cataguases, a obra de Oscar Niemeyer com um painel de pastilhas de Paulo Werneck e mobiliário de Joaquim Tenreiro; a Igreja Matriz de Santa Rita de Cássia, projetada por Edgar Guimarães, com painel de Djanira; o Hotel Cataguases, obra de Aldary Toledo, com esculturas de Jan Zach e jardins de Burle Marx, que também cuidou do paisagismo de outros pontos da cidade; o monumento a José Inácio Peixoto, com painel de azulejos, de Cândido Portinari; a escultura *A Família*, de Bruno Giorgi, dentre outros não

menos importantes. Werneck (2006) apresenta também movimentos culturais ligados à literatura e ao cinema, como o Movimento Verde e o Festival de Cinema de Países de Língua Portuguesa (Cineport)⁸, presentes ao longo da história da cidade. Para o autor/poeta, “Cataguases é modernista por (e) vocação. É literatura (moderna) cinema (moderno) desde os primeiros tempos do século 20” (Idem, p. 117), reforçando o ideário de cidade moderna, progressista, pulsante, extremamente cultural e artística.

Com a ida de Humberto Mauro para o Rio de Janeiro em 1930, Cataguases só voltou a fazer cinema na década de 1960, com o longa *O Anunciador: o homem das tormentas* (1967/70), de Paulo Bastos Martins, realizado pela produtora local, Agedor, do poeta Francisco Marcelo Cabral (WERNECK, 2009). Foi também nesse período, que Mauro Sérgio Fernandes, advogado, professor, jornalista, publicitário, escritor e poeta cataguasense, organizou na cidade, em 1961, o Festival de Cinema Humberto Mauro, em homenagem ao cineasta (ABREU, 2020). O Festival reuniu, além do cineasta, sua esposa Bêbe, importantes representantes do cinema nacional, entre os quais Glauber Rocha, Paulo César Sarraceni, Walter Lima Júnior (cineastas); Edla Van Steen, Liana Duval, Lola Brah e Helena Inês (atrizes); Alex Vianny, Ely Azeredo e Sérgio Augusto (críticos cinematográficos); Walter Pontes, presidente da Federação de Cineclubes, o produtor de cinema Fernando Aguiar, o pintor Loio Pérsio e o fotógrafo Luiz Alfredo, da revista *O Cruzeiro*. Quando Mauro Sérgio e seus amigos divulgaram no jornal da cidade que “[...] atores, atrizes, críticos e diretores cinematográficos estariam em Cataguases para homenagear Humberto Mauro, foram desacreditados. E só ganharam credibilidade depois

que jornais do Rio e de São Paulo noticiaram a realização do evento” (ABREU, 2020, p. 66).

O Festival foi realizado no Cine-Cataguases, hoje Cine Teatro Edgar, edificação de grande valor cultural, histórico e arquitetônico. A trajetória recente do espaço de 999 lugares foi marcada por inúmeros descaminhos, que vão desde uma desapropriação inacabada, péssimas condições técnicas de funcionamento, até uma interdição pelo corpo de bombeiros, em 2013. Desde então, sua retomada, revitalização e recuperação como patrimônio da cidade passou a integrar a pauta de mobilização permanente de artistas, produtores e gestores de diversas instituições locais.

A cidade sempre teve uma relação intensa e afetiva com o Cine Teatro como lugar de encontro, convívio social e exercício de cidadania cultural e foi dele que o jovem cineasta baiano, Glauber Rocha, saiu entusiasmado, depois de assistir *Ganga Bruta* (1933), durante o Festival. Em sua pesquisa sobre aprendizados intergeracionais de cinema em Cataguases, Abreu (2020) ouviu de Ronaldo Werneck, cataguasense que participou do evento, e estúdio da vida e da obra de Mauro, relatos curiosos sobre a presença de Glauber na cidade durante esse evento. Um deles foi sobre a noite em que Glauber “sumiu”. Durante um baile muito disputado, em que todos – visitantes do festival e cataguasenses – optaram pela dança, a conversa com os amigos e a paquera, Glauber preferiu ver e rever *Ganga bruta* a noite toda.

Aí ele volta para o Rio e faz um longo artigo sobre o Humberto Mauro no suplemento dominical do Jornal do Brasil, que tinha uma característica fantástica, era dominical, mas saía aos sábados. E o Glauber faz um longo artigo, que depois seria alguma coisa como ‘temos que respeitar Mauro!’ [...] E ele falando que o Cinema Novo deve muito a Humberto Mauro. Mauro é o mais novo de nossos cineastas! Mauro já estava com quase 70 anos. (WERNECK, in ABREU, 2020, p. 67).

8 Festival de Cinema de Países de Língua Portuguesa que teve início em 2005, em Cataguases, e envolveu oito países de quatro continentes: Brasil, Portugal, Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Timor Leste, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe.

Em contribuição à pesquisa de Abreu (2020), o escritor cedeu uma foto registrada no Hotel Cataguases, durante o Festival, chamando atenção para a posição em que as pessoas se encontravam no enquadramento: “Todos olham para a câmera, Glauber fixa atentamente o seu olhar em Humberto Mauro” (WERNECK in ABREU, 2020, p. 68).

Figura 3 - Festival de Cinema Humberto Mauro⁹



Fonte: acervo pessoal de Ronaldo Werneck.

Os relatos concedidos à pesquisa permitem supor que, caso o Festival de 1961 não tivesse acontecido, Humberto Mauro poderia ter caído em esquecimento, pois foi a partir deste que Glauber Rocha, principal articulador do Cinema Novo, iniciou o processo de legitimação e ressurreição da obra de Mauro (ABREU 2020), que seria retomado, mais tarde, a partir de outra perspectiva, por Paulo Emílio Salles Gomes (1974). O artigo publicado no Suplemento Dominical do *Jornal do Brasil*¹⁰, no qual Glauber declara ter participado da homenagem de Cataguases a Humberto Mauro e o apresenta como um dos fundadores do cinema brasileiro, deu início ao reconhecimento da importância do cineasta e do Ciclo de Cinema de Cataguases.

⁹ A partir da esquerda: Alex Viany, Matheus Collaço, Ely Azeredo, Lola Brah, Humberto Mauro, Edla Van Steen, Loio Pêrsio, Liana Duval, Helena Ignez, José Carlos Monteiro, Walter Lima Jr, Sérgio Augusto e Glauber Rocha.

¹⁰ Mencionado pelo autor no capítulo sobre Mauro de *Revisão crítica do cinema brasileiro* (1967).

O legado de Mauro no Polo Audiovisual da Zona da Mata de Minas Gerais

A atmosfera cultural de Cataguases e as redes de relações interpessoais ali constituídas, nos anos de 1920 a 1930, deram a Mauro os subsídios financeiros e os aprendizados necessários para criar um modo original de olhar e de narrar, cinematograficamente, a cultura brasileira. Essas mesmas condições, atualizadas pelo desenvolvimento econômico e social, tornaram possível a consolidação do legado do cineasta na criação de um Polo Audiovisual na cidade, quase 100 anos depois do Ciclo de produção de filmes que a tornou conhecida no mundo do cinema.

Figura 4 - Fragmento de *As Brazilianas* (1945), de Humberto Mauro e de *Estive em Lisboa e lembrei de você* (2015), dirigido por José Barahona



Fonte: Polo Audiovisual.TV¹¹.

Em entrevista à Abreu (2020), César Piva, diretor-presidente da Agência de Desenvolvimento do Polo Audiovisual da Zona da Mata

¹¹ Ver em: <http://www.poloaudiovisual.tv/>.

de Minas Gerais, ressaltou que o ambiente de Cataguases é muito interessante e diferente, e carrega o “peso” de um Modernismo interiorano e do cinema local. Esses elementos foram levados em conta pelas novas gerações, na criação do Polo Audiovisual, que reuniu pessoas engajadas na causa da cultura, dessa vez lideradas por uma mulher, Mônica Botelho. Retomando o legado de Humberto Mauro e do Ciclo de filmes local, identificaram o cinema, expandido com tecnologias digitais, e a formação para o cinema como polo em torno do qual seria possível reinventar a vida econômica da cidade.

Graduada pelo Fashion Institute of Technology em Nova York (EUA), Mônica Perez Botelho começou a atuar em relações sociais, comunicação e *marketing* da Cia Força e Luz Cataguases – Leopoldina, atual Grupo Energi-sa, em 1989. Desde então, como presidente da Fundação Cultural Ormeo Junqueira Botelho, instituição de responsabilidade social e cultural do grupo empresarial, foi organizadora e gestora das políticas de patrocínios, gestão de espaços, eventos e projetos em Minas Gerais e de outros 11 estados brasileiros, sobretudo, em planos de investimentos de impacto no desenvolvimento humano, social e econômico nas áreas de atuação da empresa.

Em Cataguases, sede da fundação e da Energi-sa, idealizou e criou o Centro Cultural Humberto Mauro (2002), o Cineport (2005), com edições em Portugal (2006) e em João Pessoa (2007 a 2014) e o Festival Ver e Fazer Filmes (2008-2018). A partir dessas e de outras iniciativas estruturadoras, Mônica passou a integrar ações e projetos, transformando-os em empreendimentos culturais, fundamentais para implantação de um Arranjo Produtivo Local (APL) com foco na produção audiovisual. Em 2014, assumiu a presidência da Agência de Desenvolvimento do Polo Audiovisual da Zona da Mata de Minas Gerais, e passou a ser

a principal responsável pela formação de uma ampla rede de cooperação e parcerias público-privadas, essenciais para a atração de empresas produtoras de filmes na região. Ações que geraram trabalho e renda, impactando o desenvolvimento de diversas cidades da região de abrangência do Polo Audiovisual.

Como empresária cultural, contribuiu para a produção dos longas-metragens: *A Luneta do tempo* (2014), protagonizado e dirigido por Alceu Valença; *Campo de jogo* (2015), dirigido por Eryk Rocha; e *Ballet do amor brasileiro* (2018), estrelado por bailarinos do Grupo Corpo Cidadão.

Com a participação decisiva de Mônica Botelho, uma nova rede de relações interpessoais e de aprendizados, mais profissional, com formação especializada e com o mesmo ancoramento na cultura local, deu forma empresarial à artesanaria cinematográfica do Ciclo de Cataguases, criada por uma geração de amantes do cinema que vislumbrava a potência cultural do cinema, sem, no entanto, dimensionar seu potencial econômico. Em 2018, Cataguases teve seu projeto de produção audiovisual aprovado no maior edital nacional para a área, fora dos grandes centros urbanos (Edital Coinvestimentos Regionais). Por meio de um arranjo inédito que reuniu recursos de isenção fiscal estadual, investimento privado e fundo público federal, na parceria entre a Agência Nacional de Cinema (Ancine), a Agência do Polo Audiovisual, o governo de Minas Gerais e o Grupo Energi-sa. Uma iniciativa que garantirá, por 16 anos, a execução, na região, de grandes produções audiovisuais, entre filmes de longa-metragem, séries de TV, animações, jogos eletrônicos e núcleos criativos. Uma trajetória que faz do Polo Audiovisual da Zona da Mata de Minas Gerais um dos principais centros de formação profissional e produção, em cinema e audiovisual, em funcionamento no país, em um momento de desmonte intencional e sistemático

da cultura e do cinema brasileiros, promovidos pela Secretaria de Cultura do governo Jair Bolsonaro.

Informações disponíveis no *site* do Polo mostram que 2019 foi o ano com o maior número de produções audiovisuais já realizadas em cidades e distritos na Zona da Mata Mineira. Foram 13 obras, entre elas: seis longas-metragens, quatro curtas-metragens e uma série para televisão, duas pós-produções e dois lançamentos de filmes, produzidos em 2018. O Grupo Energisa, principal patrocinador do Polo Audiovisual, apresentou, no início de 2019, um empreendimento¹², com sede em Cataguases, que pode possibilitar uma significativa mudança de paradigma no modelo de desenvolvimento local, com impactos econômicos e sociais na região. Começaram também a ser estabelecidas parcerias com universidades e institutos estaduais e federais com objetivo de oferecer formação técnica aos jovens da região. Acrescenta-se a isso, a inauguração de salas de cinema em Cataguases e demais cidades que fazem parte da área de abrangência do Polo Audiovisual, a realização de oficinas de formação técnica em atendimento à demanda de qualificação e a estruturação, fortalecimento e manutenção da Agência de Desenvolvimento do Polo Audiovisual da Zona da Mata de Minas Gerais, com editais que viabilizam a realização de filmes regionais e nacionais.

Com o início da pandemia, projetos foram suspensos, adaptados e/ou criados devido às medidas de isolamento impostas pela doença.

12 Trata-se do Rio Pomba Valley, uma proposta que alia o desenvolvimento de soluções tecnológicas com a produção de conteúdo audiovisual em Minas Gerais. Uma ação estruturadora de uma “nova economia” que pretende potencializar as iniciativas já em curso na região, tendo como âncoras a Fábrica de *Softwares* da Energisa e o Polo Audiovisual, a fim de ampliar parcerias, atrair novos empreendedores e promover qualificação profissional para que esse ambiente de criatividade, conhecimento e inovação possa crescer de forma sustentável (*Site* do Polo Audiovisual). Ver em: <http://www.poloaudiovisual.org.br/>.

Para isso, criou-se a plataforma Poloaudiovisual.TV que, por meio da *Mostra Fique em Casa*, exibiu *on-line*, durante o ano de 2020, mais de 300 produções, entre filmes, séries, videocliques, espetáculos e *lives*; realizou-se remotamente o Festival Fique em Cena, que arrecadou recursos emergenciais para 40 grupos de músicos brasileiros; organizou-se a Conexão, Memória e Afetividades, gincana cultural *on-line* que promoveu o registro de histórias da comunidade e o reconhecimento de personalidades locais; e fez-se circular uma moeda social, o *Ktá*, que criou uma rede de empreendedores e habilidades, fortalecendo a economia local.

Este ensaio está sendo escrito em um dos períodos mais trágicos da história recente do Brasil, com um número avassalador de mortos pela Covid 19, provocado pela incompetência do presidente Jair Bolsonaro e de seu governo na gestão das ações de prevenção e de saúde pública e na proteção econômica à população mais pobre. Além disso, os temas aqui tratados, redes interpessoais de aprendizado coletivo, arte, cultura, cinema e educação são considerados pelo governo como ambientes perniciosos de “doutrinação ideológica”. Por conta disso, os incentivos públicos que lhes cabem foram reduzidos drasticamente e seus pilares de sustentação vão sendo paulatinamente destruídos. A Ancine é alvo de um projeto de desconstrução, o Ministério da Cultura foi rebaixado à condição de secretaria e o Ministério da Educação sucumbe ao reacionarismo. Apesar disso, Cataguases segue legitimando projetos culturais plurais e apoiando a manutenção do Polo Audiovisual, como um dos mais importantes legados de Mauro para o país.

Considerações finais

Buscamos evidenciar neste texto, a partir das diferentes narrativas que acessamos, alguns

dos elementos contextuais que contribuíram para que Humberto Mauro desenvolvesse uma forma singular de fazer cinema no Brasil, inicialmente no interior do país e sem contato com outros cineastas, em uma cidade sem ambiente cinematográfico. Entre esses elementos, destacam-se: a atmosfera cultural de Cataguases, modernista fora da origem, que valorizava a produção artística local à arte produzida nos grandes centros urbanos; a multiculturalidade que caracterizava a vida social da cidade, no entrecruzamento nem sempre harmônico rural e urbano, agrário e industrial, com a forte presença de imigrantes e com uma parcela da elite econômica interessada em arte; o empenho dos pais em assegurar-lhe as melhores escolas que sua condição lhes permitisse prover, além de formação profissional e acesso ao ensino superior (que ele preferiu não concluir); o apoio incondicional da família, dos amigos e da esposa, Bêbe, na realização dos filmes (financiando, atuando, produzindo, exibindo, divulgando etc.); a adesão, ao projeto, do fotógrafo Pedro Comello e dos comerciantes Homero Cortes e Agenor de Barros, com os quais o jovem cineasta construiria uma duradoura e produtiva rede de aprendizados. Certamente a experiência de Cataguases foi fundamental para o desenrolar da trajetória de formação cinematográfica mauriana que aqui destacamos trazendo análises e reflexões atentas que abarcam os 50 anos dedicados ao cinema brasileiro.

Contribuiu para o reconhecimento de Mauro como um dos fundadores do cinema brasileiro o Festival de Cinema Humberto Mauro, promovido em Cataguases, em 1961, no qual algumas das mais importantes personalidades do cinema nacional tiveram contato com seus filmes, muitos pela primeira vez, incluindo Glauber Rocha, que teria se impressionado ao assistir *Ganga bruta*, com a forma original que Mauro expressava em imagens a cultura bra-

sileira. Também a sua longa permanência no INCE foi relevante ao possibilitar as condições de continuidade e de experimentação necessárias à expressão de uma concepção cinematográfica que para o Cinema Novo constituiu a fundação do cinema brasileiro.

Compreendemos que a trajetória de Mauro deixou marcas na cidade, o que reeditou, recentemente, sua relação com o cinema, também como atividade econômica, com a criação de um Polo Audiovisual. Herdeiro político de um dos primeiros ciclos regionais de produção de filmes do país, o Polo renova o que agora se apresenta como uma vocação cultural da cidade: a produção de narrativas em imagens sobre o Brasil.

As narrativas dos que conviveram com Mauro, dos que se dedicaram a pesquisas sobre sua vida e obra, dos que vivem em Cataguases e estão à frente do Polo Audiovisual da Zona da Mata de Minas Gerais indicam uma articulação entre passado e presente em torno do legado do cineasta, que reafirma o papel social do cinema em suas diferentes dimensões, como arte, cultura, educação e desenvolvimento econômico. A experiência cinematográfica de Cataguases, traduzida nessas diferentes narrativas, realça o potencial das redes interpessoais e intergeracionais de aprendizagem que caracterizam o modo como o cinema desempenha seu papel. Os cataguasenses contemporâneos são herdeiros dos conhecimentos construídos em um processo social que segue configurando novos saberes e novas práticas.

Referências

ABREU, Andrea Vicente Toledo. **Cinema e Memória em Cataguases: de Humberto Mauro ao Polo Audiovisual**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

BURDIEL, Isabel. Historia Política y biografía: más allá de las fronteras. **Ayer**. v. 93, nº 1 p. 47-83, 2014. Disponível em: <https://revistaayer.com/sites/de->

[fault/files/articulos/93-2-ayer93_RetosBibliografia_Burdiel.pdf](#). Acesso em: 15 mar. 2021.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. POA: Editora Artmed, 2002.

CARLILE, Lanzieri Junior; CRUZ, Inácio Frade. Do óleo das telas ao óleo das máquinas: novas considerações acerca da vocação cultural de Cataguases. In: CARLILE, Lanzieri Junior; CRUZ, Inácio Frade (Orgs.). **Muitas Cataguases. Novos olhares acerca da história regional**. Juiz de Fora: Editar, 2006. p. 81-94.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, UFMG, v. 27, nº 01, p. 333-346. abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 3 fev. 2021.

DIMAURO FILMES. Coordenação de André di Mauro. Desenvolvida por André di Mauro. Oferece consultoria, distribuição, produção, pós-produção e criação de conteúdo para Cinema, Publicidade, TV, VOD, Streaming, Branded Content, Digital e Art+Music. Disponível em: <http://dimaurofilmes.com/index/sobre-nos/>. Acesso em: 6 abr. 2021.

GOMES, Paulo Emílio Salles. **Humberto Mauro, Cataguases, Cinearte**. São Paulo: Perspectiva, Editora da USP, 1974.

HUMBERTO MAURO; Direção: André di Mauro. Produção: Di Mauro Filmes. Brasil: **Polo AudiovisualTV**. 2018. 90 min. Disponível em: <http://www.poloaudiovisual.tv/title/humberto-mauro/>. Acesso em: 7 mar. 2021.

LAGNY, Michèle; ROPARS-WUILLEUMIER; SORLIN, Pierre. *Generique des années 30*. Paris. Éditeur: **Presses Universitaires de Vincennes** (PUV), 1995.

MENDES, Adilson Inácio. A crítica viva de Paulo Emílio. 2012. 149f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. Departamento de Rádio e Televisão/Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MIRANDA DE ALCÂNTARA, Mauro Henrique. A narrativa biográfica no debate acadêmico contemporâneo: uma contribuição bibliográfica. **Revista Brasileira**

de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 5, n. 14, p. 796-814, 29 jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7814/pdf>. Acesso em: 6 abr. 2021.

MAURO, André Di. **Humberto Mauro: o pai do cinema brasileiro**. São Paulo: Giostri, 2013.

MORETTIN, Eduardo. Humberto Mauro. **Alceu**, v.8, n.15, p. 48 a 59, jul./dez. 2007.

_____. **Humberto Mauro, Cinema, História**. Alameda Editorial, São Paulo, 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. vol.8, nº 2, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gP-C5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/?lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2021.

POLO AUDIOVISUAL ZONA DA MATA DE MINAS GERAIS. Coordenação de César Piva. Desenvolvido pela Agência Polo Audiovisual da Zona da Mata Minas Gerais. Apresenta articulação, planejamento, realização, registro e difusão das produções que acontecem no âmbito do Polo Audiovisual. Disponível em: <http://www.poloaudiovisual.org.br/>. Acesso em: 2 fev. 2021.

ROCHA, Glauber. **Revisão crítica do cinema brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1a.ed. 1963.

ROCHA, Glauber. **Revisão crítica do cinema brasileiro**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

SARAIVA, Renata. *Retratista do Brasil*. As muitas faces do país presentes na cinematografia do diretor Humberto Mauro. **Revista Pesquisa/Fapesp**, Edição 103, set. 2004. Disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/retratista-do-brasil/>. Acesso em: 7 maio 2021.

SCHVARZMAN, Sheila. **Humberto Mauro e as imagens do Brasil**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

WERNECK, Ronaldo. Cataguases (es) cultural. In: CARLILE, L.J.; CRUZ, I.M.N.F. (Orgs.). **Muitas Cataguases: novos olhares acerca da história regional**. Juiz de Fora: Editar, 2006. p. 113- 131.

WERNECK, Ronaldo. **Kiryri rendáua toribóca opé:** Humberto Mauro revisto por Ronaldo Werneck. São Paulo: Arte Paubrasil, 2009.

XAVIER, Antônio Roberto; VASCONCELOS, José Gerardo; VALE XAVIER, Lisimére Cordeiro do. Biografia e educação: aspectos histórico-teórico-metodológico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica.** Salvador, BIOgraph, v. 03, nº 09, p. 1016-1028, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5607>.

Acesso em: 7 maio 2021.

XAVIER, Ismail. Prefácio. In: ROCHA, Glauber. **Revisão crítica do cinema brasileiro.** São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

VIANY, Alex. **Introdução ao cinema brasileiro.** Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1959.

Recebido em: 24/05/2021

Revisado em: 16/08/2021

Aprovado em: 19/08/2021

Andrea Vicente Toledo Abreu é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Diretora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - Unidade Acadêmica de Carangola. Dedicou-se ao estudo das mídias na educação junto ao Grupo de Pesquisa em Educação e Multimídia (Grupem), além de coordenar o Grupo de Pesquisa Educação, Audiovisual e Narrativas Transmídia (Geant). *E-mail:* andrea.abreu@uemg.br

Milene de Cássia Silveira Gusmão é doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS). Líder do Grupo de Pesquisa em Cinema e Audiovisual: memória e processos de formação cultural. Pesquisadora do Grupo Cultura, Memória e Desenvolvimento da Universidade de Brasília (UnB). Membro-fundador da Rede Latino-Americana em Educação, Cinema e Audiovisual (Rede Kino). *E-mail:* milene.gusmao@uesb.edu.br

Rosália Maria Duarte é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Professora associada do Departamento de Educação da PUC-Rio, coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia e membro do Grupo de Pesquisa em Cinema e Audiovisual: memória e processos de formação cultural. *E-mail:* rosalia@puc-rio.br

A PRODUÇÃO DOCUMENTAL DE ANTONIO OLAVO: LUTAS E MEMÓRIAS DO POVO NEGRO

■ LUCIENE MARIA DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0001-5319-0467>

Universidade do Estado da Bahia

■ DAIANE ROSÁRIO

<https://orcid.org/0000-0003-0614-4120>

Universidade Federal da Bahia

RESUMO

A contribuição do cinema documentário para a compreensão de fatos históricos e pautas contemporâneas tem se confirmado nos últimos anos com uma produção significativa de filmes sobre temas variados. Este artigo aborda a obra do cineasta baiano Antonio Olavo, realizador de cinco filmes documentários de longa-metragem, uma série para TV e diversos curtas e médias-metragens sobre a história social e, particularmente, a memória negra no Brasil. Buscamos compreender a trajetória profissional do cineasta entrelaçada com sua história de vida, as concepções sobre o fazer cinematográfico e as esferas de influências incorporadas em sua obra. Para isso, apresentamos seus principais filmes, destacando a série documental *Travessias negras* (2017) sobre trajetórias particulares de estudantes universitários cotistas, buscando referências nas narrativas que se articulam em continuidades e rupturas, evidenciando sentidos diante do padrão de discriminação racial que se faz presente na sociedade brasileira. Privilegiamos o entendimento sobre cinema e narrativas a partir de autores como Xavier (2003), Bernadet (2017), Benjamin (1994), Matos (2001), entre outros, e utilizamos entrevistas com o cineasta colocando em perspectiva suas percepções acerca das lutas históricas de resistência, sobre preconceito, racismo, políticas afirmativas e cinema negro.

Palavras-chave: Documentário. Antonio Olavo. Narrativas.

ABSTRACT

ANTONIO OLAVO'S DOCUMENTARY PRODUCTION: STRUGGLES AND MEMORIES OF THE BLACK PEOPLE

The contribution of documentary film to the understanding of historical facts and contemporary causes has been confirmed in recent

years with a significant production of films, on various themes. This article covers the work of Antonio Olavo, a filmmaker from the State of Bahia in Brazil, and director of five feature-length documentary films, a TV docuseries, and several short and medium-length films on social history and, in particular, content honoring the memory of the Black culture and history of Brazil. We seek to understand the professional trajectory of the filmmaker intertwined with his life story, the conceptions about cinematographic making, and the spheres of influences that are incorporated in his work. For this, we present his main films, highlighting the documentary series *Travessias Negras* (2017) which report on unique trajectories of students accepted in universities through affirmative action policies (known as “cotistas”), seeking references in narratives that are articulated in continuities and ruptures, showing meanings in face of the racial discrimination pattern that is present in the Brazilian society. We privilege the understanding of cinema and narrativity from authors such as Xavier (2003), Bernadet (2017), Benjamin (1994), Matos (2001), among others, and we used interviews with the filmmaker putting in perspective his perceptions about the historical resistance struggles, about discrimination, racism, affirmative policies, and Black cinema.

Keywords: Documentary. Antonio Olavo. Narratives.

RESUMEN

LA PRODUCCIÓN DOCUMENTAL DE ANTONIO OLAVO: LUCHAS Y MEMORIAS DE LOS NEGROS

La contribución del cine documental a la comprensión de hechos históricos y pautas contemporáneas se ha confirmado en los últimos años con una importante producción de películas, sobre diversos temas. Este artículo trata sobre la obra del cineasta bahiano Antonio Olavo, director de cinco largometrajes documentales, una serie de televisión y varios cortometrajes y medimetrajes sobre la historia social y, en particular, la memoria negra en Brasil. Buscamos comprender la trayectoria profesional del cineasta entrelazada con su historia de vida, las concepciones sobre la realización cinematográfica y las esferas de influencias incorporadas en su obra. Para ello, presentamos sus principales películas, destacando la serie documental *Travessias Negras* (2017) sobre trayectorias únicas de estudiantes universitarios en políticas de acciones afirmativas, buscando referencias en narrativas que se articulan en continuidades y rupturas, mostrando significados frente al patrón de discriminación racial que está presente en la sociedad brasileña. Privilegamos la comprensión del cine y las narratividades de autores como Xavier (2003), Bernadet

(2017), Benjamin (1994), Matos (2001), entre otros, y utilizamos entrevistas con el cineasta poniendo en perspectiva sus percepciones sobre las luchas históricas de resistencia, sobre prejuicios, racismo, política afirmativa y cine negro.

Palabras clave: Documental. Antonio Olavo. Narrativas.

As primeiras imagens projetadas pelo cinematógrafo, em 1895, foram de situações cotidianas e espontâneas, flagrantes da rua, da suposta verossimilhança, meras imagens em sequência, do real possível tido como objetivo. Portanto, o registro documental coincide com a própria gênese do cinema. Não é excessivo ressaltar a exibição do icônico filme *A chegada do trem na Estação de Ciotat*, dos irmãos Lumière, registro de 45 segundos que provocou encanto e susto nos espectadores, tamanha a ilusão de realidade que provocou¹. Talvez hoje não tenhamos a dimensão desse fato, de tal forma vivemos saturados em uma superabundância de imagens que se transformaram em mercadorias.

Os primeiros filmes aderiam às formas mais populares e antigas de espetáculo, algo como uma fotografia animada. E já no início do século XX, o cinema quis contar histórias concebidas no imaginário dos realizadores. Começa a produção de filmes mais bem elaborados fazendo desenvolver, doravante, a organização de um discurso audiovisual, a linguagem do cinema. O cinema clássico se consolida com suas narrativas lineares e bem definidas com efeitos de naturalidade, buscando não deixar rastros de sua construção, convocando o espectador a adentrar um mundo imaginário fabricado a partir de planos precisos e procedimentos de montagem.

1 “Céticos ou indiferentes ante o aparecimento inicial de uma projeção fotográfica estática, ficam pasmos quando essa se anima, admirados ao ver o vento nas árvores, a agitação das águas, apavorados quando o trem que entra na Estação de La Ciotat parece se precipitar contra eles, entusiasmados por fim” (TOULET, 1988, p. 17). Contudo, muito antes dos Lumière com essa mitológica sessão parisiense e o espetáculo do trem, nos Estados Unidos, já se promoviam projeções públicas de cinema (MACHADO, 2005).

O cinema é mais que narrar ou contar histórias, pois o que sucede a uma produção é singular pelo que significa a impressão de realidade em termos de dominação ideológica e comercial, admissível em função da possibilidade de repetições e difusão em massa, mas também oportunidade de reflexão, de criticidade, de identificações com o público, de possibilidades de sonhos e solidariedade. Em seu ensaio “A obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica”, publicado em 1955, Benjamin (1994, p. 180) afirma que “com a representação do homem pelo aparelho, a autoalienação encontrou uma aplicação altamente criadora”. Chama a atenção, por exemplo, para o caráter contrarrevolucionário do controle das “massas” e o culto ao estrelato, como aspectos substitutivos à consciência de classe. Mas, destaca que “a reprodutibilidade técnica da obra de arte modifica a relação da massa com a arte. Retrógrada diante de Picasso, ela se torna progressista diante de Chaplin” (p. 187). Assim, sendo o cinema intrinsecamente imagens em movimento, outras formas representativas foram/são evidenciadas em várias vertentes constituintes de sua linguagem, com novas estratégias de montagem, enquadramentos, planos sequenciais e organização narrativa. Como afirma Xavier (2003, p. 33), “a sucessão de imagens criada pela montagem produz relações novas a todo instante e somos sempre levados a estabelecer ligações propriamente não existentes na tela”.

A experiência do cinema segue emocionando, seja pelas histórias concebidas, seja pelas histórias narradas/registradas a partir de experiências de sujeitos históricos, fatos reais

e interesses testemunhados pelos filmes documentários que têm se constituído cada vez mais politicamente, ultrapassando o registro mecânico da realidade, buscando problematizar representações construídas convencionalmente. No entanto, esse não é um campo de discussão sem tensões. Na sua denominação, o documentário já agrega uma responsabilidade, uma vez que deriva da palavra “documento”², projetando uma promessa de verdade sobre fatos, porém contestada na pretensão de imprimir pura objetividade, pois suas narrativas são interpretações passíveis de boa dose de instabilidade. Como definir um documentário, então? Nos diz Da-Rin (2004, p. 15) que “para alguns, é o filme que aborda a realidade. Para outros, é o que lida com a verdade. Ou que é filmado em locações autênticas. Ou que não tem roteiro. Ou que não é encenado. Ou ainda, que não usa atores profissionais”. Necessário registrar que para o autor essas são “tentativas simplistas” de enquadrar o documentário em limites arbitrários, não considerando a plasticidade inerente à arte do cinema. Jean-Claude Bernadet (2017) afirma não ver necessidade de uma distinção nítida sobre o que é um documentário – “dramaturgia do real” – em relação ao filme de ficção, o que lhe parece empobrecedor para ambos, pois elimina suas nuances e contradições.

Contudo, ficção ou não, todo filme é um documento, pois testemunha um contexto histórico, uma memória, ou seus fragmentos visíveis nos aspectos físicos, no falar, no vestir, na arquitetura, nas marcas do tempo, na força dramática dos gestos. Para Nóvoa (1995, p. 110), “o filme, ficção ou realidade, é por conseguinte um documento histórico da maior importância! [...] A hipótese da qual se parte é que o cinema é história, imagem ou não da realidade,

de, documentário ou ficção. O postulado que a forma é o de que as crenças, as intenções, ou seja, o imaginário humano, tudo faz parte da história”. De fato, tratando-se de produção do conhecimento, as fronteiras entre as ciências têm se tornado cada vez mais indistintas, fazendo com que fatos históricos mobilizem múltiplas abordagens para o entendimento de seus impasses.

Consideramos que embora seja possível identificar aspectos diferenciadores entre gêneros de audiovisual, não existe uma distinção absoluta capaz de definir características constitutivas puras, uma vez que muitos elementos afiguram-se como movediços e inconstantes em torno dos diversos gêneros. Releva salientar que o filme, mesmo quando ficcional, pode utilizar estratégias de imagens históricas ou sons documentais que dão potência à composição das cenas. Já o cinema documentário mobiliza narrativas que são também resultado de sínteses e organização de informações, incorporando, portanto, seleções preferenciais. Nesse sentido, o documentário também motiva sensibilidades, possibilitando a ampliação da capacidade perceptiva sobre os fatos por meio do olhar, dos gestos, das emoções e do corpo na sua integridade. Ademais, é sabido que o componente ético é fundamental na relação que se estabelece entre o documentarista e sua história, marcada por uma verdade contingente pautada no rigor, responsabilidade e compromisso. Para Bernadet (1985, p. 185), essa é uma discussão que põe em risco secundarmos a obra em função de uma teorização extremada sobre sua construção: “aí encontramos um perigo, é que os filmes sejam esquecidos em si mesmos em favor da compreensão do gênero a que pertencem. Quer dizer, que o gênero, a época ou os problemas estudados tomem a dianteira, em detrimento das obras que lhes ficariam então subordinadas”. Contudo, não podemos postular uma absoluta indis-

2 Segundo Da-Rin (2004) o termo “documentário” teve sua primeira ocorrência em língua inglesa registrada em crítica escrita por John Grierson em 1926, em um jornal de Nova York.

tinção entre os gêneros, e muito menos como sendo narrativas opostas, já que ambos, ficção e documentário, aglutinam tendências e métodos que se aproximam e distanciam, quebrando prerrogativas de “pureza”.

Partimos dessas considerações preliminares que problematizam os atravessamentos entre os gêneros cinematográficos, para abordar neste artigo a obra do cineasta baiano Antonio Olavo, considerando sua opção preferencial pelo filme documentário para registrar a história social e fatos contemporâneos, particularmente a memória negra no Brasil. Buscamos compreender, a partir de sua trajetória profissional, entrelaçada com sua história de vida, as concepções sobre o fazer cinematográfico e as esferas de influências incorporadas em sua obra composta de cinco filmes documentários longa-metragem, uma série para TV e vários curtas e médias-metragens. Apresentamos seus principais filmes para, posteriormente, dar destaque a constituição da série documental *Travessias negras* (2017) sobre trajetórias particulares de estudantes cotistas, como essas narrativas se articulam, evidenciando sentidos diante do padrão de discriminação racial que se faz presente na sociedade e no cotidiano da universidade.

Para tanto, utilizamos uma entrevista publicada na revista *O olho da história: Revista de História Contemporânea* (1996), e uma mais recente, que nos foi concedida para elaboração do presente artigo³, o que permitiu abordar questões mais pertinentes à série *Travessias negras*, que serão apresentadas na segunda parte do artigo. Essa entrevista foi feita num tempo alargado, sem submissão prévia de um

roteiro, com interrupções apenas para alguns esclarecimentos, deixando nosso entrevistado seguir suas próprias perspectivas sobre a arte de entrevistar, recurso que tem apropriado e que pratica regularmente para a produção dos seus documentários. Em alguns momentos ele deixava evidente sua marcação dos tempos, memória e reconhecimento das possibilidades e limites temporais do próprio discurso: “[...] mas isso é uma outra história...”. Como afirma Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 93), “decidir o que deve e o que não deve ser dito, e o que deve ser dito antes, são operações relacionadas ao sentido que o enredo dá à narrativa. Assim, as narrativas se prolongam além das sentenças e dos acontecimentos que as constituem”. São tensões emaranhadas nas histórias de vida individuais e coletivas, cujas reminiscências e lembranças se organizam pela mediação social.

Privilegiamos o entendimento sobre narratividades a partir de Benjamin (1994), quando diz que as experiências podem ser narradas por meio de histórias. Nesse processo, a experiência ainda se faz presente, mesmo que seja como rastro⁴, dado a sua impossibilidade na íntegra no atual contexto, considerando o desenraizamento, o tempo das urgências, a não identificação e o excesso de estímulos que marcam a sociedade hodierna. Segundo Olgária Matos (2001, p. 17), em rigoroso ensaio para Conferência no IV Encontro de História Oral, “o pensamento narracional não reduz situações complexas a conceitos, sacrificando suas vozes, mas reconstitui pela imaginação, seus significados”. O que significa que revisitar o passado não implica (re)conhecê-lo tal como ele foi, mas se apropriar da lembrança como ela se apresenta atualizada.

3 Foi possível identificar uma quantidade significativa de entrevistas do cineasta na mídia sobre seus trabalhos no cinema, na fotografia e em outras produções, principalmente relacionadas ao movimento social. Contudo, para o nosso objetivo neste artigo, sentimos necessidade de conteúdos mais reveladores sobre as condições e contexto particularizados da série documental *Travessias negras*.

4 Jeanne Marie Gagnebin (2006, p. 113) afirma que: “rastro é fruto do acaso, da negligência, às vezes da violência; deixado por um animal que corre ou por um ladrão em fuga, ele denuncia uma presença ausente – sem, no entanto, prejudicar sua legibilidade”.

E isso é particularmente favorável quando se busca articular histórias individuais, como a do cineasta Antonio Olavo, e contextos sócio-históricos. A memória, nos processos de recordação, combina o vivido e as experiências passadas com as reflexões do agora, num processo de recriação.

“Faço cinema pra contar histórias que pedem pra serem contadas”

Entre a escola e o bar do seu pai, com quem trabalhava alternando seu tempo, Antonio Olavo viveu até os 17 anos em Jequié, cidade do sudoeste baiano, onde nasceu. Logo cedo despertou o interesse pela leitura do que lhe caia nas mãos, aproveitando os momentos em que não tinha que atender aos frequentadores do bar. Inicialmente, eram livrinhos populares, de faroeste e espionagem, chegando em seguida aos clássicos da literatura: “comecei a trabalhar aos 11 anos, quando meu pai era dono de bar. Desde os 12 anos sempre li muito, sempre assisti muitos filmes. O bar era frequentado por vagabundo, prostituta, traficante, prefeito, delegado, intelectuais, bancários, gerente de banco, então era um bar que frequentava todo mundo” (ANTONIO OLAVO, 1996). A diversidade presente no bar London Coffee, sem dúvida, proporcionou-lhe um olhar individualizado, apurado e atento para os detalhes, uma espécie de exercício etnográfico audiovisual no qual a convivência com o diverso, o estranho ou o perigo, forjou sua sensibilidade para observar as relações sociais mais complexas, dos comportamentos, normas e rituais de sociabilidade: “O bar foi um espaço que pra mim foi a primeira grande formação. Tão importante quanto a universidade, tão importante quanto a militância em partido clandestino, tão importante quanto a militância no PT... porque eu vi de tudo ali dentro. E tinha que tolerar, tinha que conciliar, tinha muitas vezes que falar mais

alto porque se não os caras me dobravam...” (ANTONIO OLAVO, 2021). Essa é uma marca que perdura na sua trajetória como cineasta, profissão que requer habilidades na coordenação de pessoas, compreensão técnica, flexibilidade, escuta e tolerância, dado as necessidades de convivência com o diferente.

Em Salvador, após concluir o curso científico em Jequié, em 1974, ingressou no ano seguinte em Geologia na Universidade Federal da Bahia (UFBA), mas assume ter apenas o diploma, pois não escolheu o curso tendo convicção. Foi atuante no movimento estudantil, participou ativamente da histórica greve dos estudantes da UFBA em 1975 e vivenciou a época pujante da universidade ativa, politizada e mobilizadora. Já interessado pelo cinema, ainda em 1975 se inscreveu no Curso Livre de Cinema, ministrado por Guido Araújo (1933-2017)⁵, que ao final do curso sugeriu aos alunos interessados um estágio em duas grandes produções cinematográficas que estavam acontecendo em Salvador⁶. Foi admitido como estagiário pela produção de *Dona Flor e seus dois maridos* (1975), e tornou-se assistente de Emiliano Ribeiro (1948-2011), que era assistente de direção, sendo essa sua entrada no mundo do cinema. A partir dessa experiência, foi chamado posteriormente para trabalhar em *Pastores da noite* (1976), uma produção franco-brasileira com direção de Marcel Camus, cineasta francês consagrado internacionalmente. Portanto, iniciou sua atuação em produções conceituadas do cinema, onde aproveitou com rigor aprendiz o trato de suas funções e das relações com a produção, a equipe técnica e, principalmente com a figuração da qual era responsável:

5 Cineasta baiano, diretor de vários filmes curtas-metragens e coordenador da histórica Jornada Internacional de Cinema da Bahia, em Salvador (BA).

6 *Tenda dos Milagres*, dirigido por Nelson Pereira dos Santos, e *Dona Flor e seus dois maridos*, dirigido por Bruno Barreto, ambos filmados em Salvador em 1975.

Eu começo trabalhando no campo do grande cinema brasileiro, a produção em 35 mm; eu nem passei pela fase anterior de 16 mm, do Super 8... Então aquilo era muito grandioso, surpreendente, era encantador. Eu tive a felicidade de ser bem acolhido pelos produtores, assistentes, pelos atores, figurantes... Eu que cuidava da figuração de *Dona Flor e Pastores da noite*. Fui eu que inscrevi, selecionei, convoquei, recebi e entreguei toda a figuração para os assistentes, cenógrafos, figurinistas (ANTONIO OLAVO, 2021, grifo nosso).

Vivia-se no Brasil a ditadura militar, um contexto de autoritarismo e repressão, em que vigorava a lógica da suspeição e do medo que não permitia manifestações críticas à estrutura política e econômica excludente. As consequências da política econômica de então produzia intenso endividamento externo, tornando cada vez mais frágeis as bases da economia nacional (IANNI, 1984). Contudo, essas mesmas condições político-econômicas impostas pela ditadura forjavam gradualmente um processo de lutas sociais organizadas para a conquista de direitos fundamentais. O engajamento no movimento estudantil foi a opção de muitos jovens universitários numa reação de resistência política por liberdades democráticas, por meio de ações criadas e compartilhadas coletivamente. Paralelo às incursões no cinema, Antonio Olavo se movimentava no grande caldeirão cultural proporcionado pela vida universitária e suas ramificações militantes em um partido clandestino e nos movimentos sociais:

Foi um período muito intenso na minha vida por conta da movimentação política. Em 1974, 75 a gente ainda vivia numa ditadura militar muito forte e ativa, e eu tive o privilégio de estar ao lado de um contingente numeroso de jovens que lutavam pela liberdade, pela democracia e respeito aos direitos humanos no país. Já no final dos anos 1970 atuei clandestinamente no PC do B, e paralelo a essa atividade, no movimento estudantil, eu trabalhei muito com a cultura, o cinema, a fotografia, veiculando esses conteú-

dos, tanto na universidade quanto nos bairros periféricos de Salvador. Eu veiculava e produzia também. Então, eu fotografei e promovi muitas atividades culturais nos bairros, atividades de teatro, de mostra de som... Era uma época em que os movimentos de bairro estavam muito efervescentes, muito organizados. Então, isso abriu um campo em minha cabeça para conhecer um mundo muito desigual que existia, e que me levou a assumir uma postura que trago comigo ainda hoje, com muito orgulho, com muita honra, que é o compromisso de lutar contra a opressão e as desigualdades (ANTONIO OLAVO, 2021).

Nesse sentido, se por um lado a universidade e o diploma de geólogo não resultaram para ele numa profissão ativa, por outro, proporcionaram o convívio social, com engajamento político e cultural evidenciado explicitamente em toda sua obra, que emerge nas suas opções temáticas, cuja intencionalidade evidencia preocupações com as lutas sociais, com as causas que envolvem grupos discriminados, com o posicionamento crítico sobre a urgência de reflexão dos tempos sombrios que já nos pareciam ter sido superados. Essa intencionalidade, portanto, dialoga com sua formação e experiências da juventude na década de 1970:

Tinha o Circuito Universitário de Cinema, o CUC, tinha grupos de teatro em várias faculdades, mostras de arte e de som, que era como a gente intitulava os pequenos *shows* que produzia. Eram os lugares de engajamento e articulação política. Daí surgiam relações muito ricas... exposição de artes, poemas, jornais e revistas alternativas rodadas em mimeógrafo a álcool... tudo com precariedades, mas produzidos com solidariedade e consciência de estar fazendo algo importante, tudo era um instrumento de combate à ditadura e luta por liberdades. Então foi um período importante pra nossa geração. (ANTONIO OLAVO, 2021).

Vale a pena também registrar que o contexto brasileiro dos anos 1970 era de uma socie-

dade reprimida, com a censura atuante mantendo uma aparente ordem controlada pelo Estado. Por outro lado, o tempo vivido era menos acelerado, sem o tensionamento pesado das tecnologias e o caráter de urgências que viriam a seguir. Tempo em que ainda era possível de resguardar algum espanto e surpresa com o que se tinha expectativa:

Era um tempo diferente, o tempo era mais lento. A chegada de um filme de Fellini... Bergman... a gente esperava. Eu assisti *Gritos e susurros* quatro vezes, eu paguei quatro vezes o ingresso pra assistir esse filme. Era um tempo com menos informação e mais formação, mais reflexão para esse segmento de classe média. Existia frequentemente mostras de cinema russo, cinema alemão... os espaços culturais muito ativos – Icba⁷, Aliança Francesa, Sala Walter da Silveira, o DCE⁸ da UFBA, os DAs⁹ – eram locais intensos na veiculação de arte e cultura. Então muito dos clássicos que assisti, eu admirei, eu degustei com vagar. Porque não somente você assistia, como você lia sobre essas produções. Invariavelmente eu sabia quem era o diretor de fotografia, quem fazia câmera, cenografia, quem escreveu o roteiro... e, mais do que você saber, você assistir, você debatia esses filmes. Eu coordenava um setor na universidade, o CUC - Circuito Universitário de Cinema, que era veiculado ao CUCA¹⁰, ligado ao DCE da UFBA e, nesse circuito, todas as exibições eram com debate ao final. Não existia... passar filme e a galera sair antes dos créditos serem exibidos..., não, não existia isso. Eram os filmes, os créditos e os debates, necessariamente. Nesse particular, era uma formação mais consistente, mais sólida, mais densa. (ANTONIO OLAVO, 2021).

Passado o período áureo das grandes produções cinematográficas na Bahia e com o dinheiro que ganhou com sua participação nesses trabalhos, Antonio Olavo comprou um equipamento de fotografia e reorientou seu trabalho, se distanciando das imagens em

movimento e se fixando na imagem parada, tornando-se fotógrafo profissional. Época em que andava pelas ruas, com sua câmera Pentax SP-1000 “armada”, pronta para qualquer eventualidade que surgisse, merecedora de um registro fotográfico. A facilidade de andar com uma câmera fotográfica e a sua mobilidade lhe deu a condição de exercitar a fotografia intensamente, registrando as subjetividades dos sujeitos diversos e também dos objetos de memória que circundavam seu cotidiano. Vivia nas ruas do Centro Histórico de Salvador escrevendo com imagens outras formas de contar a realidade. Sua fase de fotógrafo deu-se a partir de 1977, portanto, paralela à atuação no movimento estudantil, e seguiu adiante com a realização de exposições, cursos de fotografia e outros projetos, sempre ligados aos setores populares. Com a Pentax à mão, estava sempre presente nos eventos culturais universitários e principalmente dos movimentos sociais, fazendo registros, o que lhe permitiu constituir um rico acervo fotográfico muito requisitado pelos que realizam trabalhos com imagem.

Contudo, o grande impacto nessa fase se deu quando conheceu Canudos, em 1983, já formado em Geologia, mas trabalhando como fotógrafo do Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (IPAC). Numa viagem a Monte Santo, percebeu a dimensão da história de Canudos:

Eu conhecia Canudos como a maioria esmagadora das pessoas, por meio de informações superficiais, deformadas, basicamente o que os livros de história do Brasil registram: Canudos teria sido um movimento liderado por Antonio Conselheiro, um fanático, um louco; esse movimento teria causado muito transtorno no interior da Bahia. (ANTONIO OLAVO, 1996).

Foi então, nessa viagem para fotografar a Serra da Santa Cruz em Monte Santo, que estava em vias de ser tombada como patrimônio histórico, nas horas vagas das noites, conver-

7 Instituto Cultural Brasil-Alemanha (ICBA).

8 Diretório Central dos Estudantes (DCE).

9 Diretório Acadêmico (DA).

10 Centro Universitário de Cultura e Arte (CUCA).

sando com as pessoas idosas do local, que ouviu diversos relatos dos acontecimentos ligados a Antonio Conselheiro e à guerra de Canudos. Eram versões muito diferentes daquelas veiculadas pela historiografia tradicional. Canudos, à época, era um tema marginal na história do Brasil. Essas conversas lhe causaram um impacto enorme e despertou um grande interesse pelo tema. Daí que começaram as viagens, pesquisas e fotografias e passou também a registrar as primeiras celebrações da Missa Popular pelos Mártires de Canudos e a conhecer mais e melhor a história e as pessoas do lugar. Com o resultado inicial desse trabalho, organizou várias exposições de fotografias no sertão da Bahia e criou condições para um projeto maior, um livro de fotografias:

Eu fiz um projeto para o CNPq pedindo um patrocínio, um financiamento para fotografar toda a trajetória de Antonio Conselheiro, as andanças dele desde o Ceará, passando por Pernambuco, Sergipe e Bahia. E o mais inusitado, surpreendente é que o CNPq aprovou, eu não era nenhum acadêmico, era um pesquisador independente. Aí eu passei dois anos fazendo essa documentação e nessas viagens fotografei igrejas, cemitérios, pessoas idosas contemporâneas da guerra e muitos filhos e filhas de sobreviventes. E cheguei inclusive a fotografar, talvez a última sobrevivente da guerra, Dona Dionizia Valeriana da Gama, que tinha dez anos na época dos combates... ela que nasceu em 1887. (ANTONIO OLAVO, 2021).

Em 1989, teve o apoio da Advocacia Trabalhista Operária (ATO) e publicou o livro *Memórias Fotográficas de Canudos* (1989), lançado com uma tiragem de 1 mil exemplares que esgotou em quatro meses. A formação de Antonio Olavo em fotografia deu-lhe a expertise necessária, com a lida no laboratório, a trabalhar a percepção do enquadramento, o contraste e foco em imagem parada:

Eu tinha uma coisa que me ajudou muito, e ainda hoje ajuda, na construção da ima-

gem em movimento que foi uma sensibilidade na construção da imagem parada... sobretudo na definição de o que é que você inclui e o que é que você exclui daquele retângulo... isso se chama composição. Eu estudei muito isso, e trabalhava bastante esses aspectos nos meus cursos de fotografia. (ANTONIO OLAVO, 2021).

O retorno ao cinema deu-se a partir de então:

Depois que eu lanço o livro sobre Canudos em 1989, volto pro cinema. [...] Eu volto pra o cinema quando eu percebo que esgotei os instrumentos de trabalho com Canudos. Já tinha feito exposições de fotografia, lá na região, principalmente... já tinha feito um audiovisual ..., já tinha feito o livro. Pensei 'O que falta mais fazer sobre Canudos?'. E eu continuava apaixonado pelo tema. Então resolvi voltar a fazer cinema, pois faltava fazer um filme sobre Canudos. Foi aí que eu me dediquei pra fazer o filme documental *Paixão e Guerra no Sertão de Canudos*. (ANTONIO OLAVO, 2021, grifo nosso).

Considerado um trabalho de muito pertencimento, lançado em 1993, esse filme produzido pela Portfolium¹¹, foi seu primeiro longa, no qual roteirizou, produziu e dirigiu passando a conhecer melhor os meandros do cinema por dentro. É um filme que apresenta a história de Canudos, com depoimentos de historiadores, religiosos, militares, contemporâneos da guerra e filhos e filhas de conselheiristas, num mesmo nível de reconhecimento, apresentando visões diferenciadas sobre a guerra e com um recorte temporal que vai de 1830, ano de nascimento de Antonio Conselheiro em Quixeramobim (CE), até o 5 de outubro de 1897, quando a guerra tem seu final.

Uma das marcas de *Paixão e Guerra no Sertão de Canudos* (1993) são as imagens subjetivas, com elementos da fauna e da flora sertaneja constituindo um poderoso recurso narra-

11 Portfolium Laboratório de Imagens, produtora de cinema, fundada em 1992 por Antonio Olavo e Josias Santos.

tivo para contar uma história emocionante e dramática. Essas imagens do cotidiano do sertão se expressam enquanto metáfora daquilo que a história dizia. São imagens quase poéticas da ambiência do sertão que se prestam à recorrência da imaginação pelo processo associativo e criativo, recurso ainda pouco utilizado à época: imagens de formigas nos seus “afazeres”, fogo, mãos e pés calejados, entre outros. A esse respeito, é esclarecedora a consideração de Cardel (2015), em artigo em que analisa *Paixão e Guerra no Sertão de Canudos* (1993), destacando esse recurso:

Enquanto o narrador informa didaticamente o desenrolar dos acontecimentos, o que o expectador vê são cenas miméticas, quase pueris e por isso mesmo de grande eficácia metafórica que remete o expectador ao calor do encontro dos homens em luta. Estes recursos suavizam as narrativas monocórdicas dos intelectuais especialistas sobre o assunto e dão vida à fala dos informantes nativos. (CARDEL, 2015, p. 38).

Esse filme foi um marco, não somente para sua carreira, mas também para o movimento de resgate da história de Canudos, porque foi lançado em dezenas de cidades de dez estados brasileiros durante todo o ano de 1994, quando o cinema brasileiro atravessava uma grave crise por conta da extinção da Embrafilme, logo no início do governo Collor. Com um projetor, uma tela, duas caixas de som e um amplificador, Antonio Olavo exibiu seus filmes nos mais diferentes e distantes lugares: teatros, cinemas, terreiro de candomblé, praça pública, escolas, sindicatos. E todas essas exposições eram seguidas de debate sobre o tema. Foi lançado também no Latin Festival Carolina do Norte (1994) e ganhou prêmios em festivais internacionais – Sol de Ouro no X Riocine Festival (1994) e Prêmio Diomedes Gramacho na XX Jornada Internacional de Cinema da Bahia (1994).

Continuando na linha de tempo da sua filmografia, temos a seguir *Quilombos da Bahia*,

lançado em 2004, após três anos de pesquisa sobre o tema, quando conseguiu o patrocínio da Petrobras. Com filmagens em 69 comunidades de 28 municípios do Estado da Bahia, durante 90 dias percorreu 12 mil quilômetros capturando 150 horas de imagens, contrariando um roteiro pré-definido, que foi abandonado tão logo percebeu o quão distante eram as comunidades negras baianas da referência histórica conhecida como quilombo, a partir do modelo de Palmares, ou seja, uma comunidade isolada, aguerrida e com características bem singulares. No início das filmagens, logo quando visitou a primeira comunidade, Caonge, viu que as pessoas viviam em constante relação com os núcleos urbanos e mesmo as grandes cidades como São Paulo, para onde muitos jovens iam em busca de melhores horizontes.

Quilombos da Bahia (2004) é um filme que tem uma estrutura circular, no qual o registro das comunidades se dá a partir de lutas e anseios comuns e sua localização geográfica no estado. Temas como a posse da terra, identidade, ancestralidade, religiosidade e saúde são apresentados a partir dos relatos cheios de pertencimento de pessoas com idade, geralmente, acima de 80 anos.

Ter feito *Quilombos da Bahia* mudou minha cabeça e também a de toda a equipe. Percebemos uma outra forma de viver e se relacionar socialmente, baseada sobretudo na solidariedade e no bem comum, no respeito ao meio ambiente... Percebemos que esse mundo solidário é possível... é real. E uma coisa que pra mim foi por demais compensador foi, posteriormente, perceber que o filme contribuiu muito para que essas comunidades negras ganhassem visibilidade enquanto comunidades quilombolas. Em 2004, quando fomos fazer o filme existiam apenas seis comunidades conhecidas como quilombolas: três tituladas e três em processo de titulação... Um ano depois já eram mais de uma centena. E houve um encontro estadual de comunidades quilombolas e eles reconheceram a

importância do filme para a luta que travavam pelo reconhecimento, enquanto tal. Eles perceberam também que essa identidade assegurava a proximidade com as políticas públicas, principalmente no governo Lula. Recentemente, no início de 2020, fui exibir um filme meu em uma comunidade quilombola próximo de Feira de Santana, e estavam 45 pessoas na sala assistindo. Entre elas, tinham seis estudantes de curso universitário, da Universidade Estadual de Feira de Santana. Lembrei para eles que em 2004, das 69 comunidades, encontrei apenas uma pessoa que estudava na universidade. Então houve um avanço, uma mudança pra melhor e eu fico muito feliz com isso. (ANTONIO OLAVO, 2021).

Um aspecto que muito lhe chamou a atenção é que invariavelmente recolheu relatos nas comunidades sobre a dureza da vida, da precariedade e das dificuldades, mas havia também a alegria, a brincadeira, a ludicidade: “a história do povo negro é assim, houve a escravidão, o sofrimento, a dor, mas houve também a transgressão, a resistência pela alegria, pelo prazer... se não ninguém aguentava somente a humilhação. Não podemos ficar somente na memória do negro escravizado” (ANTONIO OLAVO, 2021). Outro aspecto diferenciador desse filme, que reafirma a importância de sua função social, foi a distribuição massiva para as escolas públicas da Bahia.

Com a verba da produção do filme, distribuímos cópias em VHS... naquele tempo era VHS né? Em mais de 3.300 escolas públicas do estado da Bahia, municipais e estaduais. E junto com o filme acompanhava um mapa das comunidades quilombolas na Bahia e um Manual Pedagógico, com orientações aos professores e professoras de como trabalhar os conteúdos em sala de aula. Foi grande a receptividade... A distribuição foi direta, em cada escola, feita pela Portfolium. [...] Ainda hoje, esse filme é exibido nas escolas... no final de 2020, eu participei de uma palestra, de forma remota, e uma professora declarou que várias vezes por ano ela exibe o filme em sala de aula. (ANTONIO OLAVO, 2021).

Em 2005, o antropólogo Carlos Moore, segundo Antonio Olavo, convidou-o a fazer um documentário sobre Abdias Nascimento, que estava completando 91 anos. Mesmo sem apoio financeiro, passou a registrar a sua presença em eventos diversos e, no final de 2007, gravou uma entrevista no Rio de Janeiro, na qual de forma lúcida, vagarosa e reflexiva, Abdias traçou uma linha do tempo de sua longa vida, desde os primórdios de sua infância até os tempos atuais. Em busca de um eixo para o filme, percebeu que a trajetória de vida de Abdias, que nasceu em 1914, dialogava bastante com a história do povo negro: a Frente Negra Brasileira, a luta contra a ditadura do Estado Novo, o surgimento do Teatro Experimental do Negro, o desfile da Salgueiro em 1960 com o tema Quilombos dos Palmares e com o qual se sagrou campeã das Escolas de Samba, a fundação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), o tombamento da Serra da Barriga em Alagoas. Então, construiu o eixo do filme contando a longa trajetória de vida de Abdias, abrindo janelas para as lutas do povo negro no Brasil no século XX. Como numa linha do tempo, a história da vida de Abdias do Nascimento vai sendo contada, relacionando-a com essas lutas. E, em 17 de março de 2008, Antonio Olavo lançou seu terceiro longa: *Abdias Nascimento – memória negra*:

Foi no Teatro Castro Alves lotado, mais de 1.500 pessoas, no momento em que Abdias recebia também o título de *Doutor Honoris Causa* da UNEB. Foi uma noite memorável, quem estava presente nunca vai esquecer. Uma multidão presente, 90% negros e negras, um teatro lotado, com muitas presenças ilustres entre elas a do grande cantor Toni Tornado e da grande cantora Inacyra Falcão, que com suas músicas participaram do filme. O filme foi aplaudido em cena aberta 14 vezes e, no final, Abdias foi ovacionado. Nunca vou me esquecer disso. (ANTONIO OLAVO, 2021, grifo nosso).

Uma das marcas do filme é o conteúdo veiculado com uma abordagem crítica, não se prestando apenas a apresentar relatos e grandes realizações do combativo líder negro, muito característico dos documentários “chapa branca” que tão somente exaltam os protagonistas. Aborda, de forma sensível, a longa trajetória de Abdias Nascimento explorando episódios controversos, apresentando-o como um ser humano nas suas fragilidades e superações.

Seis anos depois, em 2014, Antonio Olavo lança seu quarto longa, *A cor do trabalho*, uma demanda da Secretaria do Trabalho do Estado da Bahia, por um documentário sobre o trabalho na Bahia e ele fez sobre o trabalho negro, sua história e a sua dimensão social, política e econômica. Ressaltou no filme as complexas adversidades do trabalho negro na Bahia e a sua gênese escravocrata, mas sobretudo, destacou a resistência e as superações, que permitiram constituir uma memória histórica grandiosa, apesar das tentativas de torná-la oculta e invisibilizada. Segundo Antonio Olavo,

A cor do trabalho busca recuperar um pouco da história do povo negro na sua relação com o trabalho, apresentando pessoas que, mesmo no regime escravocrata, alimentaram o sonho da liberdade e muitas vezes utilizaram o trabalho com esse objetivo, buscando assegurar uma renda extra para a compra da alforria, sua e de sua família. O trabalho foi opressor, mas também foi libertador, pois possibilitou não somente a conquista da liberdade, mas também a mobilidade social para muitos. É um filme que vai além do passado de servidão do povo negro e fala da resistência, das conquistas, das estratégias de sobrevivência... pois onde houve a escravidão houve a resistência, isso é indissociável. (ANTONIO OLAVO, 2021).

A todo tempo o filme busca essa memória de conquistas, recuperando as marcas do passado, se distanciando da visão comum de uma herança negra apenas escravista, positi-

vando as experiências vitoriosas no presente. O filme mescla a fala de historiadores com os relatos cheios de pertencimento de quem viveu e ainda vive as mazelas de uma sociedade excludente e preconceituosa, mas não se apega aos fracassos, ao contrário, exalta, às vezes de forma emocionante, as histórias de vida de profissionais negros e negras que, nas mais distintas áreas de atuação, romperam com o estigma do preconceito racial e ascenderam socialmente, possibilitando assim, o acesso a um novo patamar de uma vida digna, que inevitavelmente influencia e mobiliza toda a família.

A cor do trabalho (2014) mostra a dignidade da presença negra, não somente nos ambientes já tradicionalmente conhecidos da ludicidade, do esporte, da arte, da culinária e da religião, mas também nas chamadas profissões de elevado prestígio, que tradicionalmente são exercidas por pessoas brancas. É uma presença minoritária ou mesmo excepcional, mas é uma presença que começa a tomar corpo e se ampliar, consolidando caminhos de reparação em uma sociedade menos desigual. Desse modo, foram protagonizados também um dentista, uma psiquiatra, uma reitora, um empresário, um cirurgião plástico, uma anestesista, um professor universitário... que formam um inusitado mosaico de histórias exemplares, para as atuais e futuras gerações de afrodescendentes.

Um dos pontos de destaque no filme, ademais uma das marcas vigorosas do trabalho de Antonio Olavo, é o uso de música como um recurso não apenas de preenchimento de espaços vazios e sim como elemento agregador de suma importância na narrativa. E mesclado com falas representativas, temos as expressões do samba de roda, capoeira, *reggae*, *hip-hop* e o bloco afro Ilê Aiyê, que, de forma delicada e contundente, fecha o filme cantando a bela canção “Negrume da noite”.

Em seu último filme, *1798 Revolta de Búzios*, lançado em 2018, Olavo conta a história de uma grande conspiração republicana ocorrida em 1798 na Bahia, no qual levou 13 anos trabalhando e pesquisando em fontes primárias. Esse movimento, também conhecido como Conjuração Baiana e Revolução dos Alfaiates, sofreu influência dos ideais iluministas franceses e mobilizou um numeroso contingente de homens negros na Bahia. Antonio Olavo assume-me que foi seu filme mais difícil:

O 1798 é um movimento muito importante para a história do Brasil, mas ainda é pouco conhecido. Eu o considero mais expressivo que a Inconfidência Mineira, não somente pelas suas bandeiras de defesa da Independência, do fim da escravidão e de uma República democrática, mas também pela amplitude e composição social dos seus participantes, majoritariamente homens negros, bem como pelo desfecho trágico com o enforcamento e esquartejamento de quatro jovens negros no dia 8 de novembro de 1799, na Praça da Piedade em Salvador. É um movimento que merece um lugar de destaque em nossa história e de há muito eu queria fazer um filme sobre ele. Mas sua realização foi uma longa e trabalhosa jornada. Além das dificuldades usuais na captação de recursos, me deparei com o desafio de contar, em um documentário, uma história ocorrida há 220 anos sem ter nenhum documento iconográfico da época... uma pintura, um desenho, uma ilustração, uma fotografia... nada, nenhum material iconográfico. Tinha apenas os *Autos da Devassa*, documento produzido pela polícia, com mais de 2 mil páginas manuscritas. Eu tomei essa volumosa fonte primária como base para o roteiro. E precisei estudar os *Autos da Devassa*, como diz Walter Benjamin... lendo a contrapelo, vendo o que é que o texto insinuava, percebendo o não dito nas palavras, nas frases, o significado das entrelinhas, as simbologias, as metáforas, os silêncios e omissões... tudo isso sem fugir do caráter documental do filme... enfim, foi muito exaustivo, mas super gratificante. (ANTONIO OLAVO, 2021).

Concluído o projeto, temos uma obra que prima pelo apuro estético e coerência histórica, apresentando acontecimentos relevantes e quase desconhecidos, de forma atraente e dinâmica, embalados por um envolvente jogo de suspenses e tensões, presentes durante todo o desenrolar da trama, que ocorre em um recorte temporal de 15 meses, entre meados de 1798 até o final de 1799. Um outro recurso cinematográfico utilizado no filme e que também potencializou sua dinâmica foi a utilização de atores e atrizes como narradores adicionais, anunciando as falas dos conspiradores presos. Tudo isso imbrincado com uma narração em *off* intimista e quase confessional, fortalecendo sobremaneira o sentido sigiloso de uma história vivida na clandestinidade. Destaque também para a trilha sonora, composta de cordas e sopros, que de forma suave e singela, abraça o enredo de emoções que perpassa o filme. Antonio Olavo buscou, nesse filme, revelar o clima de clandestinidade, das ações secretas e ocultas de uma conspiração, e para isso usou somente imagens noturnas, com silhuetas, penumbras, sombras e meia luz, com uma fotografia mais quente, típica da luz incandescente dos candeeiros da época. É possível observar o profundo cuidado com os elementos cenográficos, em planos fechados de objetos e corpos metaforizando o drama vivido pelos homens e mulheres que sofreram com a repressão ao movimento.

Travessias negras: “essas histórias são naturalmente as minhas histórias também”

Diante dessa trajetória de trabalho na produção de seus filmes, em mais de 28 anos, podemos afirmar que a filmografia de Antonio Olavo persegue temas sociais, em especial sobre a memória negra, num estilo de documentário que cerca seu objeto com brilho narrativo, e

que vai buscar na fotografia, na música, na estética visual de elementos complementares, sua força para além do documentado. No conjunto da sua obra, podemos identificar uma produção mais diferenciada na minissérie documental *Travessias negras*, não só pelo formato, mas também pela abordagem, por não tratar especificamente de memória e história, binômio que marca o trabalho do cineasta, mas de uma conjuntura atual: a formação da juventude negra no âmbito da universidade pública. É uma temática que parece apontar para o futuro, para as possibilidades colocadas pelas políticas sociais do governo Lula, notadamente na área de Educação com a implantação de novas universidades públicas, e a adoção de cotas para estudantes negros e negras como parte das políticas afirmativas para assegurar a democratização do acesso ao ensino superior. A ideia surgiu depois que fez *A cor do trabalho* (2014):

Tinha feito um filme que apresentava as superações do povo negro no trabalho e, mais uma vez, trabalhei com o passado, com a história, trazendo depoimentos de pessoas já maduras, e então senti necessidade de registrar a perspectiva da juventude negra, sua visão de sociedade, suas angústias e incertezas e também suas esperanças para com o futuro... dentro de uma universidade pública, que apesar de ainda ter a hegemonia branca, gradativamente vai se modificando com a crescente presença negra. (ANTONIO OLAVO, 2021).

Travessias negras (2017) é uma minissérie documental que registra a trajetória de vida de quatro jovens negros(as), moradores(as) da periferia de Salvador (BA), membros de famílias com baixa renda, que por meio das políticas de cotas ingressaram na universidade¹² em áreas concorridas: Medicina, Direito, Comunicação e Letras. Concebida em cinco episódios, distintos, mas complementares, tem como eixo narrativo a própria fala dos(as)

estudantes Daiane Rosário, Vitor Marques, André Melo e Hilmara Bitencouth, graduandos, respectivamente, dos cursos de Comunicação, Direito, Medicina e Letras, sobre suas trajetórias de vida, mesclando o registro do cotidiano pessoal com as lembranças do vivido, suas angústias, medos, frustrações, alegrias e sonhos. Esses estudantes, em quatro episódios, tiveram suas narrativas mediadas por Samira Soares, Marcelo Ricardo, Rodger Richer e Julia Moraes, colegas da mesma universidade, também estudantes, que os abordaram com questões sobre a vida universitária, contextualizadas a partir dos seus percursos, diferenciados da maioria dos estudantes de uma universidade pública conceituada.

No último episódio, os estudantes se encontram numa roda de conversa para debater as questões a floradas nos episódios anteriores: quais os mecanismos de discriminação que dificultam o acesso à educação, à saúde, ao trabalho e a melhor renda para a juventude negra? Existe a percepção de um bloqueio ao acesso de negros à educação, à renda, ao prestígio, ao poder? Como a escola pública trata a questão do preconceito racial? Como superaram os estereótipos em relação ao negro, veiculados cotidianamente nos meios de comunicação, nos livros didáticos, entre outros? Como contribuir para elevar a autoestima da juventude negra, que se encontra discriminada na sociedade atual? Como a educação pode gerar mudanças de rumos, mudanças de vidas? A trama, sem narração em *off*, segue os diálogos entre os estudantes, ilustrados em todos os episódios com imagens relacionadas ao cotidiano doméstico, a relações familiares, à comunidade do bairro onde moram, objetos pessoais, imagens subjetivas de elementos marcantes da sua cultura e seus guardados e pertences, mostrando ainda imagens de manifestações de rua e assembleias estudantis.

12 UFBA.

Dessa fértil discussão, foi possível identificar formulações que muito se aproximam das concepções de Antonio Olavo sobre suas lutas e sua história de vida. Algumas abordagens em *Travessias* são temas caros para o cineasta baiano, e encontram ecos nas falas dos(as) jovens estudantes sobre as experiências vividas na universidade. Identificamos, assumidamente esses enlaces presentes na sua fala, quando diz:

Essas histórias todas, não só de *Travessias* como dessas outras todas, quando eu busco contar, é como se eu tivesse também contando a minha, a identificação é plena, até porque se eu não me identificasse com isso eu não faria. Por conta daquilo que eu falei antes, o prazer do processo, a satisfação de estar fazendo e a realização também é essa, de estar fazendo. Então, as histórias que foram contadas em *Travessias*, eu via de forma diferente, porque eu não vivi essas conquistas. Falavam de muitos dramas, mas, sobretudo, eles tinham um lugar de fala, fortalecido. Porque eles estavam colocados ali como pessoas vitoriosas que deveriam ser exemplares na performance, nos posicionamentos. (ANTONIO OLAVO, 2021, grifo nosso).

Buscando traduzir percepções que se articulam e que agregam saberes e interpretações do vivido, destacamos algumas discussões que estão na cena contemporânea, mas acolhendo antigas questões que a ela adere, considerando a conexão entre os indivíduos e seus tempos. Trata-se aqui de promover um encontro de subjetividades em torno de questões que foram colocadas em contextos diferenciados, mas resultado de entrevistas que revelaram Antonio Olavo e os protagonistas de *Travessias negras* como contadores de suas histórias. Subjetividades entendidas, como adverte Teixeira e Pádua (2006, p. 11), “[...] numa perspectiva que rompe a antinomia subjetividade/objetividade; indivíduo/sociedade; que rompe com a dicotomia razão e paixão, pensamento e afetos, entendendo

-os como parte das configurações dos fenômenos, em sua contraditória e dinâmica complexidade”.

A universidade foi o eixo temático desenhador das narrativas, num contexto contemporâneo que nega os direitos para a maioria da população brasileira, seja pela injustiça social, considerando a abissal desigualdade do sistema educacional brasileiro, seja pelas práticas de convivência marcadas por indiferença e discriminação por que passam os(as) estudantes afrodescendentes. Isso parece paradoxal quando se trata das representações construídas em torno da universidade, pois se por um lado é uma instituição que preza a defesa da autonomia como sinônimo de resistência, por outro, não podemos esquecer sua função social que expressa o modo de funcionamento da sociedade em que se insere. E é nesse território de disputa que uma parcela da sociedade nega políticas afirmativas, como afirma Queiroz (2014, p. 278): “tais agentes, muitos dos quais com posição privilegiada no mundo acadêmico, advogam em favor de medidas universalistas, acionando um imaginário social de igualdade racial, para argumentar contra a política de cotas, o que, em síntese, significa a negação de direito a uma enorme parcela da população brasileira”. Coerente com essa assertiva, foi possível observar certa consonância nas percepções dos(as) estudantes acerca de como se reconhecem e são reconhecidos no espaço universitário:

Quando você chega vê um ambiente totalmente embranquecido. É uma questão mais de identificação: você não consegue se identificar com os alunos, você não consegue se identificar com os professores. [...] Eu me sinto meio esquisita dentro desse espaço, porém tem aquela resistência de saber que eu tenho que tá nele. Porque o sistema está me negando dizendo: ‘ah ... você não tem que tá aqui, esse horário não é um horário para você’, mas eu venho... (DAIANE ROSÁRIO, 2017).

Minha família foi a base realmente com todos os valores que me passaram, o apoio, o carinho... até hoje, na hora que eu preciso, que chega junto, que diz 'não, você vai conseguir, você vai chegar lá, a gente vai dar um jeito, a gente vai fazer'... e, claro, sempre regado de amor, eu acho que é o que a gente precisa mais resgatar nestes tempos tão violentos, tão áridos que a gente está passando hoje em dia, com tantas situações 'temerosas', é realmente resgatar os laços mais profundo, as nossas comunidades, as famílias, dizer que sim, nós estamos todos juntos, todas juntas e dizer que um realmente é uma corrente, aqui cada um de nós, cada um está fazendo laços para fazer uma grande corrente; e aí hoje sou eu, amanhã é meu sobrinho, depois meu filho, meu neto e aí a gente vai continuando todo esse legado né, que é longo, mas tem que ser assim mesmo, tem que ser longo. (VÍTOR MARQUES, 2017).

As marcas do preconceito são muito fortes na trajetória de Daiane, Vitor, Hilmara e André, revelando traumas de um cotidiano que abala a autoconfiança, favorecendo o medo da exclusão socioeducacional. É um tipo de violência, como afirma Grada Kilomba (2019), que repercute um trauma ancestral do período colonial, em que a irracionalidade prevalece consolidando violências que se sobrepõem para além das individualidades. Nesse contexto, as redes familiares mostram-se como um suporte fundamental no acolhimento, fortalecimento e incentivo para o enfrentamento das dificuldades, ao tempo em que influenciam os mais novos para a valorização do estudo como favorecedor do crescimento pessoal e profissional. Como afirmam Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 95), em função da desagregação familiar causada pelo tráfico no passado escravocrata, "os vínculos formados a partir do trabalho, da família, dos grupos de convívio e da religião foram fundamentais para a sobrevivência e para a recriação de valores e referências culturais". Esse é um legado de resistência das comunidades negras para a socialização e

autopreservação que expressa solidariedade, sobretudo com o protagonismo das mulheres.

Conforme Santos (2012), as reflexões mais recentes sobre a adoção das políticas afirmativas nas universidades atestam o aumento de estudantes cotistas com desempenho considerado acima da média em cursos mais valorizados socialmente, com argumentações que se mostram bem diferenciadas do debate ocorrido em anos anteriores: "A polaridade 'opinativa' e passional parece dar lugar à lógica argumentativa e análise dos dados" (SANTOS, 2012, p. 419). Não menos importante, vale registrar que as políticas afirmativas estão em processo avançado de consolidação, embora ainda se percebam mecanismos objetivos e subjetivos de negação a partir de critérios meritocráticos.

As pessoas estão o tempo inteiro questionando que você entrou pelas portas do fundo, pela janela, então você tem que estar na universidade o tempo inteiro... além das dificuldades da vida, que o estudante cotista, o estudante negro que não tem auxílio da universidade, ele precisa trabalhar, precisa se virar para se sustentar, ele não tem os mesmos privilégios de um outro estudante que teve as condições de pagar os seus estudos e entrar na universidade. (HILMARA BITENCOUTH, 2017).

Eu vivo na periferia, então, sempre socializei com pessoas negras, que para mim sempre foi algo natural, é de onde eu venho, e aí quando eu chego na faculdade, eu sinto um impacto na diferença de cor das pessoas, eu venho do ônibus, venho de coletivo e a maioria das pessoas são negras e chego aqui, estou na sala de aula e olho para o lado e só tem branco. Então para mim isso é difícil, porque as pessoas não vêm desses lugares, as pessoas que estão aqui, a maioria, elas vêm de lugares onde também tem maioria branca, né? Da sua casa, consultório de pai, mãe, avó, tio ... e não é o lugar de onde eu venho, então para mim esse começo foi difícil, de me acostumar a esse espaço e de me sentir bem, de perceber que aqui também é meu lugar, aqui também é um lugar possível

de eu existir e fazer as coisas que eu quero. (ANDRÉ MELO, 2017).

A valorização da periferia como lugar de origem emerge como posicionamento distanciado das representações distorcidas que estigmatizam e criminalizam seus moradores como não incluídos. Tal dimensão política alinhava a ideia da necessidade de autorrepresentação necessária à positivação das histórias dos protagonistas na esfera pública e difusão de discursos que celebrem a inserção exitosa nos espaços valorizados como questão de justiça. Nesse sentido, é ainda necessário considerarmos a urgência de políticas afirmativas direcionadas aos afrodescendentes, tendo a sociedade como aliada nas lutas contra o racismo. As lutas que demarcam identidades negras e convergem com as demandas por justiça social e democracia são necessárias, considerando o passado escravista da sociedade brasileira e a desigualdade social ainda hoje presente.

Esses fragmentos de narrativas dos jovens estudantes permitem identificar aproximações com as concepções de Antonio Olavo sobre o cinema e, particularmente, o chamado cinema negro, como instrumento de luta por reconhecimento, na busca por garantir igualdade no acesso dos bens culturais pelos sujeitos socialmente considerados periféricos, em função dos seus lugares de fala e dos entornos característicos das suas condições de vulnerabilidade na sociedade:

Em toda sociedade, de uma forma geral, pensando com uma visão mais social, há sempre narrativas em disputa e, muitas vezes, onde há sub-representação negra, torna-se necessário a afirmação do ser negro. Se pegarmos as linguagens artísticas, percebemos a necessidade da literatura negra, música negra, poesia negra... porque são áreas com uma hegemonia branca..., então com o cinema não podia ser diferente, como a sub-representação negra chega a ser vergonhosa, é necessário se afirmar a

existência do Cinema Negro. Com isso você está politizando a questão e demarcando o campo racial de sua atuação. Agora, quem tem melhor condições de fazer Cinema Negro? É quem vive essa problemática da sub-representação... quem tem identidade negra... quem tem pertencimento das questões... Esse é o primeiro pressuposto básico, mas não o único. Existem casos de pessoas negras que fizeram filmes, importantes inclusive, mas que não fazem parte daquilo que penso ser Cinema Negro. Pois esses filmes, feitos por negros e negras, necessariamente tem que problematizar as relações raciais, denunciar o racismo, expor as desigualdades sociais e raciais e elevar a estima do povo negro. (ANTONIO OLAVO, 2021).

Compreendido, portanto, como instrumento de denúncia, os filmes de Antonio Olavo são também ferramentas de educação, uma vez que todos tiveram uma longa jornada, após concorridos lançamentos, em forma de debates e palestras nos mais diferentes meios: programas de televisão, escolas, associações, universidades, presídio e, mais recentemente, nas *lives* organizadas por professores, ativistas e ex-alunos. Alguns filmes foram distribuídos em VHS ou DVD, cuja produção já era incluída antecipadamente no orçamento do projeto. As agendas de apresentações são solicitadas, principalmente pelos(as) professores(as) das redes públicas, que organizam eventos em salas de aula ou mesmo nos auditórios, legitimando a dimensão formativa do cinema, como arte e como ato educativo que possibilita mobilizar o pensamento para a percepção de mundos plurais. Antonio Olavo nos diz, confiante na força expressiva do cinema, capaz de promover experiências de cidadania e interações de múltiplas configurações, para além do imediatismo da exibição de um filme: “Eu não faço filmes para meu prazer pessoal apenas, faço principalmente para que as histórias que conto, com toda sua grandiosidade, sejam abraçadas por mais pessoas que se identifiquem com elas, e possam se tornar parceiras

de sua difusão. Por isso, muitas vezes eu digo que meus filmes não me pertencem mais, eles pertencem a quem quiser se apropriar deles” (ANTONIO OLAVO, 2021).

Referências

- ALBUQUERQUE, Wlamira Ribeiro; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERNADET, Jean-Claude. **Cineastas e imagens do povo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BERNADET, Jean-Claude. Entrevista. **Revista Continente**. Ed. 199, s/p, julho de 2017. Disponível em: <<https://revistacontinente.com.br/edicoes/199/rninguem-nunca-conseguiu-definir-o-documentario>>. Acesso em: 17 mar. 2021.
- CARDEL, Lidia Maria Pires Soares. Canudos: a essência do sertão baiano. **Revista Extraprensa**, São Paulo, USP, v.8, n. 2, p. 36-45, 2015. <https://doi.org/10.11606/extraprensa2015.85148>.
- COSTA, Flávia Cesarino. **O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005.
- DA-RIN, Silvio. **Espelho partido: tradição e transformação do Documentário**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2004.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- IANNI, Otávio. **O ciclo da revolução burguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 90-113.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MACHADO, Arlindo. Apresentação. In: COSTA, Flávia Cesarino. **O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005. p. 11-16.
- MATOS, Olgária. A narrativa: metáfora e liberdade. **História Oral**, São Paulo, v. 4, p. 9-24, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.51880/ho.v4i0.32>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. **O Olho da História - Revista de História Contemporânea**, v. 1, n. 1. Salvador, p. 109-122, 1995.
- OLAVO, Antonio. **Entrevista Biográfica: Vida e Obras de Antonio Olavo**. [Entrevista concedida a] Luciene Silva e Daiane Rosário. Salvador, 21 jan. 2021.
- OLAVO, Antonio. A produção do vídeo Paixão e Guerra no sertão de Canudos. **O olho da história - Revista de História Contemporânea**, Salvador, v. 2, p. 156-164, nov. 1996.
- OLAVO, Antonio. **Memórias fotográficas de Canudos**. Salvador (BA): Portfolium, 1989.
- QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O Estágio Atual das Políticas Afirmativas nas Universidades Brasileiras. **Revista TOMO**, n. 24, p. 275-295, 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3192>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- SANTOS, Jocélio Teles. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 401-422, maio/ago. 2012. p. 401-422. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3570>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. **Anais... II Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, Uneb, 2006.
- TOULET, Emmanuelle. **O cinema, invenção do século**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 1988.
- XAVIER, Ismail. **O olhar e a cena. Melodrama, Hollywood, Cinema Novo, Nelson Rodrigues**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

Referências Filmográficas

Paixão e Guerra no sertão de Canudos. Direção: Antonio Olavo. Produção: Portfolium, 1993. 78'.

Quilombos da Bahia. Direção: Antonio Olavo. Produção: Portfolium Laboratório de Imagens, 2004. 98'.

Abdias do Nascimento: memórias negras. Direção: Antonio Olavo. Produção: Portfolium Laboratório de

Imagens, 2008. 95'.

A cor do trabalho. Direção: Antonio Olavo. Produção: Portfolium Laboratório de Imagens, 2014. 72'.

1798 Revolta dos Búzios. Direção: Antonio Olavo. Produção: Portfolium Laboratório de Imagens, 2018. 74'.

Travessias negras. Direção: Antonio Olavo. Produção: Portfolium Laboratório de Imagens, 2017. 5x26'.

Recebido em: 18/05/2021

Revisado em: 23/08/2021

Aprovado em: 26/08/2021

Luciene M. da Silva é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa Estudos sobre inclusão e Sociedade. *E-mail:* lmsilva@uneb.br

Daiane Rosário é bacharel em Artes pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduanda em Jornalismo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenadora da Mostra Itinerante de Cinemas Negros – Mahomed Bamba. *E-mail:* daianerosario23@gmail.com

UMA “NÃOBIOGRAFIA” “NÃONARRATIVA” DE AGRIPINA É ROMA-MANHATTAN, DE HÉLIO OITICICA

■ CARLOS EDUARDO JAPIASSÚ DE QUEIROZ

<https://orcid.org/0000-0003-1449-3507>

Universidade Federal de Sergipe

■ PALOMA DA SILVA SANTOS

<https://orcid.org/0000-0002-0386-2082>

Universidade Federal de Sergipe

RESUMO

Este artigo considera que o conceito crítico de “nãonarração”, criado por Hélio Oiticica e aplicável ao seu filme curta-metragem *Agripina é Roma-Manhattan*, registrado na região da Wall Street na cidade de New York, sugere uma analogia com nossa reflexão sobre uma possível “nãobiografia” relativa às significações que sua protagonista estabelece com os ambientes de encenação. A personagem consiste em uma referência incompleta e indireta de Agripina Menor, mãe do imperador romano Nero, que vivera entre os anos 15 e 59 d.C. Sem diálogos, sons ou legendas, as únicas remissões à Agripina são seu nome no título, duas personagens femininas e alguns edifícios cujos estilos arquitetônicos nos remetem ao período greco-romano clássico e ao avanço do império sobre o Norte da Europa, especialmente em sua versão cristianizada e expressa por uma igreja gótica presente na paisagem do filme. Objetivando verificar a pertinência da mencionada hipótese, consultamos alguns teóricos da história, do cinema e das artes que trataram dos conceitos de narrativa, biografia e personagem de maneira crítica e relativa. Prosseguimos com uma análise do filme realizando algumas divisões sistemáticas a fim de corresponder os conteúdos e as sintaxes das cenas com nossos conceitos e hipótese.

Palavras-chave: Narrativa. Biografia. Cinema.

ABSTRACT

A “NON-BIOGRAPHY” “NON-NARRATIVE” OF AGRIPINA É ROMA-MANHATTAN, BY HÉLIO OITICICA

This article considers the critical concept of “non-narration”, created by Hélio Oiticica and applicable to his short film “Agripina é Roma-Manhattan”, recorded in the Wall Street region of New York City, an

analogy with our reflection on a possible “non-biography” related to the meanings that its protagonist related to the staging environments. One character consists of an incomplete and indirect reference to Agrippina Minor, mother of the Roman Emperor Nero, who lived between the years 15 and 59 AD. Without dialogues, children or subtitles, as the only references to Agrippina are her name in the title, two female characters and some common buildings architectural styles refer us to the classic Greco-Roman period and the advance of the empire over Northern Europe, especially in its version Christianized and expressed by a Gothic church present in the film’s landscape. Aiming to verify the relevance of the mentioned hypothesis, we consulted some theorists of history, cinema and the arts who dealt with the concepts of narrative, biography and character in a critical and relative way. We proceeded with an analysis of the film making some systematic divisions in order to agree the contents and according to the syntax of the scenes with our concepts and hypothesis.

Keywords: Narrative. Biography. Cinema.

RESUMEN

UNA “NOBIOGRAFÍA” “NO NARRATIVA” DE AGRIPINA É ROMA-MANHATTAN, POR HÉLIO OITICICA

Este artículo considera el concepto crítico de “no narración”, creado por Hélio Oiticica y aplicable a su cortometraje “Agripina é Roma-Manhattan”, grabado en la región de Wall Street en la ciudad de Nueva York, una analogía con nuestra reflexión sobre un posible “no biografía” relacionada con los significados que su protagonista relacionaba con los ambientes escénicos. Un personaje consiste en una referencia incompleta e indirecta a Agrippina Minor, madre del emperador romano Nerón, que vivió entre los años 15 y 59 d.C. Sin diálogos, niños ni subtítulos, ya que las únicas referencias a Agrippina son su nombre en el título, dos personajes femeninos y algunos estilos arquitectónicos de edificios comunes nos remiten al período grecorromano clásico y al avance del imperio sobre el norte de Europa, especialmente en su versión cristianizada y expresada por una iglesia gótica presente en el paisaje de la película. Con el objetivo de verificar la pertinencia de la hipótesis mencionada, consultamos a algunos teóricos de la historia, el cine y las artes que abordaron los conceptos de narrativa, biografía y personaje de manera crítica y relativa. Se procedió a un análisis de la película realizando algunas divisiones sistemáticas con el fin de armonizar los contenidos y según la sintaxis de las escenas con nuestros conceptos e hipótesis.

Palabras clave: Narrativa. Biografía. Cine.

Introdução

Este trabalho tem como objeto de reflexão a hipótese de uma biografia “nãonarrativa” das protagonistas do filme inconcluso do artista visual carioca Hélio Oiticica (HO), intitulado *Agripina é Roma-Manhattan* (1972), película filmada durante os primeiros anos de residência do artista em Nova York e que coincide com um período de grande interesse de HO pela linguagem cinematográfica. O referido objeto poderá assumir, ainda, a nomenclatura “nãobiografia” em alusão ao conceito de “nãonarração” que fundamenta a produção fílmica de HO. Essa proposta reverberou na desfragmentação do “cinetismo” observado em seu “quase-cinema”. Nossa hipótese consiste em dizer que o conceito de “nãonarração” foi aplicado às cenas figuradas pelas supostas protagonistas de Agripina, personagem referida no título, responsáveis por mobilizar as ações na interseção espaço-tempo da obra em pauta.

A proposta crítica do trabalho “nãonarrativo” de HO leva-nos a conceber uma ruptura com a narrativa majoritária do cinema, justamente por desestabilizar as seguranças poética e estética do eixo ou do suporte biográfico, tão comum no cinema clássico. De outro modo, é possível compreender que o desenvolvimento do cinema mundial ocorreu predominantemente pela adaptação e criação de biografias de personagens reais (históricos) ou fictícios (romancescos), como uma espécie de fórmula de produção e de recepção do objeto cinematográfico em escala de Cultura de Massa. Apreende-se a problemática relação entre Cinema, História e Biografia (cf. GUIMARÃES, 2013; BARROS, 2013), especialmente da dependência – forma e conteúdo – da primeira em relação à segunda e dessa última em relação à terceira, ainda mais antiga.

Não foi por acaso que o cinema se tornou, no senso comum da Cultura de Massa, um pro-

longamento didático da História, muitas vezes confundido como fonte histórica na área de ensino escolar (GUIMARÃES, 2013). A partir disso, temos por objetivo perceber conexões existentes entre a obra fílmica em pauta com a crítica da narrativa apoiada na biografia histórica baseada na cronologia das ações por parte de personagens emblemáticos (heróis) da História Geral. De imediato, notamos esses nexos na medida em que os signos “Agripina” e “Roma” apresentam uma familiaridade. O nome da personagem ao lado do nome da cidade italiana faz lembrar do imperador romano Nero, já que o primeiro leva o nome de sua mãe e o segundo o nome da cidade que um dia incendiara.

De acordo com um documento escrito por HO e dirigido a Quentin Fiori (AHO, nº de tomo 1259.72, p. 2), a Agripina mencionada no título da obra diz respeito à personagem da história romana, mais especificamente a mãe de Nero ou Agripina Menor. “Manhattan” – da expressão “Roma-Manhattan” –, a ilha de New York, coloca em paralelo político o Império Econômico, Bélico e Cultural dos Estados Unidos da América (EUA) em plena década de 1970 e o Império Romano dos tempos de Nero, de meados do século I d.C. (MACHADO, 2017, p. 166 e 169). Observamos que, por se tratar de uma ruptura com a narrativa, a aplicação do conceito de “nãonarração” parte de um ponto biográfico, o de Agripina Menor, eixo narrativo da primeira historiografia moderna, para então apartar, em vinte séculos, a personagem de seu contexto espaço-temporal documentalmente fixado na cronologia do Ocidente durante os primeiros anos da era Cristã.

A tirana Agripina, mãe de Nero, fora transportada para um tempo-lugar em que sua vida não se articula a uma sintaxe e a uma semântica plenamente biográficas, mas a fragmen-

tos, a vestígios históricos dados por recursos miméticos, imitativos, aplicados à arquitetura dos edifícios de Manhattan, alguns inspirados (réplicas) nos edifícios de estilos romanos e medievais góticos. Desse modo, se esse ponto de partida clássico figura no título da obra, as personagens figuram um certo ponto de chegada dessa história: “Manhattan”, que além de metaforizar os poderes de Roma na Modernidade, sua arquitetura é farta em referências romanas, cujos edifícios e o espaço urbano servem de cenário por onde caminha a Agripina de Oiticica.

Obra de arquitetura e urbanismo, New York tem como escopo apresentar ou espelhar ao mundo o novo lugar do poder imperial, há séculos manifesto na Roma clássica, mas que também passou, antes, por outros lugares e nomes, como Portugal, Espanha, França e Inglaterra. A nova Agripina passeia por edifícios que imitam a Roma de “sua” época, ao mesmo tempo em que observa em seu ambiente os edifícios tipicamente nova-iorquinos em sua expressão moderna, cujas fachadas são fartas em pequenas janelas preenchidas com vidros. Nossa hipótese consiste em dizer que a “Agripina de Oiticica” desapreionou a “Agripina de Nero” de sua narrativa biográfica e histórica, para recolocá-la em ambiente “nãonarrativo” com poucos laços, tramas e amarras de seu protagonismo.

Veremos, portanto, no desenvolvimento do presente texto, que o conceito de “nãonarração” se realiza empiricamente na experiência de uma “nãobiografia” ou uma “quase-história” do Ocidente greco-romano, graças à proposta de Oiticica. Assim, efetiva-se seu método da fragmentação narrativa, do apelo à não linearidade e da sonogação de elementos que permitam um encadeamento lógico nítido entre os planos-sequência e a narrativa histórica evolutiva e teleológica. Da mesma forma que a biografia da personagem não é narrada até

aquele ponto, a trajetória histórica dos edifícios também não; pois surgem na tela como dados extemporâneos e imponentes no presente. Para realizar essa tarefa, organizamos nossa escrita da seguinte maneira.

Primeiramente, apresentamos definição e fundamento do conceito de “nãonarração”. Percorreremos reflexões que ligam esse conceito à poética do maranhense Joaquim de Sousa Andrade (Sousândrade), mais especificamente o poema épico “O Guesa Errante”; cujo “Canto X”, também chamado de “Inferno de Wall Street”, cujos estudos acadêmicos oferecem consistentes evidências de sua influência sobre a New York que Oiticica filmou para *Agripina é Roma-Manhattan*. HO teria se inspirado tanto no conteúdo quanto na forma sousandradina. Em segundo, analisamos descritivamente a película em pauta sob a luz do conceito de “nãonarração”, de modo a desvendar uma “nãobiografia” de Agripina, sua protagonista. Para tanto, com o fito de compreender a proposta de um desdobramento de “nãonarração” de HO¹ para uma noção de “nãobiografia”

1 Essas pesquisas foram desenvolvidas para a consecução de objetivos específicos da dissertação *Uma análise do filme 'Agripina é Roma-Manhattan', de Hélio Oiticica*. Quanto à pesquisa documental, esta foi realizada nas seguintes etapas: 1) coleta de documentos obtidos a partir da entrada “nãonarração” na plataforma Programa Hélio Oiticica (PHO), que resultou em 12 ocorrências registradas sob os seguintes números de tomo 0050/76, 0076/73, 0163/80, 0297/73, 0313/73, 0314/71, 0314/73, 0318/74, 0406/74, 0472/72, 0477/73, 0480/73, e ulterior análise; 2) coleta de documentos obtidos a partir da entrada “nãonarração” e similares no Catalogue Raisonné fornecido pelo Projeto Hélio Oiticica – entrada “conteúdo: narração” resulta em um arquivo AHO 1737/73. Entrada “conteúdo: não narração” ofertou dois resultados, AHO 0406/74 e 1063/73; 3) coleta de documentos a partir da entrada “agripina” no Catalogue Raisonné - foram elencados e consultados 20 arquivos, são eles 1126/73; 1140/73; 1182/73; 1248/72; 1249/72; 1258/72; 1281/72; 1282/72; 1292/72; 1318/71; 1326/72; 1428/73; 1589/sd; 1720/72; 1776/72; 1928/72; 1930/72; 1952/72; 2105/72; 2261/72; 4) consulta a documentos no Catalogue Raisonné, a partir de entradas diversas: “Bazin”, “Deleuze”, “cinema”, “Godard”; 5) leitura de documentos datados de 1972 (415 fls.) e sem data do Catalogue Raisonné (606 fls.) e leitura e fichamento (Anexo I) de todos os documentos do Catalogue Raisonné datados de 1973 (765 fls.). As consultas

fia”, consultamos alguns documentos do acervo do artista.

Conceito de “nãonarração” e a crítica poética e estética do suporte narrativo

Inicialmente, observa-se que o termo “nãonarração” é apresentado formal e publicamente como conceito apenas em 1973, com os escritos de Hélio Oiticica sobre sua obra “*Neyrótika*”. O texto, escrito em português e em inglês, esboçado em seus cadernos, repete-se inteiramente na apresentação da obra, com título homônimo, para a “EXPO-PROJEÇÃO 73”, organizada por Aracy Amaral. Apesar desse trabalho não ficar pronto em tempo hábil para participar da mostra, consta no catálogo do evento (PHO, nº de tomo 480.73, página 01/01 [551])². Em um primeiro momento, a partir somente dos elementos constantes nesses documentos, seria possível supor que “nãonarração” tratava-se

de uma denominação para uma espécie de proposição envolvendo *slides* com marcação de tempo e trilha sonora, em relação por descontinuidade, característica da obra *Neyrótika*.

Parece ser essa uma interpretação possível, tendo em vista que “nãonarração” não se encaixaria como literatura, fotografia ou audiovisual, contrapondo-se a estas categorias, como se infere do trecho subsequente, escrito por HO:

[...] NÃONARRAÇÃO é NÃODISCURSO NÃO FOTOGRAFIA ‘ARTÍSTICA’ NÃO ‘AUDIO-VISUAL’: trilha de som é continuidade pontuada de interferência acidental improvisada na estrutura gravada do rádio q é juntada à sequência projetada de slides de modo acidental e não como sublinhamento da mesma – é play invenção (PHO, documento tombado sob o nº 0480/73, p. 1).

A palavra aparece também em algumas correspondências de HO e na introdução do catálogo da “EXPORPROJEÇÃO 73” ao referir-se à *Neyrótika*, conforme observa-se na seguinte passagem: “Já Hélio Oiticica, embora utilizando-se de dispositivos e som prefere nomear seu trabalho como ‘nãonarração’” (PHO, nº de tomo 0438/73, p. 4). Observa-se em outros fragmentos de textos que HO se preocupa em apontar sua discordância com um cinema que estaria erroneamente atrelado à ficção narrativo-literária tradicional, fazendo um paralelo de equivalência entre essa narração no cinema e a representação-figurativismo na pintura, com a qual já havia rompido. Isso é o que compreende da seguinte reflexão: “NARRAÇÃO seria o q já foi e já não é mais há tempos: tudo o q de esteticamente retrógrado existe tende a reaver representação narrativa (como pintores q querem ‘salvar a pintura’ ou cineastas q pensam q cinema é ficção narrativo-literária)” (PHO, documento tombado sob o nº 0480/73, p. 1).

Comprendemos que HO aponta também e principalmente para uma crítica da narração, especialmente quando essa é estabelecida

aos acervos serão sinalizadas pela sigla PHO, seguido do número de tomo, quando referir-se a documento consultado no site do Programa Hélio Oiticica ou pela sigla AHO, seguida do número do documento, quando a origem do documento for o Arquivo Hélio Oiticica, acervo documental digitalizado e disponibilizado pelo Projeto Hélio Oiticica para pesquisadores, contendo mais de 8 mil documentos. Segue-se, assim, procedimento já empregado por outros pesquisadores de HO, como Paula Braga (2013, p. 13) e Beatriz Morgado de Queiroz (2012, p. 12).

- 2 Para o presente trabalho, foram consultados documentos de dois acervos. O primeiro deles, *on-line*, disponibilizado no site do Programa Hélio Oiticica, disponível no endereço: <http://54.232.114.233/extranet/enciclopedia/ho/index.cfm?fuseaction=Detalhe&pesquisa=simples&CD_Verbete=4374>. As consultas a esse acervo serão sinalizadas pela sigla PHO, seguido do número de tomo, procedimento já realizado por outros pesquisadores de Hélio Oiticica, como Paula Braga (2013, p. 13) e Beatriz Morgado de Queiroz (2012, p. 12). O segundo é um acervo documental digitalizado e disponibilizado pelo Projeto Hélio Oiticica para pesquisadores, contendo mais de 8 mil documentos. Para fazer referência ao Arquivo Hélio Oiticica – Catalogue Raisonné, será adotada a sigla AHO, seguida do número do documento, conforme empregado por outros pesquisadores de HO, como Paula Braga (2013, p. 13) e Beatriz Morgado de Queiroz (2012, p. 12). O primeiro acesso a esse acervo foi obtido no dia 4 de setembro de 2018.

como condição necessária das artes. Ao dizer, portanto, que pintores e cineastas desejam salvar suas artes mediante reflexões, resgates e/ou inovações (não)narrativas, HO entende o quanto as artes estão submetidas ao critério poético (produtivo) e estético (receptivo) da narração em sua concepção menos problemática que, nas palavras de Todorov (1982, p. 107), consiste em um “[...] encadeamento cronológico e, às vezes, causal, de unidades descontínuas [...]”, tal como a conhecemos desde os trabalhos de Propp, que abstraíram de cem contos de fadas russos a hipótese de uma estrutura fundamental, e suas 31 variantes, da narrativa literária que, então, pôde ser generalizadas para outras artes.

O paralelo, portanto, entre sair do espaço ilusório pictural e a ruptura com um modelo narrativo destaca o valor ético-político impresso por Oiticica para com o abandono de um formato narrativo, academicamente abstraído da literatura, que reduz as possibilidades de criação do artista e de participação do espectador. Nesse sentido, Machado Jr. (2004, p. 16) pondera que a colonização portuguesa, mediante uma literatura pujante, “[...] se afirma ofuscando as artes visuais em seu parco desenvolvimento”. Não obstante, considera ser mais confortável falar, considerando “[...] cada fase da reflexão teórica e estética do cinema, daquilo que nos ligaria muito mais às estruturas narrativas de ordem literária que àquelas do campo visual”. A explicação comum para a predominância literária nas narrativas cinematográficas consiste na hipótese da máxima comunicabilidade com a Cultura de Massa.

Essas questões trazem como pano de fundo um embate político, social e econômico no universo das artes em geral, já que implica uma hierárquica e as lutas por sua desestabilização e quebra. Não obstante, notamos que as lutas no campo das artes não ocorrem mediante as mesmas estratégias utilizadas por

outras classes de profissionais, a exemplo das greves de trabalhadores de diferentes setores. A luta é travada nas dimensões poéticas, estéticas e críticas das obras. Para Machado Jr. (2004, p. 16):

Talvez algo de muito diferente pudesse ocorrer com a crítica se ela fosse obrigada a se exercitar por exemplo no campo do cinema experimental. Dele faz parte, desde os anos [19]20, um contingente considerável de artistas plásticos, nem sempre preocupados com os enredos e as tramas narrativas, e sim com as potencialidades plásticas do meio.

A amplitude semântica do conceito é sugerida também pelo fato de HO se referir a outras produções feitas de imagem em movimento como “não-narração”, especialmente ao abordar *Mangue Banguê* (AHO, nº de tomo 0477.73, p. 2) e *Nosferatu no Brasil*, como filmes “sem drama anarrativo” (AHO, nº de tomo 0379.72, p. 1). Duas obras notadamente ligadas ao ciclo marginal, ao lado de *Agripina é Roma-Manhattan*, ao qual se referiu em 1972 como “filmagem experimental da AVENTURA SOUSÂNDRADIANA ‘não narração’ do HÉLIO OITICICA: AGRIPINA É ROMA-MANHATTAN” (AHO, nº de tomo 0472.72). Ao tratar desse último filme, destacou mais uma vez o outro viés do conceito de “não-narração”, associando-o também a uma negação à produção de obras narrativas “acabadas”.

O sentido de acabamento diz respeito, desde o ponto de vista espectador, aos encadeamentos cronológicos e causais óbvios, espécies de fórmulas e esquemas poéticos e estéticos, capazes de pedagogicamente treinar ou alienar a recepção do público a uma dada expectativa paradigmática e sintagmática. Permanece expresso que o objetivo de Oiticica é justamente descondicionar a esperança estética do espectador mediante recursos poéticos oriundos das artes plásticas e visuais, tal como lemos em trecho da carta para Haroldo de Campos:

CRISTINY-AGRIPINA (penso em colocar no começo o episódio do INFERNO DE WALL ST: AGRIPINA É ROMA-MANHATTAN) e COLARES-MÁFIA (a mão dele estaria embalsamada: só as mãos ou uma das mãos, ainda não decidimos): quero q fique o mais aberto possível sem nenhuma explicação narrativa ou lógica óbvia [...] (AHO, nº de tomo 1248.72, p. 1).

A compreensão de Haroldo de Campos, grande amigo e interlocutor de Oiticica, sobre *O Guesa*, documentada em conversa do poeta com HO – conhecida por *Heliotapes* (AHO, nº de tomo 396.71, p. 6), fortalece essa chave de compreensão da “não narração”. Nela, Haroldo reverencia a concreção do poeta maranhense, identificando uma grande potência moderna de Sousândrade, ao conceber *O Guesa* como “montagem brutal ‘de pedaços macro-crus da realidade’”. As conversas discorreram sobre como o poeta inseria fatos, notícias e acontecimentos do cotidiano, relacionando-os a citações históricas, mitológicas etc. No mesmo sentido, em anotação datada de 28 de maio de 1973 (AHO, 0210.71, p. 13, 14), HO destaca o *rock* como não narrativo – “o ROCK é NÃO NARRATIVO” –, já que a montagem em *rock* teria como paralelo o jornal em Sousândrade.

O referido gênero musical implicaria uma “montagem-linguagem” mediante quebra de lógica sequencial em proveito da montagem experimental, em contraponto ao século XIX, cujo paradigma era da continuidade, da lógica e da narração. Por esses indícios, parece plausível defender que a proposta de “não narração”, primeiro, foi gestada em período anterior até eclodir no texto *Neyrótica*, em 1973 e, segundo, implica na recusa ao que HO entende por um modelo narrativo standardizado, no qual ele identifica uma representação lógico-linear evidente, tal qual o artista rechaça em carta a Haroldo de Campos (AHO, nº de tomo 1248.72, p. 1).

Portanto, essa questão permeou as experiências-cinema e as imagens em movimento

de Oiticica, mostrando-se lícito admitir, assim como Queiroz (2012, p. 24, 162), que o conceito de “não narração” já se fazia presente por meio de estratégias “não narrativas” observáveis desde os seus primeiros projetos de filmes. Com isso, nota-se também que HO parece dialogar criticamente com certa tradição de pensamento que se debruça sobre a intriga, identificando-a como o esteio da organização de acontecimentos sob uma totalidade semântico-histórica como os acontecimentos organizados em uma unidade. A narrativa como discurso que conta uma história e, por fim, narração como uma sintaxe entre atos demarcatórios de um início, um meio e um fim.

Efetivamente, constata-se, ao longo de seus trabalhos e escritos, a negação de Oiticica em articular acontecimentos em torno de uma unidade semântica delimitada e fechada, com o intuito de contar uma história. Ao contrário, o artista reivindica trabalhar por blocos, mobilizando um espectador “tevezado” que absorve por mosaico e participa à medida que preenche as lacunas estruturais (AHO, nº 0379.72, p. 2. 3 de mai. 1972) que aparecem ao longo das experiências-cinema do artista, conforme atesta expressamente documento redigido pelo próprio Oiticica e destaca Duarte (2017). Essa intenção é elaborada pelo artista a partir da noção de “não narração”, com a construção de blocos de planos-sequência que pouco se encadeiam logicamente e se aprofundam, posteriormente, com a ideia de momentos-*frame*: fragmentação do cinetismo cinematográfico (AHO, nº de tomo 0301.74).

Importante mencionar ainda que, no final dos anos 1960 e começo da década de 1970, HO demonstrou intenso interesse pela linguagem cinematográfica, frequentando os circuitos de cinema *underground* de Londres e de Nova York, conhecendo pessoas ligadas a esses circuitos e matriculando-se, em 1971, no curso *Introduction to Film Production*, da New York University

(AHO, nº de tomo 1091.71, p. 1). Não obstante, do entusiasmo do artista carioca com obras de diretores estrangeiros, como os trabalhos de Jack Smith, o filme *Chelsea Girls* (1966), dirigido por Andy Warhol, e *Stromboli* (1950), de Roberto Rossellini, é preciso recordar que Oiticica, ao mesmo tempo em que esteve atento e dialogou com a produção internacional, demonstrou-se refratário a qualquer tipo de colonialismo cultural, representado pela assimilação gratuita de tendências estrangeira.

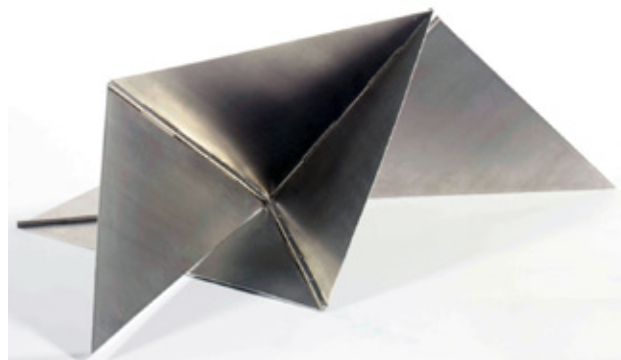
Oiticica, retomando Mário Pedrosa³, entendia o experimental como inerente ao país jovem e como antídoto anticolonial para o caso do Brasil. Talvez, por isso, ao mesmo tempo em que se interessou por obras que rompiam com o formato narrativo hegemônico, entendeu que não era possível fazê-lo como o Neorealismo italiano e o cinema *underground*; que também são cinema anticoloniais, mais especificamente com base no que podemos entender esses movimentos como críticos dos processos de “colonialismo interno” dos Estados-Nação e de ideologias hegemônicas sobre suas sociedades “nacionais” divididas em grupos, guetos e etnias minoritárias e majoritárias em termos de exercícios quantitativos e qualitativos do poder. Ostria (2011, p. 47) alerta para essa questão quando destaca características e ações imperialistas do Brasil e da Argentina na América Latina, desde o período colonial, embora ofuscadas pelos imperialismos Norte-Americano ou Inglês.

A influência de Pedrosa (2007, p. 163) sobre

3 Dentre as diversas referências feitas por HO a Mário Pedrosa ao longo de décadas (AHO, 0320.67, p. 6; 0079.78, p. 60), merece destaque pelo poder de síntese no seguinte trecho: “O Brasil, a grande vantagem do Brasil é uma coisa, que o Mário Pedrosa já disse há muito tempo: que o Brasil é um país condenado ao moderno é uma coisa muito importante, porque na realidade, o que ele está querendo dizer é o seguinte: que só há possibilidade de ir para frente, em outras palavras de experimentar... que não há razão para voltar atrás no Brasil, ou fazer uma realização dos valores da história da arte etc. e tal, não há razão para ninguém voltar atrás.” (AHO, documento tombado sob nº 2555.79, p. 9).

a construção “nãonarrativa” de HO se evidencia quando aquele também reflete sobre a ruptura da arte com a pintura, a exemplo de Lígia Clark, na medida em que os conceitos representacionais ganham conteúdos e formas no mundo tridimensional do espaço, cujas obras são colocadas em interação com os cinco sentidos do público, então articulados às emoções e às indiferenças. Para Pedrosa (2007, p. 164), a passagem “[...] da superfície plana pictórica ao espaço real [...]” em obras como *Bichos* (1964) implica uma passagem do “objeto” ao “não objeto”, na esteira de Ferreira Gullar. Na linha crítica de HO acerca da pintura, rompimentos ou transformações como as de Clark consistiram em passos contrários à tentativa de salvar a pintura pela narrativa. Isto é, que a obra deveria estabelecer um ou mais pontos de engrenagem da cognição e/ou da emoção então capazes de conduzir a fruição em uma sequência de mudanças e transformações (TODOROV, 1982, p. 107).

Figura 1: Fotografia da escultura *Bicho* (1960); Lygia Clark, escultura em alumínio, 55 x 82 x 90 cm; acervo do Museu de Arte de São Paulo (MASP)



Fonte: <https://masp.org.br/acervo/obra/bicho> (os créditos da fotografia são do MASP), Comodato MASP B3 – BRASIL, BOLSA, BALCÃO, em homenagem aos ex-conselheiros da Bolsa de Mercadorias e Futuros (BM&F) e Bovespa, inventário C.01229.

Os eixos multissensoriais e multiculturais de interação com as novas obras não permitem um ponto de partida, um caminho e uma chegada determinadas. Tampouco o pluralismo sensorial é unificado ou sintetizado pela

predominância de algum deles ou mesmo pelo poder da linguagem. Em outras palavras, “bicho” é um “não-objeto” que se volta contra o objeto natural bicho, como, por exemplo, um pássaro, cujos sentidos fragmentados que podemos ter dele – visão, paladar, olfato, tato, audição – estão fortemente estabilizados pelo nosso conceito comum da ave, que também nos engrenam em narrativas habitualmente. Temos, para nós, que os pássaros apresentam uma etologia montada por uma sintaxe comportamental previsível: voar, fazer ninhos, buscar alimentos, alimentar, cantar etc. Os novos objetos – “neobjetos” – são tão inovadamente artificiais que o público nunca possui experiência suficiente com os mesmos de modo a abstrai-los em conceitos e em narrativas, principalmente utilitárias.

Essas obras não permitem um retorno sistemático à experiência chamada de “natural” ou “habitual” de modo a permitir uma evolução do empírico analítico ao teórico sintético e vice-versa. Assim, HO sorveu as estratégias de subtração de elementos da trama, a interpretação de espectador “tevezado”, de Marshall McLuhan, conforme apontado por Duarte (2017), a ideia de experimental como obra inacabada, tal como defendida por John Cage, a fim de identificar e propor algo capaz de propiciar a maximização da abertura à participação no cinema num contexto marginal. Nesse sentido, “não narração” é usada não só para suas proposições da época, como também se aplicou às leituras feitas por Oiticica de outras obras cinematográficas experimentais, com forte fragmentação da narrativa.

Em *Agripina é Roma-Manhattan*, nota-se uma ambígua temporalidade diegética, fazendo com que a ordenação temporal das ações desempenhadas nos blocos e/ou planos-sequência seja pouco definida. A própria estrutura do filme não possui linearização precisa. Assim, o desmembramento em fragmentos

simples e unívocos – os planos – não é utilizado como modo de contar de forma clara uma história quanto aos nexos dos acontecimentos. É possível ainda perceber uma proposital sonegação de informações de causa-efeito ao espectador, que não sabe o que motiva qualquer uma das ações desempenhadas pelos participantes ou personagens filmados. Assim, a película sousandradina de HO, embora feita antes de 1973, já materializa questões postas pela “não narração”, razão pela qual Queiroz (2012, p. 24, 162) identifica nas produções de Oiticica um “devir não narrativo”.

Sobre a relação do filme com o poema de Sousândrade, observa Frederico Coelho (2004, p. 224) que: “[...] o Inferno de Wall Street foi um dos textos que mais desdobramentos tiveram na obra de Hélio em Nova York, sendo inclusive o mote para seu filme experimental Agripino (sic) é Roma-Manhattan [...]”. A obra *O Guesa* foi escrita ao longo de décadas, conforme aponta Luiza Lobo (2012, p. 10, 13). Os fragmentos da obra foram paulatinamente publicados pelo autor a partir de 1867, momento em que veio a público trecho do Canto II. Dez anos mais tarde, em 1877, na cidade de Nova York, foi publicada uma edição na qual constou pela primeira vez uma parte do que viria a ser conhecido como “Inferno de Wall Street”, inicialmente numerado no Canto VIII, depois no Canto X, quando da edição londrina.

O Canto X, assim como o II, chamou a atenção de Haroldo e Augusto de Campos, que viram nesses trechos elementos precursores do Modernismo e que antecipavam Ezra Pound e Stéphane Mallarmé. Neles, os poetas leram um estilo “sintético-ideográfico”, que os motivou a começar a organizar glossários de personagens e citações extraídas do Canto X, método já utilizado por estudiosos de Pound, conforme conta Augusto de Campos (2012, p. 567), no artigo “Ecos do ‘Inferno de Wall Street’”. Assim, fomentaram o debate e engajaram-se em re-

posicionar o trabalho do poeta maranhense, repondo em circulação trechos da obra de Sousândrade através da publicação “Re Visão de Sousândrade”, que teve grande repercussão, como observa Lobo (2012, p. 11). Foi exatamente de um dos Cantos, que chamou a atenção dos irmãos Campos, o Canto X, que foi retirado e utilizado por HO para batizar o filme:

– Agripina é Roma-Manhattan
Em rum e em petróleo a inundar
Herald-o-Nero aceso facho
E borracho,
Mãe-pátria ensinando a nadar!
(SOUSÂNDRADE, 2012, p. 382).

Sobre a figura de Agripina no filme, uma referência à Agripina Menor – genitora, mentora e vítima de Nero, e não sua mãe, Agripina Maior – é possível constatar que o indício de sua presença decorre preponderantemente do título do filme, visto que não há indicação incontestável de sua presença no conteúdo filmico. Observa-se ainda que HO se centra no verso que aproxima os dois impérios – o romano e o estadunidense, típico do processo associacionista de Sousândrade, comentado por Haroldo de Campos nas *Héliotapes*. Apesar da referência direta ao verso sousandradino no título do filme, num primeiro momento não é possível perceber alusão definida à personagem principal do épico poema na película, o que permite supor que HO destaca o título do filme do livro de Sousândrade para associá-lo àquilo que lhe interessa, sem preocupar-se em adaptá-lo para o cinema; lembrando que a prática das adaptações literárias ao cinema implica uma forte marca da narrativa criticada pelo artista.

A expressão “quase-biográfica” de Agripina em Manhattan

Oiticica dirige sua proposta fílmica a um jogo de associações ou sintaxes imagéticas e significantes que possibilita ao espectador se

fechar em torno de significações e não significações ligadas por uma espécie de ciclo de cenas, sendo que essas apresentam uma circularidade interna, às vezes aleatória, com uma repetição ou duplicação analógica da trajetória do “olho” da câmera em algumas cenas – dos edifícios às personagens e vice-versa –, que realiza um percurso alternando entre planos gerais, planos médios, planos americanos e primeiros e primeiríssimos planos da paisagem e das personagens filmadas, predominantemente de baixo para cima (contra-plongée). O léxico do filme basicamente é composto pelo espaço urbano e público de New York do ano de 1972 e seus edifícios, transeuntes, carros, bicicletas, motos e as personagens propriamente ditas. Desse conteúdo, entendemos que os principais referentes das significações estéticas buscadas pelo artista são os edifícios e a presença da personagem representando Agripina Menor, mãe de Nero, que viveu entre os anos 15 e 59 d.C.

O filme, cujo preâmbulo entendemos que seja a imagem do filme cru passando na tela, seguido de um ligeiro momento de tela branca, foi produzido em cores e sem som, não possui legendas ou diálogos e tem uma duração aproximada de 16 minutos, considerado um curta-metragem. Para a presente análise, o filme pode ser organizado em quatro blocos (conjuntos), identificados pelos ciclos e cortes que mobilizam em relação ao conjunto de paisagens e personagens que aparecem em cada agrupamento de cenas; sendo que o segundo é o mais breve de todos tanto no tempo da cena quanto no tempo de corte para a próxima sequência, possibilitando sugerir, a depender do analista do filme, que o mesmo faz parte do bloco subsequente. Os principais marcadores dos blocos são os seguintes:

- i. mulher de vestido vermelho em paisagens arquitetônicas de concreto: várias cenas;

- ii. um giro de câmera em uma passagem por árvores, sugerindo um parque de lazer público;
- iii. mulher vestindo rosa e saia colorida: uma paisagem urbana na esquina de alguma rua, caminha de um lado para o outro;
- iv. duas personagens – uma masculina e outra feminina – saem de um carro e iniciam um jogo de dados sobre tabladados de madeira dispostos em uma calçada de esquina.

Para além desses aspectos distintos de cada agrupamento de cenas, as sintaxes entre os seus respectivos componentes obedecem a um padrão, embora com algumas variações leves, de movimento de câmera: a) ponto fixo: a câmera se mantém na face de uma personagem ou de uma parte dos monumentos; b) circularidade: a câmera se movimenta saindo do ponto fixo em movimento ascendente ou descendente, percorrendo as personagens ou os edifícios, até retornar ao ponto inicial da cena; c) acompanhamento: a câmera acompanha os movimentos/caminhadas das personagens pelas calçadas, ruas e edifícios; d) *zoom*: a lente da câmera varia gradativamente entre primeiríssimos planos e planos gerais; e) *contra-plongée*: a câmera filma de um ângulo inferior para as personagens e edifícios em posições superiores; f) mulher: em todas as cenas está presente a figura de uma personagem identificável como feminina.

Dentre esses detalhes mais ou menos padronizados, importa para o escopo deste trabalho abordar exclusivamente a personagem ou as personagens femininas, suas posições e movimentos em relação à paisagem arquitetônica do filme e aos movimentos de câmera: *zoom*, *ascensão*, *descendência*, *circularidade*, *contra-plongée*, não perdendo de vista seus comportamentos gestuais. As figuras masculinas que aparecem, bem como os transeun-

tes, automóveis, bicicletas etc. não farão parte desta análise, senão citados puramente para fins descritivos. Compreendemos a personagem com base nas considerações de Lotman (1978, p. 389) acerca das reflexões sobre “Morfologia do conto”, do russo Propp: “[...] a personagem representa uma intersecção de funções estruturais”. Trata-se de “[...] uma relação de diferença e de liberdade recíproca entre o herói [personagem] actante e o campo semântico que o envolve [...]”; isto é, a sua identidade e o ambiente de seu sentido. Vale destacar que: “Os auxiliares do actante [Agripina] são o resultado da estratificação em certos textos da única função de passagem da fronteira”; como comentaremos no parágrafo seguinte.

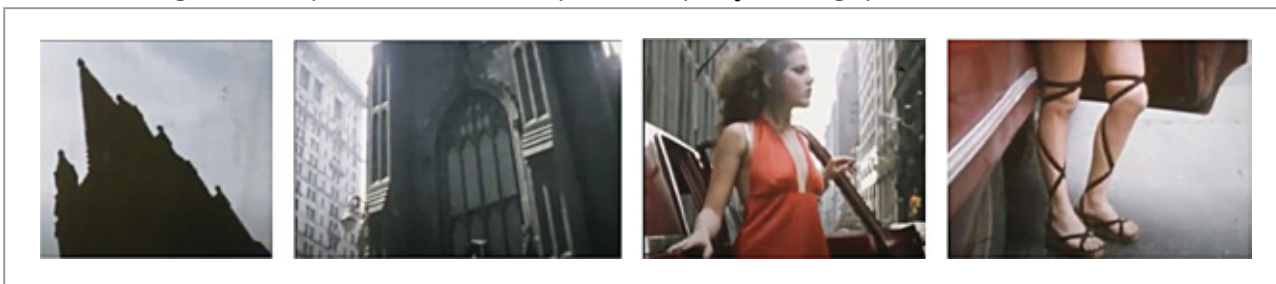
Para tanto, Lotman (1978, p. 389) complementa: “[...] se o herói coincide, com sua própria natureza, com o seu ambiente ou não é dotado da faculdade de se destacar dele, o desenvolvimento do tema é impossível”. A personagem de Agripina proposta por Oiticica está condizente com esse critério da personagem na medida em que ela se destaca do ambiente em três sentidos: 1) a cor vermelha de suas vestes contrasta com a paisagem cinzenta do concreto e do mármore arquitetônicos; 2) sua postura e gestualidade corporal, especificamente do olhar, destoam do ritmo dos demais transeuntes cujos comportamentos apontam estarem imersos no cotidiano espaço-temporal; 3) ela atravessa a paisagem arquitetônica em diferentes direções: para cima; para baixo; para os lados; 4) nota-se nítidas passagens por fronteiras arquitetônicas e topológicas, especialmente representadas pelos cortes entre as cenas, mas também pelos deslocamentos no lugar; além do acompanhamento de seus auxiliares, todos seguidos pelo olhar da câmera, que também varia na dimensão ou proximidade dos planos e closes.

Em síntese, a personagem de Agripina se comporta de maneira “antinatural” ou “anti

-habitual” em uma espécie de “antiambiente” (LOTMAN, 1978, p. 391), de modo que se afirma enquanto conceito textual e cinematográfico. Dentre os diferentes modos poéticos de construir uma personagem com base nesses critérios, Oiticica o faz deslocando a representação de Agripina no eixo do tempo e no atravessamento de suas fronteiras, de modo a torná-la extremamente estranha ao lugar; firmando-a, portanto, como personagem por excelência. Desse modo, se a regra ontológica de uma personagem está na poética de fazê-la destacada do lugar, Oiticica radicaliza o termo ao deslocar a representação de Agripina de seu ambiente biográfico histórico; isto é, dos livros de História referentes aos seu período de vida (do ano 15 ao 59 d.C.). Nas palavras de Lotman (1978, p. 390): “[...] o herói [a heroína] do conto maravilhoso na situação inicial não é uma parte do mundo a que pertence: ele está afastado, não reconhecido, não tendo manifestado a sua verdadeira natureza. Depois ele passa a fronteira separando ‘este’ mundo ‘daquele’ [...]”.

Na plenitude de sua personagem, Agripina [é Roma-Manhattan] surge pela primeira vez na película após o olhar da câmera filmar uma igreja gótica desde o topo (11’), em movimento descendente, até suas bases; horizontalmente indo ao encontro do rosto da protagonista extemporânea em primeiríssimo plano. Tal como filmou a igreja desde sua torre, a câmera desce da cabeça aos pés o olhar sobre Agripina, retornando circularmente para a igreja, reencontrando a personagem para concluir o “círculo” (2’04”). A “viajante do tempo” é encontrada em pé apoiada com seu braço esquerdo sobre a porta aberta de um automóvel vermelho, como que estivesse descendo de sua carruagem. Subsequentemente a um corte de cena, a mesma parece se repetir de outra perspectiva espaço-temporal: um homem é imediatamente filmado em primeiro plano, ao passo que com o afastamento da câmera – para plano americano – abre a porta do carro vermelho para o aparecimento de Agripina na mesma posição da cena anterior.

Quadro 1: Imagens da sequência de cenas da primeira aparição de Agripina (11’)



Fonte: *Agripina é Roma-Manhattan*, de HO (1972).

O auxiliar realiza uma transição da heroína. Até o momento (2’32”) nenhuma referência arquitetônica de Roma. A igreja filmada é a Trinity Church, localizada no cruzamento da Wall Street com a Broadway. Sendo a terceira construção no mesmo terreno, foi construída em estilo (neo)gótico em 1846 pelo arquiteto britânico Richard Upjohn⁴. A nosso ver, no fil-

me, o edifício é signo do cristianismo medieval do Norte da Europa, uma espécie de triunfo do Império Romano Cristão. Além disso, é possível que o estilo gótico da edificação faça uma referência ao local de nascimento de Agripina em *Ópido dos Úbios*, no território batizado pelos romanos de Germânia, atualmente a cidade alemã de Colonia, localizada na região do Rio Reno. À época de nascimento de Agripina se

⁴ Conforme as informações disponíveis no site oficial da Trinity Church, em 1696, fora construída uma igreja no lugar de outra mais antiga, sendo que em 1776 fora reconstruída após incêndio ocorrido em New York.

Disponível em: <https://trinitywallstreet.org>. Acesso em: 12 jul. 2021.

tratava de um posto militar do império romano segundo o projeto de conquista das terras do Norte. Embora seja uma referência à sua terra natal, compreendemos que Oiticica encena um encontro de uma familiar rivalidade entre Agripina e a Trinity Church.

A suposta chegada de Agripina, em sua viagem de Roma a Manhattan, passou, antes, por uma referência medieval presente na *New York* moderna ou pós-moderna. Interessante evidenciar, para nossa reflexão sobre o conceito de personagem, cujo critério principal está na noção de “destaque” em relação ao tempo e ao espaço; que Schopenhauer (2003, p. 146) compreendeu as construções góticas como estranhas à essência da arquitetura:

[...] a arquitetura gótica contenta-se com várias pontas sem peso, com colunas finas em forma de tubo, que nada sustentam e pairam ao ar livre, em pequenos arcos e círculos ociosos. O excesso de ornamentos com estruturas cortantes inexpressivas, numa simetria confusa e de difícil apreensão, desmembra as volumosas massas e perturba o espectador.

Ocorre uma espécie de analogia entre Agripina e a arquitetura gótica, pois ambas anunciam uma espécie de suspensão espaço-temporal mediante uma circularidade vertical que se efetiva pelo olhar da câmera descendente/ascendente tanto sobre a superfície do corpo da “mulher de vermelho” quanto sobre a face do concreto escuro e sombrio da construção de bases largas e torres pontiagudas. Ambas as personagens significam uma singularidade de seus gêneros: Agripina significa a mulher; a Trinity Church, a Igreja Medieval Gótica, cujo surgimento do estilo artístico coincidem com o período mais cruel dos católicos contra as mulheres, a inquisição; séculos XII e XIII. Esse movimento descendente do olhar da câmera pode mostrar que a viagem da personagem implicou uma ascensão – subida aos céus – para, na chegada, aterrissar com seus pés so-

bre o solo de Manhattan, mantendo sua cabeça [torre] no topo. A personagem está calçando uma sandália cujo solado é espesso e largo, semelhante às bases robustas que sustentam as edificações góticas de estratos superiores “rarefeitos”.

Ali, solitária, distante de seu palácio, distante de suas raízes biográficas, Agripina demonstra uma espécie de altivez relacionada à busca pela justiça, uma espécie de “acertos de contas” – em analogia às contas bancárias do Irving Trust? – referente às suas perdas (romanas) causadas pela cristianização do império pela Igreja Católica, sendo o estilo gótico o signo do triunfo que duraria até o Renascimento (século XV), quando as arquiteturas grega e romana quase suplantam o gótico no Norte europeu (GOMBRICH, 1999, p. 341). A cena replicada envolve uma estratégia significativa de um processo de encarnação; de que Agripina surge em um corpo de mulher jovem – por isso, Agripina Menor – nesses novos tempo e lugar diante de uma “velha” inimiga de uma Roma ligada mais aos gregos que aos cristãos, sendo que na Idade Média se tornaria cruel inquisidora das mulheres. Na expressão de Lotman (1978, p. 391):

[...] o deus [a deusa] adquire uma outra existência para descer do mundo da felicidade para o mundo terrestre (ele adquire a liberdade relativamente ao seu ambiente), vem ao mundo (passagem da fronteira), torna-se um homem [uma mulher], mas não se funde com as novas circunstâncias [...]. No mundo terrestre, ele [ela] é uma parte do outro mundo.

Não podemos descartar, assim, que o olhar altivo, duradouro e fixo voltado à Trinity Church também pode estar remetendo ao confronto entre a sexualidade feminina romana e pagã pré-cristã e a Igreja Católica. Entendendo como uma metáfora da viagem pelo tempo, o encontro entre as duas personagens também pode significar que essa polêmica atravessa as

épocas, de modo que ambas estão sempre dispostas a se afrontarem. Vejamos ainda que o foco da protagonista é o signo religioso, mesmo que em sua lateral esquerda discretamente fora filmado o edifício do Irving Trust Company, por ligeira passagem de câmera, quando essa realiza duas vezes o trajeto, circularmente, da igreja para a Agripina. O imenso prédio, expressivamente de dimensões maiores que a Trinity Church, parece ser ignorado pela protagonista extemporânea. Todavia, está evidente que Oiticica registra esse encontro extemporâneo impessoal, entre a mulher, a igreja e as trocas econômicas e financeiras; a mulher também foi um dos principais objetos de troca na história do Ocidente.

Alguns locais retratados na película foram citados pelo Sousândrade: Central Park, New York Stock Exchange. Quanto à tomada feita no Irving Trust Company, construído entre 1929-1931, atual Bank of New York, não foi possível precisar se faz alusão à Irving no livro *O Guesa* (SOUSÂNDRADE, 2012, p. 331). Se em *O Guesa* o termo pode referir-se ao escritor Washington Irving ou ao banco Irving Trust, já em atividade quando da publicação dos primeiros trechos do que viriam a ser o Canto X em 1877 (LOBO, 2012, p. 36), certamente temos o papel da ambiguidade metafórica na arte. No filme, a opção deliberada por, valendo da referência aos nomes, retratar o Irving Trust Company ou da alusão ao Washington Irving, para este trabalho, implica um signo que antecipa o principal edifício, o Federal Hall National Memorial, que possui forte relação com Georg Washington – já que o presidente foi empossado no terreiro em que foi construído o prédio –, a propósito do filme: trazer para o tempo presente a mulher de vermelho como Agripina.

Desde esse primeiro momento, em que Agripina surge saindo de sua “carruagem” vermelha e encarando a igreja gótica e sua memória histórica do medievo, seu passado, ig-

norando seu entorno rodeado de edificações modernas, quadradas e quadriculadas por suas janelas; as próximas cenas se desdobram mediante seus movimentos de caminhada, acompanhados pelo enigmático auxiliar, que atravessam a paisagem presente em direção a uma referência arquitetônica explicitamente romana, particularmente representada pelas colunas robustas e brancas cinzentas (3’40”). Mas, no trajeto, ambos passam diante de um edifício com a seguinte inscrição sua fachada: “New York Stock Exchange” (4’26”); o mesmo que fora referência do Canto X quando, após atravessar as Antilhas, o errante personagem de Sousândrade em *O Guesa* (SOUSÂNDRADE, 2012, p. 358) adentra à construção.

O edifício em questão é a Bolsa de Valores de Nova Iorque, mais uma referência econômica e financeira do filme, subsequente ao rápido olhar sobre a fachada do Irving Trust Company. Do mesmo modo, Oiticica não se demora diante do New York Stock Exchange, como dissemos, mais um signo da história das trocas econômicas, da qual a mulher é uma parte emblemática. Mas, por qual motivo o filme não detém a visão nesses prédios, tal como o faz com a Trinity Church e o Federal Hall National Memorial? Chama nossa atenção que personagem Agripina parece ignorar esses elementos, ao mesmo tempo em que não podemos descartar o fato de não terem sido ignorados pelo olhar da câmera. Certamente isso indica que o fundamento da atitude da protagonista tenha uma relação com aquilo que ignoramos justamente por ser comum ou familiar, em relação ao qual não há atitude negativa ou positiva; mas que pode nos horrorizar, a exemplo do fenômeno que Freud chamou de *Das unheimliche* ou, na atual tradução para a língua portuguesa, “O infamiliar” (IANNINI et al., 2019).

Deixando essa questão em suspenso, após uma cena em que estão caminhando, Agripina, mãos dadas com seu acompanhante, inicia

uma cena aos pés da escadaria do Federal Hall National Memorial, a qual sobem lentamente com passos marcados como se pisassem em solo estranho. Em ângulo *contra-plongée*, o olhar do cineasta acompanha a ascensão das personagens até o último degrau, quando ocorre um novo corte. Ainda em *contra-plongée*, a próxima cena foi iniciada (6'07") com um plano geral em que localizou Agripina sozinha, no planalto da escadaria anteriormente escalada, agora apoiada em uma robusta coluna romana com seu braço direito. A edificação consiste naquela "[...] que em outros tempos abrigaram (*sic*) George Washington" (SOUSÂNDRADE, 2012, p. 297).

A esse respeito, retomamos observação feita por Sheery (2015, p. 67, 68) sobre o Federal Hall National Memorial, um dos locais filmados por Oiticica:

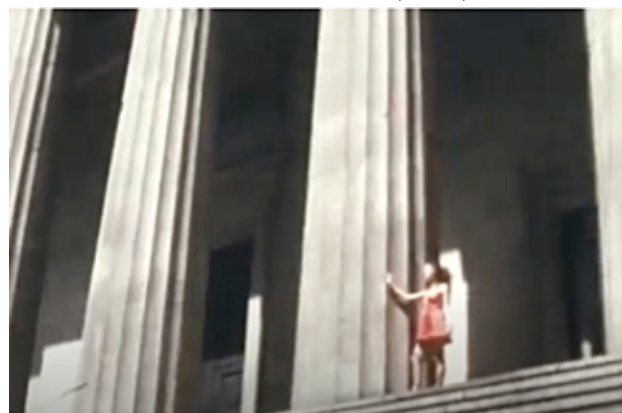
[...] o Federal Hall National Memorial, inaugurado em 1842, um edifício neoclássico que abriga um museu de história estadunidense, já foi o prédio do tesouro nacional e foi erigido no mesmo lugar onde um dia esteve o prédio onde tomou posse George Washington. [...] Erroneamente, Hélio também declara sobre a mesma construção: 'um edifício [...] em q GEORGE WASHINGTON foi empossado, parece um templo romano'. O prédio onde Washington foi empossado ficava no mesmo lugar, mas foi demolido.

No sentido dessa reflexão, a edificação em pauta é a principal referência familiar da Agripina fora de seu tempo e lugar. A arquitetura explicitamente construída em estilo grego em seu exterior e em estilo romano em seu interior é uma espécie de réplica de um passado pré-cristão, com o qual a personagem estava mais próxima historicamente. Oiticica não chega a realizar uma tomada cinematográfica integral do Federal Hall National Memorial, de modo que utiliza uma estratégia metonímica para comunicar a presença da Roma antiga na Manhattan moderna. Torna-se relevante destacar que a câmera desvia ou contorna a gran-

de estátua de George Washington localizada avante ao rol de entrada, embora tenha filmado parcial e ligeiramente seu busto (5'43"). A nosso ver, Oiticica não mergulha Agripina totalmente na referência de seu passado, pois mantém o traço do tempo "presente" ao percorrer o olhar sobre a face parcial do principal presidente dos EUA.

Para tanto, o foco do olhar da câmera se mantém em Agripina e nas robustas colunas de sustentação da construção, que são estéticas ou aparentemente réplicas das colunas do *Parthenon*, cujas ruínas permanecem em Atenas para visitas turísticas.

Figura 2: Agripina apoiada em uma das colunas do Federal Hall National Memorial (6'07")



Fonte: Agripina é Roma-Manhattan, de HO (1972).

A cena representada pela Figura 2 exposta acima consiste na afirmação da identidade de Agripina, mas a partir de um pequeno vestígio do mundo greco-romano na modernidade do novo império. A personagem histórica não se encontra no interior de uma narrativa histórica ou historiográfica em que sua biografia é contada de maneira mais próxima de sua plenitude. As características da arquitetura fazem do filme uma "quase-biografia" de Agripina, dado o fato de o Federal Hall National Memorial estar imerso em um ambiente arquitetônico "quase-estranho" à Antiguidade clássica. A partir desse momento em que Agripina se liga ao principal signo do Ocidente antigo, as

réplicas das colunas do Parthenon, outra cena se desenrola enquanto desce a escadaria, concluindo o primeiro e mais longo bloco do filme. O segundo bloco, para os propósitos deste texto, não apresenta relevância. A hipótese é que a rápida tomada fora realizada no Central Park, em New York. Interessa-nos, para o momento, analisarmos as cenas do segundo e do terceiro blocos.

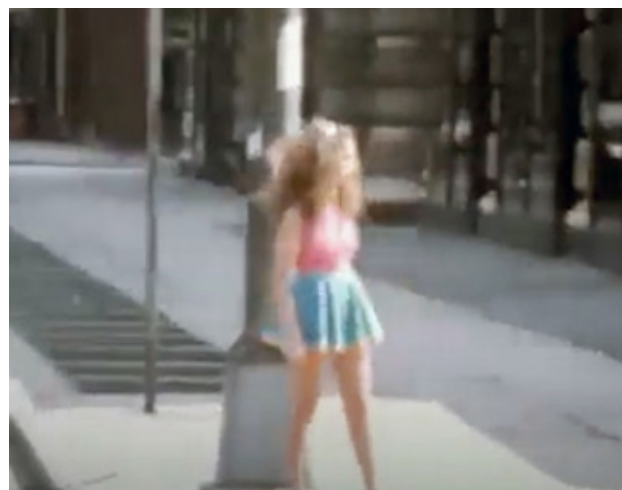
A expressão “nãobiográfica” de Agripina em Manhattan

No terceiro bloco, Agripina surge carregando outras características, diferentes das do primeiro conjunto de cenas. Compreendemos que sua representação agora a coloca em um contexto marcado por ausências e estranhamentos biográficos conforme a paisagem arquitetônica e urbana filmada. Não mais vestindo um vestido vermelho, mas sim com o tronco coberto por um tecido cor de rosa e uma minissaia azul claro semelhante àquelas utilizadas por bailarinas circenses. Ela está presente na esquina de uma rua movimentada por carros e transeuntes. A câmera não mais está em *contra-plongée*, pois a filma no mesmo patamar horizontal, tampouco percorre seu corpo verticalmente. O olhar de Oiticica acompanha horizontalmente o caminhar de Agripina que vai da direita para a esquerda, observando ao redor mediante movimentações da cabeça, como se estivesse perdida ou procurando algo. Às vezes, ela para os deslocamentos, de modo que se apoia em um poste de semáforo.

Como no primeiro bloco de cenas, embora o movimento verticalizado não seja replicado em relação à personagem, a câmera mantém uma trajetória circular a partir de um ponto inicial, com movimentos ascendentes e descendentes na filmagem dos edifícios ao redor; ocorrendo em uma velocidade superior aos percursos anteriores. Nesse sentido, esse ter-

ceiro conjunto de cenas também está dividido em uma primeira cena que é replicada por uma segunda cena, apesar de pequenas diferenças e variações. Duplicadamente, portanto, o ponto de partida é Agripina em movimento de caminhada para direita e para a esquerda, ao passo que na sequência a filmagem percorre, em giro circular e verticalmente oscilatório, os edifícios, até retomar o encontro com Agripina. Entendemos que nesse momento a personagem foi totalmente apartada de suas referências biográficas, para então ser uma personagem “nãobiográfica”. O fato dela ser filmada horizontalmente, sem movimentos ascendentes, como subir e descer escadas, indica que aterrisou no tempo e no espaço presentes, tal como Lotman (1978, p. 391) vê o herói.

Figura 3: Agripina, terceiro bloco, caminhando perdida em uma das esquinas de New York (7’53”)



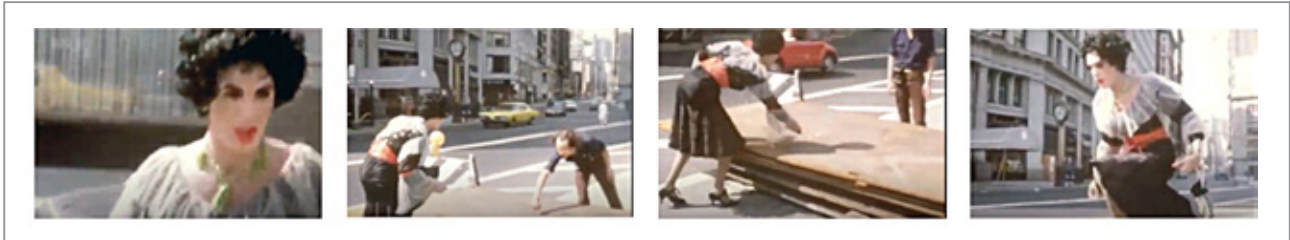
Fonte: *Agripina é Roma-Manhattan*, de HO (1972).

O quarto bloco (9’43”) parece apresentar uma transformação mais radical na figura de Agripina e outras mudanças em seu comportamento gestual. Além das vestimentas e adereços como brincos, pulseiras e colar, é patente que a pessoa que assume a personagem não é a mesma dos blocos anteriores. Há uma forte impressão de que se trate de um homem vestido de mulher ou, ainda, que seja uma mulher trans. Cabelos curtos e bem negros, semelhan-

tes aos de uma peruca sintética, blusa e saia pretas, envoltas por um cinturão vermelho, parcialmente cobertas por pedaços de um tecido branco semitransparente ou tipo véu de noiva que cobrem busto e antebraços. A maquiagem está bem expressiva, com destaque para os lábios carregados de batom verme-

lho, a face embranquecida por pó branco e os olhos sombreados de preto. Em síntese, há traços dos estereótipos de pierrô e de viúva na personagem; podendo sugerir que não mais se trata de uma representação de Agripina Menor, senão pela figuração feminina em relação aos blocos anteriores da película.

Quadro 2: Sequência de cenas do quarto bloco em que os personagens jogam dados em New York (9'43'')



Fonte: *Agripina é Roma-Manhattan*, de HO (1972).

As mudanças comportamentais também são significativas em face dos blocos anteriores. No primeiro, observamos Agripina, solitária ou acompanhada, expressando discretas interações com o meio e com seu acompanhante. Pouco ela toca nos objetos e nas edificações, senão pelos seu caminhar e nos momentos em que se apoia em seu carro (carruagem) e na pilastra do Federal Hall National Memorial. Seus movimentos anteriores são estereotipados e padronizados, com quase ausentes balanços de cintura e ombros. As cenas finais da película apresentam a suposta Agripina tocando em seu próprio corpo, bem como se curvando e se erguendo para um jogo de dados sobre uma pilha de tabladões de madeira com seu acompanhante. O jogo pode estar colocado como eixo principal da cena no sentido de demonstrar que após algumas passagens e transformações Agripina interage amigavelmente com o ambiente e com o outro de maneira descontraída e sorridente. Pela primeira vez, a protagonista parece olhar para baixo, distinguindo de seus olhares altivos anteriores.

Descendendo de seu passado cujos principais signos são as robustas pilastras da ar-

quitetura greco-romana, bem como de sua rivalidade com a arquitetura gótica, vemos Agripina em uma baixa pilha de tabladões ou folhas finas de madeira disposta ao chão de uma das calçadas de esquina de New York. O percurso de sua personagem parece ter realizado uma trajetória de descendência do alto do passado ao solo ou às bases do presente. Considerando que possivelmente os tabladões de madeira ali dispostos fazem parte de alguma construção civil realizada no local à época, a personagem joga sobre os lastros das novas edificações, como que interagindo com o desenvolvimento da infraestrutura da cidade. Além disso, o jogo de dados sinaliza uma dinâmica de trocas que envolvem perdas e ganhos, com possível referência aos balcões de troca muito comuns nas feiras desde a Antiguidade.

Seu acompanhante agora não parece exercer essa função de auxiliar, tal como o sujeito do primeiro bloco. Suas vestimentas estão perfeitamente adaptadas ao contexto dos anos 1970 de New York, não fazendo dele um estranho, mas um sujeito local, uma espécie de nativo de Manhattan da época. O jogo envolve a ritualização cinematográfica

entre a estrangeira Agripina, agora transformada, com um sujeito local. Ainda conforme os dizeres de Lotman (1978, p. 391) sobre os fundamentos de uma personagem, embora Agripina apresente um comportamento de interação e, portanto, de integração junto ao “nativo” da cidade, sua expressão estética, produzidas pelas vestimentas e pela maquiagem, bem como devido ao corpo possivelmente masculino e travestido de mulher, “[...] não se funde com as novas circunstâncias [...]”. Pois, no “[...] mundo terrestre, ele [ela] é uma parte do outro mundo”. Não obstante, sua biografia permanece suspensa e frágil do início ao fim da película.

Considerações finais

Como em outros de seus projetos ligados à linguagem cinematográfica, HO estruturou uma roteirização mínima de forma a permitir o entrelaçamento do cotidiano e do acaso às cenas filmadas, fazendo-se valer desses pedaços “macrocrus” da realidade para apontar inquietações sobre o poder, império norte-americano, acaso, linguagem e tantos outros temas associados a esses, como em um eixo histórico e biográfico formado mais por descontinuidades que por continuidades, mais por diferenças que por semelhanças. Em *Agripina é Roma-Manhattan*, alguns elementos provavelmente imprevisos e capturados no decorrer da filmagem podem ser considerados incorporados àquele universo, sendo estranhos e familiares ao “enredo” devido à sua abertura para a assimilação do acidental e do cotidiano.

Nesse sentido, na “película sousandradiana” de HO, os acontecimentos são o próprio cotidiano recortado e ocupado pelas performances dos participantes filmados como estrangeiros do tempo. Assim, há uma expansão dos elementos diegéticos, possibilitando que o enquadramento se abra para componentes

estranhos e imprevisos, o que se harmoniza em certa medida com a leitura feita por Natalia Marzliak e Sobrinho (2017) de que o filme se realiza enquanto um “vai e vem do mito e do cotidiano”. A própria estrutura do filme, que poderia ser pensada a partir de blocos, delimitados pelo espaço diegético e/ou presença de participantes, que não se conectam facilmente e que unem elementos históricos, cotidianos, em alguma medida críticos e ficcionais, parece reverberar um grande poder imagético e sintético, tal qual identificado na leitura de Sousândrade documentada nas já citadas *Heliotapes* e em artigos dos irmãos Campos.

Sem pretensão de esgotar as possíveis relações que a película *Agripina é Roma-Manhattan* estabelece com a “nãonarração” ou “nãobiografia” e com a obra *O Guesa*, neste trabalho buscou-se destacar as relações mais claras e diretas entre esses elementos. Dessa forma, constatamos que a noção de “nãobiografia”, ao que tudo indica, atravessa, em alguma medida, essa produção “nãonarrativa” em que Oiticica dialogou com a linguagem cinematográfica. Tomado pelo compromisso com o experimental, que é característico de sua poética, Oiticica buscou romper as convenções sedimentadas pela indústria cinematográfica, investindo contra certo tipo de narração romanesca, identificada por ele como oposto do lazer criativo (crelazer), visando assim restituir ao participante o descondicionamento e a dilatação de suas capacidades sensoriais. Embebido dessa concepção, que contrapõe o experimental ao objeto artístico como resultado acabado, HO privilegia uma narração muito lacunar e “inacabada”, em que os blocos-episódios se ligam fracamente, dificultando a construção de totalidades significantes, com vistas a maximizar o processo ativo e criativo do participante.

Nota-se uma temporalidade diegética confusa, fazendo com que a ordenação das ações

desempenhadas nos blocos e/ou planos-sequência seja, muitas vezes, pouco clara, ao passo que os sentidos e as sintaxes estejam extremamente dependentes do conhecimento prévio do espectador ou do esforço de pesquisa para a decifração dos signos expostos em tela. O filme recorre a procedimentos não exatamente lineares, mas sim circulares da narrativa, havendo uma proposital sonegação de informações ao espectador, que pouco sabe o que motiva qualquer uma das ações desempenhadas pelos participantes filmados, senão pelos vestígios históricos encenados em relação ao título da obra. Assim, a película sousandradina de HO, embora iniciada antes de 1972, já materializava questões formuladas pela “nãonarração”, questão patente na arte e no cinema contemporâneos.

Observou-se também que HO apropria-se de aspectos específicos do Canto X, conhecido como “Inferno de Wall Street”, para explorar temas que lhe inquietavam e que vão desde questões geopolíticas e econômicas até questões estéticas, tal qual parece acontecer no texto de Sousândrade (CAMPOS, 2002, 576; CAMPOS; CAMPOS, 2002, p. 123; LOBO, 2012, 13, 17, 27). Ademais, *Agripina é Roma-Manhattan* parece buscar o caráter sintético, fragmentário e associacionista, possivelmente considerado por Oiticica como um traço marcante da obra e do processo criativo do poeta maranhense Sousândrade. Não obstante, a nosso ver, seu conceito crítico de “nãonarração” permite um desdobramento para uma noção crítica e negativa da biografia, por esta constituir um dos principais eixos poéticos das narrativas ficcionais e documentais ou históricas pautadas na hegemonia da linearidade. A “nãobiografia”, portanto, abre a nós o caminho para uma concepção de que a história de vida é constituída por descontinuidades, ruptura e oscilações circulares.

Referências

- BARROS, Jorge D’Assunção. **Teoria da história**: a Escola dos Annales e a Nova história. Volume V. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- BRAGA, Paula (Org.). **Hélio Oiticica**: singularidade, multiplicidade. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- CAMPOS, Augusto de. Ecos do ‘Inferno de Wall Street’. *IN*: CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de. **Re Visão de Sousândrade**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 565-576.
- CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de. *Re Visão de Sousândrade*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- COELHO, Frederico Oliveira. Hélio Oiticica – Um escritor em seu labirinto. **Revista Sibila**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7, p. 215-232, nov. 2004. AHO, nº de tomo 2587.04.
- DUARTE, Miguel de Ávila. **Nocagions**: relações entre escrita e notação em John Cage e Hélio Oiticica. 2017. 262 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pós-Graduação em Estudos Literários, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- DUARTE, Theo Costa. Lágrima-Pantera, a míssil: cinema Subterrânea. **Revista ARS** (São Paulo), São Paulo, v. 15, n. 30, p. 181-205, Aug. 2017b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202017000200181&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 set. 2018.
- GOMBRICH, Ernst. A propagação do novo saber: Alemanha e países baixos, início do século XVI. *In*: GOMBRICH, Ernst. **A história da arte**. Tradução de Álvaro Cabral. 16ª ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1999, p. 341-360.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**. 13ª ed., São Paulo: Papirus, 2013.
- IANNINI, Gilson et al. Freud e o infamiliar. *In*: FREUD, Sigmund. **O infamiliar**. Tradução de Ernani Chaves et al.. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 7-26 (Obras incompletas de Sigmund Freud; 8)
- LOBO, Luiza. Introdução. *In*: SOUZANDRADE(SOUZÂNDRADE), Joaquim de. **O Guesa**. Introdução, or-

ganização, notas, glossário, fixação e atualização do texto da edição londrina de Luiza Lobo. Rio de Janeiro: Ponteio, 2012. p. 9-32.

LOTMAN, Iuri. **A estrutura do texto artístico**. Tradução de Maria do Carmo Vieira Raposo et al.. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

MACHADO JR., Rubens. *Agripina é Roma-Manhattan*, um belo quase-filme de HO. **ARS** (São Paulo), São Paulo, v. 15, n. 30, p. 161-179, ago. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ars/v15n30/2178-0447-ars-15-30-00161.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2019.

MARZLIAK, Natasha; SOBRINHO, Gilberto Alexandre. Os quase-cinemas de Hélio Oiticica: experimentações transcineamatográficas de instalação. **Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (Rebeca)**, v. 6, n. 2, jul.-dez. 2017. Disponível em: <<https://rebeca.socine.org.br/1/article/download/257/275>>. Acesso em: 23 ago. 2019.

PROJETO HÉLIO OITICICA. Projeto HO. Site. Disponível em: <<http://www.heliooiticica.org.br/projeto/projeto.htm>>. Acesso em: 17 set. 2018.

QUEIROZ, Beatriz Morgado de. **Hélio Oiticica e o não cinema**. 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, Universidade Federal

do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

RAMOS, Fernão. **Cinema marginal (1968/1973): A representação em seu limite**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

RICOEUR, Paul. Entre tempo e narrativa: concordância/discordância. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 53, n. 125, p. 299-310, Jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2012000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 jul. 2018.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Arquitetura e hidráulica*. In: SCHOPENHAUER, Arthur. **A metafísica do belo**. Tradução de Jair Barbosa. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 127-148.

SHEERY, Yardená do Baixo. **Agripina é Roma-Manhattan e outras experiências héliocineamatográficas**. 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.

SOUZANDRADE(SOUZÂNDRADE), Joaquim de. **O Guesa**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2012.

Recebido em: 15/06/2021

Revisado em: 17/08/21

Aprovado em: 19/08/21

Carlos Eduardo Japiassú de Queiroz é doutor em Letras – Teoria da Literatura – pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pós-doutorado pela Universidade do Algarve (UALG), Portugal. Professor associado de Teoria da Literatura, Crítica Literária e Laboratório de Crítica no Departamento de Letras Vernáculas e professor permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema da Universidade Federal de Sergipe (UFS). *E-mail*: cjcejapiassu4@gmail.com

Paloma da Silva Santos é mestre em Cinema pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema da Universidade Federal de Sergipe (UFS). *E-mail*: palomassantos@hotmail.com

“A GLÓRIA AO NOSSO REDOR”: O CINEMA AUTORAL DE TERENCE MALICK

■ SANDER CRUZ CASTELO

<https://orcid.org/0000-0001-7283-8388>

Universidade Estadual do Ceará

RESUMO Tendo abandonado carreira promissora de filósofo para escrever e dirigir filmes na Nova Hollywood, Terrence Malick tornou-se célebre pela produção lacunar, de forte veia autoral, e o mutismo acerca de sua obra. Intenta-se, neste artigo, identificar os elementos narrativos e estilísticos dos seus oito primeiros longas-metragens ficcionais, com esteio na metodologia de análise fílmica de Bordwell e Thompson. Conclui-se que Malick objetiva comunicar a experiência da graça por meio da forma e do estilo únicos dos seus filmes.

Palavras-chave: Cinema de Terrence Malick. Narrativa. Estilo.

ABSTRACT “THE GLORY AROUND US”: THE AUTHORIAL CINEMA OF TERENCE MALICK

Having abandoned a promising career as a philosopher to write and direct films in New Hollywood, Terrence Malick became famous for lacunar production, authorial vein and mutism about his work. This article tries to identify the narrative and stylistic elements of his first eight fictional feature films, based on Bordwell and Thompson’s methodology of film analysis. It is concluded that Malick aims to communicate the experience of grace through the unique form and style of his films.

Keywords: Terrence Malick’s cinema. Narrative. Style.

RESUMEN “LA GLORIA QUE NOS RODEA”: EL CINE DE AUTOR DE TERENCE MALICK

Habiendo abandonado una prometedor carrera como filósofo para escribir y dirigir películas en New Hollywood, Terrence Malick se hizo famoso por sus lagunas en la producción, con una fuerte racha de autor y el silencio sobre su trabajo. El objetivo de este artículo es identificar los elementos narrativos y estilísticos de sus primeros ocho largometrajes de ficción, basados en la metodología de análisis cinematográfico de Bordwell y Thompson. De ello se desprende que

Malick tiene como objetivo comunicar la experiencia de la gracia a través de la forma y el estilo únicos de sus películas.

Palabras clave: Cine de Terrence Malick. Narrativa. Estilo.

Introdução

O cineasta norte-americano Terrence Malick notabilizou-se por carreira heterodoxa. Filósofo promissor, abandonou o exercício da disciplina para se dedicar à Nova Hollywood, arquitetando, em suas margens, dois longas-metragens únicos nos anos de 1970: *Terra de ninguém* (*Badlands*, EUA, 1973) e *Cinzas do paraíso* (*Days of heaven*, EUA, 1978). Exilou-se, em seguida, na França, sem maiores explicações. Retomou o ofício 20 anos após, com outro filme desconcertante, *Além da linha vermelha* (*The thin red line*, EUA, 1998), seguido de *O novo mundo* (*The new world*, EUA/RU 2005). Com *A árvore da vida* (*The tree of life*, EUA, 2011), o diretor atingiu o ápice da carreira, devotando-se, doravante, a produções mais modestas e experimentais, realizadas sem roteiros, que, se lhe facultaram maior liberdade criativa, custaram-lhe o apoio da crítica, que passou a acusá-lo de exaustão artística: tratam-se dos filmes *Amor pleno* (*To the Wonder*, EUA, 2013), *Cavaleiro de copas* (*Knight of cups*, EUA, 2015) e *De canção em canção* (*Song to song*, EUA, 2017)¹.

Os traços formais e estilísticos ímpares de sua obra, marcadamente autoral, somados a seu mutismo acerca dela, instigam a decifrá-la², tal qual uma esfinge. Para tanto, identificar-se-ão os elementos narrativos³ e estilísticos⁴ de seus oito longas ficcionais, com esteio no método de análise fílmica propugnado por Bordwell e Thompson (2013).

1 Não se considera o documentário *Voyage of time* (EUA, 2016).

2 Parcialmente, claro.

3 Enredo, personagens, tempo, espaço e narradores.

4 *Mise-en-scène*, cinematografia, montagem e som.

Da filosofia à Nova Hollywood

Terrence Malick é cineasta com carreira bastante singular. Nascido em 1943, ele passou a infância e a adolescência no meio-oeste e no sul estadunidense – onde o pai⁵ serviu como engenheiro, inventor e executivo da indústria petrolífera –, se empregando durante as férias de verão em campos de óleo e de trigo (MAHER, 2015). Aluno e esportista⁶ laureado, ele cursou o Ensino Médio em internato episcopal, graduou-se em Filosofia em Harvard e foi premiado com a concorrida bolsa de estudos Rhodes⁷, que lhe permitiu iniciar o doutorado em Oxford, abandonado em razão da indisposição do orientador⁸ com a filosofia continental⁹ como objeto de pesquisa filosófica (MAHER, 2015)¹⁰.

De volta aos Estados Unidos da América (EUA) no final dos anos de 1960, ele colaborou como *freelance* para revistas como *New Yorker*, ensinou filosofia no Massachusetts Institute of Technology (MIT)¹¹ e fez parte da primeira turma do American Film Institute (AFI), em Los Angeles, onde fez um curta, *Lanton Mills* (1969). Dedicou-se, em seguida, a revisar e a produzir roteiros originais para Hollywood, empenhando-se, finalmente, na produção de seu primei-

5 De ascendência iraniana. A mãe, de descendência irlandesa, era dona de casa (MAHER, 2015).

6 Jogador de futebol americano.

7 Concedida a somente 32 estudantes de todo o mundo (MAHER, 2015).

8 Gilbert Ryle, adepto da filosofia analítica.

9 Leia-se Heidegger.

10 Analisar-se-ia, também, a visão de mundo de Kierkegaard e Wittgenstein. Malick, contudo, traduziu, apresentou e fez as notas críticas de texto de Heidegger publicado em 1969 (MALICK, 1969).

11 Em Cambridge, no estado de Massachusetts.

ro longa-metragem, *Terra de ninguém*, do qual exerceu controle quase absoluto¹².

Essa independência artística o colocou à margem da própria Nova Hollywood, formada por cineastas, como ele, escolarizados para o ofício e que introduziram os princípios narrativos e estilísticos dos cinemas novos¹³ no sistema fílmico industrial dos EUA, assentado nos gêneros cinematográficos. Compare-se, para tanto, o ritmo de sua produção, bastante irregular¹⁴, com a de próceres da Nova Hollywood, como Scorsese ou, mesmo, Coppola¹⁵.

A descontinuidade artística favoreceu a variação de forma e estilo dos seus filmes, podendo-se dividi-los em três fases, identificadas com subgêneros dramáticos específicos: dramas de época e/ou sociais¹⁶; dramas de guerra e/ou históricos¹⁷; e dramas familiares e/ou românticos¹⁸.

Dramas de época e/ou sociais

Nos filmes dramáticos, a catarse do espectador se efetiva mediante a “dor”. O protagonista procura corrigir “erro” que provocou a “reversão de [sua] fortuna”, a “provação” sendo “exemplar”, na medida em que transforma o sofrimento em “sabedoria”. Alguns “temas-chaves” os caracterizam: “superação”; “heroísmo”/“sacrifício”; “destino”; “descobertas interiores”; e “grandes questões”/“dilemas morais” (BAHIANA, 2012, p. 143-147).

Nos dramas de época, em particular,

o período inspira e dá contornos específicos a crises mais íntimas e fictícias. [...] o desloca-

mento para outro lugar no passado [...] permite uma grande liberdade aos realizadores. [...] mundos inteiros podem ser recriados a serviço das ideias e preocupações dos realizadores [...]. (BAHIANA, 2012, p. 150-151).

Já o drama social “[...] coloca as personagens em confronto com uma concepção do mundo na qual elas têm dificuldade em encontrar o seu lugar e as suas referências, sendo muitas vezes vítimas de contextos que negam ou agridem os seus direitos elementares” (NOGUEIRA, 2010, p. 24).

Na primeira obra de Malick, *Terra de ninguém* (EUA, 1973), Kit, lixeiro e vaqueiro, que sofre de alienação social e tédio existencial, engaja-se numa sucessão de assassinatos em Dakota do Sul e Montana, nos anos de 1950, de forma a manter a relação de amor com Holly e alcançar a celebridade¹⁹, tendo, em consequência, de lidar com a sua própria morte.

No seu filme seguinte, *Cinzas do paraíso* (EUA, 1978), Bill refugia-se com a irmã, Linda, e a namorada, Abby, numa fazenda de trigo do Texas²⁰, no decorrer da primeira guerra mundial, após assassinar o capataz da usina de Chicago onde era empregado. Ciente de que o novo patrão sofre de doença terminal e que está apaixonado pela sua companheira (Bill e Abby se passam por irmãos), Bill a convence a se casar com o fazendeiro. Como este parece recuperar a saúde e Abby se afeiçoa a ele, o triângulo amoroso se torna insustentável, degenerando na morte dos dois homens.

Nesse par de filmes com pano de fundo histórico, desajustados que anseiam por ascensão ou dignidade social se enredam paulatinamente num destino trágico tecido por eles mesmos. O amor erótico (Eros) é corrompido pela ambição material e de *status* social. A na-

12 O filme foi vendido já pronto e exibido – no festival de Nova Iorque – para a Warner.

13 Notadamente, da *nouvelle vague* e seu programa de um cinema de autor.

14 Nove longas ficcionais em quase cinco décadas de carreira. Seu último filme, *Uma vida oculta* (*A Hidden Life*, EUA/ALE, 2019), tratou do objetor de consciência austríaco Franz Jägerstätter, executado pelos nazistas.

15 Com mais de duas dezenas de filmes cada um.

16 Os dois primeiros.

17 O terceiro e o quarto.

18 Os quatro seguintes.

19 Ele era seguidor de James Dean.

20 Malick trabalhou em colheita de trigo do Texas no verão de 1961, após terminar a High School, visando juntar dinheiro para cursar a universidade – ele havia sido aceito em Harvard. (MAHER, 2015)

tureza avulta nessas obras tanto como signo da impotência quanto como metáfora da miséria humana. A narração fica a cargo de crianças (Linda) e adolescentes (Holly) do sexo feminino que, inocentemente, informam e interpretam o que acontece em *voz over*.

Privilegiam-se cenários exteriores, notadamente a paisagem natural das Grandes Planícies, com seu clima seco, vegetação herbácea²¹, fauna peculiar²², rios, vento abundante e céu onipresente, onde se avista o sol e a lua (ver: WISHART, 2011). Ressaltam-se, também, a fachada e o interior de casas, ocupadas por animais domésticos²³ e gaiolas, e equipadas com jardins e cataventos; veículos como carros, trens, aviões e helicópteros; estradas; cidades industriais e interioranas etc. Os personagens fazem uso de objetos como instrumentos musicais, equipamentos de reprodução sonora, livros, fotos, pincéis, armas de fogo, balões etc.

A fotografia privilegia a iluminação natural, especialmente a proveniente da “hora mágica”, isto é, do pôr do sol. À noite, aproveita-se a luz emitida por objetos de cena, como faróis de carro e fogueiras (que incineram casas, plantações, pessoas e animais). Planos fixos, tanto abertos como de detalhe, acrescidos de câmeras baixas de árvores, tomadas aéreas e profundidade de campo, estimulam a contemplação do poder e da indiferença da natureza²⁴ frente aos homens, ora colocados abaixo, ora no mesmo nível dela. *Travellings* e panorâmicas acompanham as ações e desnudam o ambiente natural e humano. Os planos são mais longos do que os das fases seguintes do cineasta.

21 Da qual se realçam as árvores, contudo, e as plantações de trigo, guardadas por espantalhos.

22 Incluindo aves e insetos, como gafanhotos. A propósito, Malick é muito interessado em ornitologia, fazendo passeios ao ar livre e visitas a parques naturais em busca de pássaros. Chega, mesmo, a mudar os planos de filmagens para registrá-los, provocando surpresa e desespero em seus atores (MAHER, 2015).

23 Cachorros.

24 Sinônimo de destino trágico.

Não obstante as elipses mais radicais, a montagem obedece, relativamente, aos cânones clássicos, seguindo a continuidade das ações, utilizando, inclusive, do plano/contraplano. As transições de tempo apoiam-se em dissolves. À montagem contínua do tempo e do espaço sobrepõem-se, por vezes, a montagem rítmica e a gráfica, facultando a reflexão.

Além do som não diegético contido nas músicas eruditas²⁵, de vanguarda, nativas e *pop* – as duas últimas, evocadoras de uma época –; ressaltam-se, no plano diegético interno, as vozes em *over*²⁶ e, no plano diegético externo, os sons e o silêncio da natureza, além das músicas postas a tocar pelos personagens, que adoram dançar.

Dramas de guerra e/ou históricos

Sobre os dramas de guerra:

Quase sempre o tema central dos dramas de guerra é o heroísmo, compreendido não apenas como renúncia e superação, mas principalmente como lealdade – a um país, a uma causa, um batalhão, um amigo, alguém que se ama. O dilema moral do herói é, em geral, entre a lealdade expressa, que lhe é exigida – a bandeira, tropa, causa, país – e a que ele descobre em si mesmo como mais urgente – família, amores, camaradas. (BAHIANA, 2012, p. 153).

O subgênero

[...] remete necessariamente para circunstâncias de elevada violência como são necessariamente os cenários de guerra ou as suas consequências; perante o inimigo e perante a morte, o indivíduo questiona ou descobre a sua plena e autêntica humanidade (ou a sua ausência) (NOGUEIRA, 2010, p. 24)

Os dramas históricos, por sua vez, consistem em

[...] interpretações, frequentemente estilizadas, de fatos e personagens históricos. [...] Além dos

25 Infantis, como a do método *Orff*; etc.

26 Exprimindo o pensamento dos personagens.

temas essenciais de heroísmo, suplantação, renúncia e dilemas morais, o drama histórico pode, numa espécie de contraponto perfeito à ficção científica, oferecer uma oportunidade para reimaginar o passado como modo de comentar o presente. (BAHIANA, 2012, p. 150).

Em *Além da linha vermelha* (EUA, 1998), produzido após duas décadas de inatividade do diretor, a companhia norte-americana C é encarregada de tomar uma montanha na ilha de Guadalcanal, no Pacífico, durante a segunda guerra mundial. Enfrentando resistência ferrenha dos japoneses, os soldados são permanentemente desafiados pela morte, incitando-os a refletir sobre o sentido da existência. O conflito central desloca-se, pois, da beligerância de tropas inimigas para o duelo entre duas concepções opostas da existência, personificados no soldado Witt e no sargento Welsh: o primeiro, defendendo a imortalidade da alma; o segundo, a redução do homem à matéria.

O novo mundo (EUA/ING, 2005), por sua vez, conta a estória da primeira colônia fundada em solo norte-americano, a de Jamestown, no atual estado da Virgínia, em 1607. O encontro dos ingleses com os nativos, inicialmente, harmônico, torna-se belicoso, em razão das dificuldades e da ambição dos colonizadores, que pervertem o intento original de criar uma sociedade livre e igualitária, ancorada no trabalho com a natureza, deixando-se guiar pela busca da riqueza, representada pelo ouro, que degenera em miséria e fome, em contraste brutal com a abundância dos nativos. O amor de um colono, o capitão John Smith, com uma índia, Pocahontas, interpõe-se, malgradadamente, ao conflito interétnico.

Nesses dois filmes históricos, a morte continua a sobrepujar os projetos humanos, viciosos ou virtuosos, incluindo anteparos poderosos, como o amor fraterno (Philos)²⁷ e

²⁷ Visível na Companhia C, reconhecida por Witt como sua família.

o amor erótico²⁸. O amor divino (Ágape) desponta, contudo, como possibilidade de superação da morte, notadamente por meio de Witt e de Pocahontas, cujas presenças além-morte se fazem notar, por meio de suas vozes e de elementos da natureza. Esta, pois, é enfatizada como veículo de graça e benevolência, em desfavor de sua indiferença e implacabilidade nos filmes anteriores.

As personagens e as linhas narrativas se diversificam, multiplicando os narradores e as vozes em *over*. Em *Além da linha vermelha*, além do espiritualizado Witt e do cético Welsh, salientam-se as vozes do ganancioso tenente Tall e do romântico soldado Bell. Já em *O novo mundo*, excetuando John Smith e Pocahontas, destacam-se as vozes de John Rolfe, colono com quem a nativa contrai núpcias²⁹, e de Mary, dama de companhia dela em Jamestown. Junto a maior variedade de narradores, amplia-se o recurso aos *flashbacks*.

Como na primeira fase do cineasta, a natureza é exuberante, enfatizada nos cenários exteriores, predominando, agora, ilhas, sub-jacentes a oceanos³⁰ e rios³¹, as quais se buscam subjugar. Em Guadalcanal, viceja o clima equatorial, com altos índices de temperatura, umidade e chuva, vegetação densa³² (EXPOSTI, 2017) e animais como jacarés, peixes e cobras, estimulando o extrativismo vegetal, animal e mineral. Em Jamestown, domina o clima subtropical úmido, com invernos e verões rigorosos, além de boa pluviosidade (POLON, 2014). Assim, mesmo estando localizada numa planície costeira, dispendo de solo fértil e pantanoso, peixes e aves (NATIONAL PARK SERVICE, 2015a; 2015b), as fontes de alimento podem ser escassas, incluindo água potável (MCCARTNEY,

²⁸ Expresso nos casais Bell-Marty (*Além da linha vermelha*), John Smith-Pocahontas e John Rolfe-Rebecca (*O novo mundo*).

²⁹ Assumindo a identidade de "Rebecca".

³⁰ Pacífico e Atlântico.

³¹ James.

³² Incluindo florestas.

2014). Nas duas ilhas, as árvores³³, a água, o céu, o sol, a lua, o vento e o fogo³⁴ persistem como elementos fulgurantes.

Avista-se, ainda, o exterior e o interior de habitações dos colonos e dos nativos, incluindo: fortes, navios³⁵, tendas militares, casas e choupanas³⁶; suas crianças, plantações ou culturas³⁷, criações³⁸ e animais domésticos³⁹; seus templos religiosos; suas vias⁴⁰ e meios de transporte⁴¹; suas armas⁴² etc. O contraste entre a paisagem natural e cultural do europeu e a dos nativos se acentua com a viagem de Pocahontas e outro índio⁴³ à Inglaterra, e a imersão de Witt⁴⁴ e de John Smith⁴⁵ na cultura melanésia e powhatan, respectivamente.

A fotografia continua a experimentar as nuances da luz natural⁴⁶ nas tomadas externas, e, nos interiores, a iluminação provinda do exterior ou de objetos de cena⁴⁷. Planos fixos, gerais, de conjunto e de detalhe, bem como câmeras altas e baixas, enfatizam a beleza e a crueldade da natureza, da qual o homem é parte⁴⁸. Primeiros planos frisam, igualmente, seu medo e sua coragem frente à morte⁴⁹. Afora movimentos panorâmicos, a câmera flutua no espaço de forma sinuosa, inquieta, perquiridora, seguindo os homens de lado, por detrás⁵⁰ ou por cima⁵¹. Planos subjetivos parecem

33 Sempre tentando “alcançar a luz” (*O novo mundo*).

34 Produto das armas de guerra, que transformam a natureza num “inferno”.

35 E suas prisões.

36 Elas podem aparecer com aberturas no teto, destruídas etc.

37 Milho, tabaco, coco.

38 Galinhas.

39 Cachorros e pássaros engaiolados.

40 Mata fechada, picadas, rios, oceanos, faixa de areia da praia.

41 Navios, barcos.

42 De caça, de guerra.

43 Junto de outros “bens” da colônia.

44 Voluntária, pois se trata de desertor.

45 Involuntária, já que é feito prisioneiro.

46 E suas sombras.

47 Como velas, fósforos e lâmpadas.

48 Mostram-se suas mãos, olhos.

49 Seu rosto, como tudo o que existe, é feito de “discórdia e amor” (*Além da linha vermelha*).

50 *Travelling*.

51 Gruas.

sublinhar que a “imaginação”⁵² vale mais do que a ação, o coração mais do que a razão, que o “sonho”⁵³ do exílio entre os nativos⁵⁴, partícipes no amor ao “Grande ser”, foi mais verdadeiro e real que a existência neste mundo, movido pelo ouro e pelo sucesso, e que caminha para a destruição.

A duração dos planos é encurtada nessa fase do cineasta, especialmente em *O novo mundo*. As elipses se tornam mais ostensivas, tornando menos inteligível o progresso da ação. Esta se torna mais descontínua, menos linear, especialmente nas cenas de exílio dos protagonistas entre os nativos. Se as transições são menos abruptas em *Além da linha vermelha*, que usa de dissolves, no filme seguinte, as ações são abandonadas antes de sua finalização, produzindo um corte seco. A montagem rítmica e gráfica se destaca, por vezes, da montagem temporal e espacial, fazendo-se uso, também, da montagem alternada e da câmera lenta. Somados, esses recursos estilísticos geram uma atmosfera onírica e inebriante, que coloca o espectador em estado de contemplação e êxtase.

A voz *over* se torna mais ostensiva, sobrepujando, às vezes, a voz *in*, o diálogo dos personagens com eles próprios substituindo aquele encetado com os outros. O som diegético externo explora tanto a calma e a expectativa fomentada pelo silêncio quanto o ruído ensurdecedor das tecnologias de destruição humanas. Já o som não diegético é preenchido com música erudita – secular e sacra –, de vanguarda, renascentista, nativa, experimental e *pop*.

Dramas familiares e/ou românticos

O drama familiar assume

[...] os mais diversos tons na sua abordagem,

52 *Além da linha vermelha*.

53 *O novo mundo*.

54 Melanésios e powhatans.

indo do filme independente, centrado frequentemente na disfuncionalidade familiar, ao melodrama, no qual o conflito de gerações ou o preconceito moral colocam frequentemente elementos familiares em confronto, passando pelo *teenage movie*, dedicado precisamente às dificuldades dos momentos de amadurecimento do indivíduo [...]. (NOGUEIRA, 2010, p. 25).

Por seu lado, o subgênero do drama romântico

[...] tende a focalizar a sua atenção nas relações afectivas de maior intimidade ou cumplicidade, dando frequentemente a ver o seu reverso, as suas dificuldades e incomunicabilidades, a sua transitoriedade ou incompatibilidade. Por eleger como tema fulcral o mais compulsivo dos afectos, tende a suscitar o maior envolvimento do espectador [...]. (NOGUEIRA, 2010, p. 24).

Nos filmes dessa estirpe, “[...] casais vivem paixões que não devem, não podem, não conseguem de jeito nenhum ser felizes [...]” (BAHIANA, 2012, p. 155).

A *árvore da vida* (EUA, 2011), quinto longa do diretor, inaugura nova fase em sua cinematografia, marcada pela abordagem autobiográfica do tema da morte e do amor. O filme retrata a infância em Waco (Texas) de três irmãos, nos anos de 1950, e o impacto da morte de um deles, aos 19 anos, na família, especialmente na mãe e no primogênito, Jack, protagonista do filme⁵⁵. Eles superam a perda quando a aceitam como dádiva divina, como tudo o mais que os cerca.

A narrativa remete o presente inquieto de Jack, arquiteto bem-sucedido em Houston (Texas), a seu passado⁵⁶, retomado por meio de

55 Nascido em Ottawa (Illinois) ou em Waco (Texas), Malick residiu também em Bartlesville (Oklahoma) – cidades onde o pai, geólogo e inventor (como no filme), trabalhou para a Phillips Petroleum, acumulando cargos como diretor de projetos e gerente da divisão de combustíveis de foguetes –, antes de cursar a High School num internato (St. Stephen's Episcopal School), em Austin, Texas. O seu irmão do meio, Larry, violinista, teria se suicidado na Espanha em 1968, pressionado pelos exigentes estudos de Música. (BISKING, 2009; MAHER, 2015; WICKMAN, 2013).

56 Infância.

flashbacks. À voz *over* do adulto se adiciona, logo, a da criança, sobressaindo-se, ainda, a voz de seus pais, especialmente da genitora.

Amor pleno (EUA, 2013) foca na vida amorosa insatisfeita de Neil, um inspetor ambiental⁵⁷; primeiro, com uma ucraniana, Marina, que, junto com a filha, Tatiana, acompanha-o no retorno de Paris a Oklahoma, seu estado natal; depois, com uma namorada de infância, Jane, que procura salvar a fazenda da família⁵⁸. O amor erótico parece insuficiente para sustentar uma existência, o amor divino também sendo colocado na berlinda, mediante as dúvidas do padre Quintana. Uma graça, o amor é também uma injunção, um dever, cuja única alternativa é a morte (que assombra, principalmente, Marina, que tenta se suicidar).

A narrativa é fragmentada em pontos de vista diversos, vigorando as vozes em *over* de Neil, Marina, Jane e Quintana, mas se mantendo a linearidade das ações.

O cavaleiro de copas (EUA, 2015) gira em torno da vida estéril de Rick, um roteirista de Hollywood que engata uma série de relacionamentos amorosos depois da separação da

57 De campos de petróleo.

58 Em maio de 1979, Malick se mudou para Paris, onde, por volta de 1981 e 1982, conheceu moradora de seu prédio, de nome Michelle Morette, que já possuía filha, Alexandra, de outra relação. Os três se mudaram para Austin, no Texas, um ou dois anos depois, o casal contraindo núpcias em 1985. Alexandra, como a Tatiana de *Amor Pleno*, retornou para a França antes da mãe, para viver com o pai biológico, em razão de inadaptação aos EUA (acentuada, segundo Bisking, pelos hábitos intransigentes de Malick, como o de proibir aparelho de TV em casa). Malick pediu o divórcio no início de 1996, em meio à conturbada pré-produção de *Além da linha vermelha*, o casal separando-se oficialmente em 1998, ano em que o cineasta se casou com Alexandra Ecky Wallace, filha de um pastor episcopal, com quem ele teria namorado no internato, antes de ir para Harvard, e que vinha de segundo casamento, com seis filhos. Michelle faleceu em 2002, fato que teria motivado boa parcela das reflexões de *Amor pleno*. Antes dela, o diretor fora casado com Jill Takes (assistente de Arthur Penn), entre 1970 e 1976 (BISKING, 1998; MAHER, 2015; CARVALHO, 2012; ODAM; EALY, 2011), e vivera com Michie Gleason, que assistiu à produção de *Cinzas no paraíso* e se tornou, depois, diretora (BISKING, 2009: 417, 464; MICHIE GLEASON, 2017; MCCRACKEN, 2011).

esposa, Nancy, sem se comprometer verdadeiramente com nenhum deles. Sua busca pelo amor erótico se confunde com a da transcendência, despertada, aparentemente, com a morte de um de seus irmãos, que deteriorou as relações familiares.

Dividida em oito segmentos, que orbitam em torno da vida familiar e amorosa de Rick, a narrativa dá vazão a inúmeras vozes em *over*. Além da dominante, de Rick, e da de Joseph, seu pai, ouvimos as vozes de sua mãe⁵⁹, das mulheres com quem o roteirista se envolve amorosamente⁶⁰, de *bon-vivants* como ele⁶¹, de religiosos de diversas denominações⁶² e de filósofo idealista⁶³, costuradas por meio da lembrança ou de um sonho⁶⁴ dele.

De canção em canção (EUA, 2017), penúltimo filme ficcional do cineasta, aborda triângulo amoroso no meio musical de Austin (Texas), formado por BV, compositor em projeção, Cook, seu produtor, e Faye, compositora que assessora o último. A ambição de riqueza e sucesso, junto da satisfação instantânea dos desejos, corrói a amizade e o amor, degenerando em morte⁶⁵ e no esquecimento das origens. No final, BV parece desistir da carreira musical, retornando para o seio familiar⁶⁶ e se empregando num campo de petróleo.

Basicamente quatro linhas narrativas conduzem a trama, destinadas a cada um dos quatro personagens principais, ora se cruzando, ora funcionando de forma autônoma, guiadas pelas suas vozes em *over*.

Os quatro últimos filmes de Malick são claramente autobiográficos, a despeito dos cuidados extremos do diretor com a exposição da vida pessoal. Tratando da infância (*A árvore da*

vida); do início da vida adulta, englobando as primeiras experiências profissionais, os relacionamentos amorosos mais sérios e o afastamento da família (*De canção em canção*); e da maturidade, tanto profissional (*Cavaleiro de copas*) quanto pessoal (*Amor pleno* e *Cavaleiro de copas*), permeada de crises e impasses; esses filmes reconstroem, por meio da memória e da imaginação, uma biografia assombrada pela morte.

Os cenários dessa espécie de tetralogia alternam os lugares onde Malick viveu: Waco (Texas), cidade onde nasceu e passou a infância; Bartlesville (Oklahoma), onde atravessou outra parte da meninice; Austin (Texas), onde cursou a High School, instalou-se após o exílio europeu e onde vive atualmente (BENSON, 2017); o condado de Los Angeles, onde estudou cinema e iniciou a carreira cinematográfica, primeiro como roteirista, depois como diretor; e Paris, para onde se exilou após o segundo filme.

Waco⁶⁷ é retratada como exemplar da vida suburbana cinquentista, com casas amplas, vastos jardins e ruas largas e arborizadas. Os homens passam o dia no trabalho, as mulheres cuidam da casa e as crianças brincam pela vizinhança. Já em Bartlesville, as residências são mais espaçadas, a vida comunitária se restringindo às festividades cívicas. Ela parece uma área desértica, de ocupação recente, tomada por poços de petróleo e conjuntos de casas planejadas para abrigar seus pioneiros exploradores, ainda que se depare, presumivelmente, com moradores mais antigos, afetados pela poluição ambiental. A propósito, visualizam-se zonas periféricas nas duas cidades, notadamente na última, onde o padre Quintana visita, regularmente, pobres, doentes, deficientes, velhos, presidiários e viciados.

59 Ruth.

60 Della, Nancy, Helen, Elisabeth, Karen e Isabel.

61 Tonio e um cafetão.

62 Padre, pastor, evangelista, salmista e monge budista.

63 Platão.

64 Isto é, de um grande *flashback*.

65 Suicídio de Rhonda, ex-garçonete com quem Cook se casara.

66 Do qual queria, antes, manter distância.

67 A maior parte das filmagens ocorreu, todavia, em Smithville, pequena cidade, com 3.817 habitantes, da região metropolitana de Austin (U.S. CENSUS BUREAU, 2010).

Austin, de seu lado, é representada tanto como sede de um modo de vida alternativo, pautado em valores culturais⁶⁸, próprio de artistas e intelectuais; quanto pela vida luxuosa e exibicionista dos produtores e empresários do entretenimento, em moradias de aço e vidro, equipadas com utensílios de última geração, grandes jardins e piscinas.

Los Angeles, por sua vez, é identificada pelas moradias funcionais⁶⁹ de Marina Del Rey, as mansões de Beverly Hills, os edifícios empresariais ultramodernos da Century City, os estúdios cinematográficos de Burbank⁷⁰, autoestradas⁷¹, túneis, corredores comerciais, lanchonetes, hotéis, boates e as praias de Santa Mônica, Venice e Malibu. Apresenta-se também o centro histórico da cidade, com seus antigos cinemas⁷² e clubes, e a Skid Row, onde se concentram moradores de rua, negros.

Paris, por fim, é celebrada por meio de monumentos históricos, praças e parques, mas também problematizada na solidão de seus metrô e apartamentos.

Tratam-se, pois, de filmes com cenarização mais urbana e contemporânea, nos quais se avistam casas⁷³, prédios residenciais ou em-

presariais⁷⁴, quarteirões⁷⁵, igrejas, templos, lojas, lanchonetes, postos de gasolina, hotéis, boates, museus, vias de circulação⁷⁶ e meios de locomoção⁷⁷ modernos, estacionamentos, *piers*, *outdoors*/letreiros, postes de iluminação, sinais de trânsito, fios de eletricidade, praças, monumentos, esculturas/estátuas⁷⁸, clubes, piscinas etc. As habitações são mobiliadas com equipamentos de última geração, sendo notadas por suas janelas⁷⁹, portas, sacadas, ventiladores, camas, jardins de inverno, escadas, mesas⁸⁰, espelhos, torneiras⁸¹ e instrumentos musicais. A natureza, todavia, se imiscui nesse ambiente artificializado que são as cidades, por meio de animais domesticados⁸², aves⁸³, plantas, jardins, cemitérios, hortas, árvores, rochas, terra⁸⁴, água⁸⁵, vento e sol⁸⁶, além de assolar suas franjas por meio de desertos⁸⁷ e praias.

A cidade parece mero simulacro da natureza. Emulando-a, oculta ainda mais os sinais de transcendência do mundo. A luz natural, irradiada pelo sol e pela lua, é substituída pela luz artificial das lâmpadas caseiras, postes de iluminação, letreiros luminosos e faróis de carros. O vento passa a ser gerado por ventiladores de teto e aerogeradores. O mar é trocado pelas piscinas. Arranha-céus, fios e postes ocupam o lugar das árvores. Helicópteros, aviões, pipas e *parasails* fazem as vezes de pássaros, atrain-

68 Música, poesia, alimentação e religiosidade *new age* etc.

69 *Lofts*.

70 Da Warner.

71 *Highways*.

72 Da Broadway.

73 Às vezes, destruídas por incêndio. O leitmotiv do incêndio – e das lacerações por eles causadas – na obra de Malick evoca acidente automobilístico que provocou severas queimaduras no seu irmão mais novo (Christopher) e que vitimou, fatalmente, a sua cunhada, à mesma época do suicídio de Larry. Nascido em 1948, em Tulsa, Oklahoma, Christopher graduou-se em Matemática (Barry, o problemático irmão sobrevivente de Rick, de *Cavaleiro de copas*, afirma, em certo momento, que era melhor em “Matemática e Ciências” que o último), fez mestrado em Psicologia comportamental e cursou (parcialmente, crê-se) o doutorado em Estatística na Universidade de Oklahoma. Atuou na indústria de gás natural, sendo criador da Washita Production Company. Tendo enfrentado problemas com álcool na juventude, cofundou, em 1985, a 12 & 12, instituição de apoio a viciados (Martin Sheen, protagonista de *Terra de ninguém*, foi um de seus pacientes, tendo se tornado, depois, um de seus maiores apoiadores). Ele faleceu no final de 2008.

(TULSA WORLD, 2009; GANDERT, 2011; HOOD, 2012; 12 & 12, 2017; MAHER, 2015).

74 Com relevo nos elevadores e escadas rolantes.

75 Vazios.

76 Ruas, autoestradas, trilhos e calçadas, mas também rios, canais e oceanos.

77 Carros, helicópteros, aviões, trens, metrô, barcos, elevadores.

78 Religiosas.

79 Incluindo suas persianas.

80 Postas, algumas vezes, mas vazias ou esvaziadas no decorrer da refeição.

81 De onde pingam água.

82 Como cachorros e peixes.

83 Como cisnes e gansos.

84 Árida (intocada ou sulcada) ou molhada (lama).

85 Pura, filtrada ou contaminada.

86 Que racha o asfalto.

87 Parques naturais ou terrenos à beira de estradas.

do os olhares dos homens para o céu. Estes deambulam ou dirigem pelos centros urbanos, observando o entorno, como se o fizessem no meio da natureza.

Abdica-se, progressivamente, de relações afetivas mais duradouras e de ter filhos para satisfazer os desejos de autonomia⁸⁸. O sucesso profissional e o hedonismo⁸⁹ movem os personagens, temendo-se ou não se obtendo a concepção. Presença constante, as crianças são, contudo, dos outros.

Persiste o aproveitamento da luz natural, que atravessa o vidro e a abertura das janelas e portas, reflete-se na água⁹⁰ e nas mãos, atravessa a copa das árvores; da luz emitida pelos objetos de cena, como faróis de carro, sinais de trânsito, postes de iluminação⁹¹, lanternas, rodas gigantes; e das sombras geradas por elas⁹². Rareiam os planos fixos, mas se mantêm os de detalhe⁹³. (Meios) primeiros planos e planos fechados isolam os personagens, alienando-os do ambiente⁹⁴. Planos oblíquos e grandes angulares exacerbam sua desorientação. *Travellings* os seguem pelas costas ou os rodeiam, avançam em direção a rochas e plantas. Planos a partir de veículos e tomadas subjetivas compartilham a sua visão. Câmeras baixas miram o céu⁹⁵ e tomadas de dentro de água⁹⁶ os assemelham aos animais marinhos.

Os planos tornam-se ainda mais rápidos, alguns não ultrapassando três segundos de duração. As elipses se aguçam, não se usando mais os dissolves, o corte seco sobre movimentos não integralizados de atores e de câmera ditando o ritmo. Utiliza-se o *falso-raccord* ou

se quebra a regra dos 180°. A montagem rítmica e gráfica também aumenta o seu papel, em prejuízo da montagem temporal e espacial. Algumas ações são aceleradas⁹⁷, outras, desaceleradas⁹⁸. O mundo subjetivo⁹⁹ parece ser a única realidade existente, o mundo objetivo¹⁰⁰ consistindo em mera sombra.

A voz *over* impera, dispensando, em boa medida, a voz *in*¹⁰¹ e se multiplicando¹⁰². O som diegético externo denota como a polifonia urbana abafa a paisagem sonora (divina) natural. O som não diegético, por sua vez, contém música erudita – secular e sacra –, renascentista, étnica, experimental, eletrônica, gospel, *blues*, *country*, *hip-hop*, *reggae*, *soul/funk*, *pop* e *rock*. Nota-se que Malick aumentou e diversificou a paleta musical em seus últimos filmes, incluindo, inclusive, na trilha sonora, músicos e bandas de Austin, onde vive, e que sedia festivais como o Austin City Limits e o South By Southwest¹⁰³.

Considerações finais

Os filmes de Malick versam sobre a morte e seu antídoto, a vida, simbolizada pelo amor. Não se trata, contudo, de qualquer modalidade deste. O amor fraterno e o erótico mostram-se insuficientes para sustentar a existência, demandando-se o amor divino.

Daí a apropriação singular que o cineasta faz dos subgêneros dramáticos, desentranhando-os de forma a exibir sua impotência de lidar com o transcendente. Não se tratando, tampouco, de filmes que atuam no “campo do filme religioso”, dado não terem vínculo com

88 Malick encontra-se no terceiro casamento e não tem filho biológico.

89 Festas, drogas, sexo.

90 De piscinas, do mar, de poças.

91 Alumando, por vezes, rua vazia.

92 Em paredes ou no chão.

93 De insetos, plantas, das mãos, dos olhos.

94 Às vezes, eles aparecem emparelhados.

95 Escondido por fios elétricos, postes, placas, sinais, aviões.

96 Do mar e de piscinas.

97 Como a de veículos.

98 Câmera lenta.

99 Da memória, da imaginação, do sonho e da reflexão.

100 Da causalidade das ações.

101 Os protagonistas praticamente não falam senão consigo próprios.

102 Em *Cavaleiro de copas*, mais de uma dezena de personagens a detêm.

103 Retrato em *De canção em canção* e onde o filme estreou.

instituições religiosas, não serem massivos e disporem de teologia própria¹⁰⁴, podemos, contudo, incluí-los na categoria de “Filmes que Dialogam com o Campo do Religioso” (VADICO, 2010).

Malick objetiva, em suma, comunicar, por meio da forma e do estilo únicos dos seus filmes, a experiência da graça. Como o arrependido genitor de Jack de *A árvore da vida*, ele nos convida a olhar “a glória ao nosso redor”.

Referências

- BAHIANA, Ana Maria. **Como ver um filme**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- BENSON, Eric. The not-so-secret life of Terrence Malick. **Texas Monthly**, Texas, abr. 2017. Disponível em: <https://www.texasmonthly.com/the-culture/the-not-so-secret-life-of-terrence-malick/>. Acesso em: 30 out. 2020.
- BISKIND, Peter. **Como a geração sexo-drogas-e-rock'n'roll salvou Hollywood**: Easy Riders, Raging Bulls. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.
- BISKIND, Peter. The Runaway Genius. **Vanity Fair**, Nova Iorque, p. 202-220, dez. 1998. Disponível em: <https://archive.vanityfair.com/article/1998/12/the-runaway-genius>. Acesso em: 30 out. 2020.
- BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A arte do cinema**: uma introdução. Campinas, SP: Unicamp, 2013.
- CARVALHO, Guilherme de. Como assistir “A Árvore da Vida” de Terrence Malick. **Revista Ultimo online**, Viçosa, 30 mar. 2012. Disponível em: <http://ultimo.com.br/sites/guilhermedecarvalho/2012/03/30/como-assistir-a-arvore-da-vida-de-terrence-malick-3/>. Acesso em: 30 out. 2020.
- EXPOSTI, Karen Degli. Clima equatorial. **InfoEscola**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/clima-equatorial/>. Acesso em: 31 out. 2020.
- GANDERT, Sean. Focus on Terrence Malick: the early works. **Paste magazine**, Geórgia, 8 jun. 2011. Disponível em: <https://www.pastemagazine.com/articles/2011/06/a-look-back-at-terrence-malick-part-zero.html>. Acesso em: 31 out. 2020.
- HOOD, Terry. Actor Martin Sheen visits Tulsa to support program close to his heart. **News On 6**, Tulsa, 13 dez. 2012. Disponível em: <http://www.newson6.com/story/20332149/actor-martin-sheen-visits-tulsa-to-support-program-close-to-his-heart>. Acesso em: 31 out. 2020.
- MAHER Jr., Paul (org.). **One big soul**: an oral biography of Terrence Malick. 3ª ed. North Carolina: Lulu, 2015.
- MALICK, Terrence. Introduction. HEIDEGGER, Martin. **The essence of reasons**. Illinois: Northwestern University Press, 1969.
- MCCARTNEY, Martha. The Starving Time. **Encyclopedia Virginia**, Charlottesville, 30 mai. 2014. Disponível em: http://www.EncyclopediaVirginia.org/Starving_Time_The. Acesso em: 10 nov. 2020.
- MCCRACKEN, Brett. 39 facts about Terrence Malick. **Brett McCracken blog**, 21 mai. 2011. Disponível em: <https://www.brettmccracken.com/blog/blog/2011/05/21/39-facts-about-terrence-malick>. Acesso em: 31 out. 2020.
- MICHIE GLEASON. **IMDB**. Disponível em: <https://www.imdb.com/name/nm0322331/>. Acesso em: 31 out. 2020.
- NATIONAL PARK SERVICE. Natural Features & Ecosystems. **National Park Service**, 26 fev. 2015a. Disponível em: <https://www.nps.gov/colo/learn/nature/naturalfeaturesandecosystems.htm>. Acesso em: 31 out. 2020.
- NATIONAL PARK SERVICE. Wetlands, Marshes and Swamps. **National Park Service**, 26 fev. 2015b. Disponível em: <https://www.nps.gov/colo/learn/nature/wetlands.htm>. Acesso em: 31 out. 2020.
- NOGUEIRA, Luís. **Manuais de Cinema II**: gêneros cinematográficos. Covilhã: Livros Labcom, 2010.
- ODAM, Matthew; EALY, Charles. Actors, producers know different sides of Terrence Malick. **Austin360**,

¹⁰⁴ Isto é, não sendo a da maioria ou a dos religiosos (VADICO, 2010).

Austin, 3 jun. 2011. Disponível em: <http://www.austin360.com/entertainment/movies/actors-producers-know-different-sides-terrence-malick/xQCg-f6UEFrNZpqXg0f9MHN/>. Acesso em: 31 out. 2020.

POLON, Luana Caroline Künast. Clima subtropical. Estudo Prático. Belo Jardim, 07 mai. 2014. Disponível em: <https://www.estudopratico.com.br/clima-subtropical/>. Acesso em: 31 out. 2020.

TULSA WORLD. Chris Malick. **Tulsa World**, Tulsa, 4 jan. 2009. Disponível em: http://www.tulsaworld.com/archives/chris-malick/article_a2da95cb-e034-5aaa-b765-dff6de98b99e.html. Acesso em: 31 out. 2020.

12 & 12. Mission, History and Philosophy. **12 & 12**. Disponível em: <https://12and12.org/history/>. Acesso em: 31 out. 2020.

U.S. CENSUS BUREAU. Smithville city, Texas. **U.S. Census Bureau**, 2010 Census. Disponível em: <https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?src=bkmk>. Acesso em: 31 out. 2020.

VADICO, Luiz. O campo do filme religioso. **Revista Olhar**, São Carlos, UFSCar, nº 23, p. 178-93, ago./dez. 2010.

WICKMAN, Forrest. Terrence Malick's Personal Period. **Slate's culture blog**, Nova Iorque, 13 abr. 2013. Disponível em: http://www.slate.com/blogs/browbeat/2013/04/13/terrence_malick_s_personal_period_to_the_wonder_and_tree_of_life_are_remarkably.html. Acesso em: 31 out. 2017.

WISHART, David. J. (org.). **Encyclopedia of the Great Plains**. Lincoln: University of Nebraska, 2011. Disponível em: <http://plainshumanities.unl.edu/encyclopedia/>. Acesso em: 10 nov. 2017.

Filmografia

A hidden life [feature film]. Dir. Terrence Malick. Elizabeth Bay Productions/Aceway Productions/ Studio Babelsberg, EUA/ALE, 2019. 174 mins.

Badlands [feature film]. Dir. Terrence Malick. Pressman-Williams Enterprises, EUA, 1973. 95 mins.

Days of Heaven [feature film]. Dir. Terrence Malick. Paramount Pictures, EUA, 1978. 94 mins.

Knight of Cups [feature film]. Dir. Terrence Malick. Dogwood Films/FilmNation Entertainment/Waypoint Entertainment, EUA, 2015. 118 mins.

Song to Song [feature film]. Dir. Terrence Malick. Buckeye Pictures/Waypoint Entertainment/FilmNation Entertainment, EUA, 2017. 128 mins.

The New World [feature film]. Dir. Terrence Malick. First Foot Films/Sarah Green Film/

Sunflower Productions, EUA/RU, 2005. 135 mins.

The Thin Red Line [feature film]. Dir. Terrence Malick. 20th Century Fox/Geisler-Roberdeau/Phoenix Pictures, EUA, 1998. 180 mins.

The Tree of Life [feature film]. Dir. Terrence Malick. 20th River Road Entertainment/Plan B Entertainment, EUA, 2011. 138 mins.

To the Wonder [feature film]. Dir. Terrence Malick. Brothers K Productions/Redbud Pictures EUA, 2011. 112 mins.

Voyage of Time [feature film]. Dir. Terrence Malick. Plan B Entertainment/Sophisticated Films/Wild Bunch/IMAX Corporation/Sycamore Pictures, EUA, 2016. 90 mins.

Recebido em: 30/01/2021

Revisado em: 23/08/2021

Aprovado em: 25/08/2021

Sander Cruz Castelo é doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-doutor em Comunicação pela Universidade Anhembi Morumbi. Professor do curso de História e do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL) da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: sander.castelo@uece.br

O CINEMA DE KIAROSTAMI NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES POR MATIZES ÉTICO-ESTÉTICOS

■ TANIA MICHELINE MIORANDO

<https://orcid.org/0000-0003-2934-5478>

Universidade Federal de Santa Maria

■ VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA

<https://orcid.org/0000-0002-8295-1007>

Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO

Os processos formativos docentes tomam matizes ético-estéticos quando o cinema de Kiarostami chega às narrativas de formação. Este trabalho, resultante de uma pesquisa de tese, projeta-se em cenas das obras cinematográficas de Kiarostami ao percorrer seus caminhos e dialogar, literalmente, em rodas de conversa, em Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais. As temáticas que estão na sala de aula, com as luzes ora apagadas ora acesas, apareceram em uma investigação que objetivou compreender os processos formativos docentes na formação inicial de professores a partir do instituinte ético-estético em educação, mobilizados pelo cinema. As narrativas fílmicas aproximaram a experiência cinema de jovens professores, compondo um repertório de nuances que enredam nossa atenção em cenas lentas, silenciosas e inquietantes. As pistas deixadas pelo cineasta provocam em quem viaja em seus filmes, para o convite a pensar sobre si e as ideias que lhe ocorrem, produzindo deslocamentos. As imagens nos punham a conversar com nossos pensamentos e atitudes. O tempo e os movimentos dos filmes acomodam e rebatem palavras que aparecem nos discursos, requerendo argumentos para serem defendidos ou refutados. As pistas deixadas nas narrativas dos professores falaram de processos formativos, que as cenas mostradas por Kiarostami enchem de sentido.

Palavras-chave: Educação e Cinema. Kiarostami. Formação Inicial de Professores.

ABSTRACT

THE KIAROSTAMI'S CINEMA IN THE INITIAL EDUCATION OF TEACHERS BY ETHICAL-AESTHETICS

The teaching formative processes take on ethical-aesthetic nuances when Kiarostami's cinema reaches the narratives of formation. This

work, resulting from a thesis research, is projected in scenes from Kiarostami's cinematographic works when walking his paths and dialoguing, literally, in conversation circles, in Portuguese and Brazilian Sign Language. The themes that are in the classroom, with the lights now off and on, appeared in an investigation that aimed to understand the teacher training processes in the initial training of teachers from the ethical-aesthetic instituting in education, mobilized by cinema. The filmic narratives brought the cinema experience of young teachers closer together, composing a repertoire of nuances that entangle our attention in slow, silent and disturbing scenes. The clues left by the filmmaker provoke those who travel in his films, for the invitation to think about themselves and the ideas that occur to them, producing displacements. The images put us in conversation with our thoughts and attitudes. The time and movements of the films, accommodate and refute words that appear in the speeches, requiring arguments to be defended or refuted. The clues left in the teachers' narratives spoke of formative processes that the scenes shown by Kiarostami filled with meaning.

Keywords: Education and Cinema. Kiarostami. Initial Teacher Training.

RESUMEN

EL CINE DE KIAROSTAMI EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS POR MATICES ÉTICO-ESTÉTICOS

Los procesos formativos de enseñanza adquieren matices ético-estéticos cuando el cine de Kiarostami llega a las narrativas de la formación. Esta obra, resultado de una investigación de tesis, se proyecta en escenas de la obra cinematográfica de Kiarostami al recorrer sus caminos y dialogar, literalmente, en círculos de conversación, en Lengua Portuguesa y Lengua de Señas Brasileña. Los temas que están en clase, con las luces apagadas o encendidas, aparecieron en una investigación que tuvo como objetivo comprender los procesos de formación docente en la formación inicial de los docentes del instituyente ético-estético en la educación, movilizados por el cine. Las narrativas fílmicas acercaron la experiencia cinematográfica de los jóvenes profesores, componiendo un repertorio de matices que enredan nuestra atención en escenas lentas, silenciosas e inquietantes. Las pistas dejadas por el cineasta provocan a quienes viajan en sus películas, por la invitación a pensar en sí mismos y las ideas que se les ocurren, produciendo desplazamientos. Las imágenes nos ponen en conversación con nuestros pensamientos y actitudes. El tiempo y los movimientos de las películas, acomodan y refutan las palabras que aparecen en los discursos, requiriendo que los argu-

mentos sean defendidos o refutados. Las pistas dejadas en las narrativas de los profesores hablaban de procesos formativos que las escenas mostradas por Kiarostami llenaron de significado.

Palabras clave: Educación y Cine. Kiarostami. Formación inicial del profesorado.

Quem foi Abbas Kiarostami?

Somos professoras e nos encontramos em caminhos da docência, procurando pistas que se desviam da dureza. “Apanhar desperdícios, prestar atenção às desimportâncias, às minúcias, deveria ser um desafio a uma ciência com leveza” (SILVA e OLIVEIRA, 2016, p. 778). A arte, e dentro dela, o cinema, nos provoca olhar para além do que vemos, nos provoca a pensar que o olhar é uma construção e o sensível nos mobiliza a outros focos, ao uso de outras lentes. O encontro com o cinema nos convida a compartilhar mundos, situações, emoções, além de aprendizagens e desaprendizagens, que podem ou não ampliar nosso repertório.

Nesses caminhos, encontramos Abbas Kiarostami e o cinema que nos arrebatou de cenas esperadas, para pensar com as já conhecidas e corriqueiras cenas de nosso cotidiano. Mas como? O cinema que olha para as realidades do mundo e o conta, reinventando sua narrativa, provocou em nós outras leituras para novas escritas. O campo de pesquisa do imaginário que compartilhamos desafia-nos a conhecer por vias distintas, lugares conhecidos, outros, pouco conhecidos e tantos outros, desconhecidos. Todos, de aprendizagens intensas para quem se sente convidado, implicado na viagem.

Somos mulheres na docência, que procuram caminhos. Trilhamos pela força que nos encoraja e lutamos, copiando forças que ora vêm de nossas mães, tias, amigas, colegas, que venceram o cansaço, ora vêm de nossos pais e homens que ainda convencem pelas palavras de ordem. A ancestralidade participa sem, muitas vezes, tomarmos consciência dela. Vi-

vemos a provocação de seguir o caminho conhecido e, por ele passarmos, revendo o que traz consigo, para além de olharmos a paisagem e ter o objetivo de apenas vencê-lo. Dia a dia nos buscamos. Cartografamos caminhos que sonhamos percorrer. “Iniciando pela busca e curiosidade, nos movimentamos a partir de algo que nos inquieta, incomoda, faz-nos levantar da sombra confortável das grandes árvores e correr atrás dos tantos coelhos brancos que passam e afetam” (SILVA e OLIVEIRA, 2016, p. 781).

O cinema de Abbas Kiarostami nos dá palavras e imagens para ouvirmos sons, diálogos e silêncios. Kiarostami, que passou a ser conhecido pelo seu trabalho no final da década de 1980 (KIAROSTAMI, 2004), já saindo do Irã pelos festivais e não pelos selos da indústria cinematográfica, apresentou-nos corajosamente a um cinema que conta com a participação do espectador. Ao narrar histórias que recontam enredos que conhecemos e vivemos, provocando o afeto, a dúvida, a proximidade, provocou o reencontro ao pertencimento à incompletude da vida.

Kiarostami envia o convite a conhecer seu povo e seu país a muitos de nós, partindo para uma conversa: Onde fica a casa de meu amigo? (KIAROSTAMI, 1987). E daí seguimos suas trilhas, filme a filme, percorrendo a distância de um império que se estendeu pelo mundo. As fronteiras caíram. Mas a cultura persa foi herança para todos os outros povos que se avizinharam, vieram depois e se prolonga no tempo porque ainda vivemos muito do que foi pensa-

do por eles. Atualizou-se a solicitar o passaporte com um novo carimbo: desde 1935, deixou de se chamar Pérsia e passou a se chamar Irã, como seu próprio povo assim se nomeava (PATRICK, 2005).

O trabalho que iniciou no Kanun - Instituto para o Desenvolvimento Intelectual das Crianças e Adolescentes - (KIAROSTAMI, 2004) foi muito importante! De certo modo, cada um daqueles elementos transformou-se em argumento para uma filmografia cheia de crianças e suas vidas. De vidas ricas de possibilidades, mas também roubadas de expectativas por políticas que redirecionam as condições que poderiam ser de todos, quando sabemos, não o são. Essas políticas que se fixam a pertencer a poucos, emergem de práticas cotidianas que nos impedem de agir, levados pelos comandos de um grupo restrito.

Ele inaugura suas produções públicas mostrando crianças que resolvem seus problemas: O pão e o beco (KIAROSTAMI, 1970), que nos leva a espiar o que vem depois, encorajado pelo menino que encontra estratégias para vencer seus obstáculos; O recreio (KIAROSTAMI, 1972); A experiência (KIAROSTAMI, 1973) e Duas soluções para um problema (KIAROSTAMI, 1975) – são infâncias que ainda ensaiamos enxergar: crianças que têm um lugar, um pensar e vivem o presente (COHN, 2005). Sofremos de uma síndrome de projeção da infância, sem vivê-la, e depois, de uma nostalgia que nos prende ao passado: ainda não a olhamos e não compreendemos o que as crianças nos dizem. O que nos falta entender para fazermos outros filmes da infância?

Kiarostami oferece uma filmografia de curtas, em ensaios, inspirado a partir da necessidade de conversar com seu filho sobre a vida (KIAROSTAMI, 2004). Particularmente, me vi percebendo os momentos efêmeros e intensos que temos em nossos dias para compor a filmografia de nossas histórias. Trazemos para

a docência a intenção e a necessidade de encontrar a leveza que nos ajuda a suportar o contraditório, que são as alegrias das aprendizagens e o que passamos a nos responsabilizar depois de sabê-las: movimentos espelhados entre o saber e o não saber, o aprender e o reaprender.

As imagens que compunham quadro a quadro seus filmes trouxeram emoldurações a movimentos que nos deixam sob a suspeita do olhar para muitas janelas: categorias fugidias de conceitos a serem revisitados e reeditados, reconhecidos. Os diálogos da linguagem cinematográfica que nos apresenta são abertos para transitarmos de um roteiro documental a ficcional (RESENDE, 2008). As transições entre a realidade que se contamina com o ficcional e o mesmo ficcional que questiona o que teria de real têm uma linguagem que institui em seus filmes o que ainda não é conhecido.

Aliás, muito ficamos em movimento, viajando e tendo a companhia de suas personagens. Estivemos dentro de carros, caminhonetes, de carona ou dirigindo. Percorremos trajetos em uma cidade em um táxi, em um país em que as mulheres recentemente conquistaram dirigir um carro, legalmente (Dez/Ten – KIAROSTAMI, 2002). Os diálogos que poderiam soar tão corriqueiros vêm carregados de comportamentos que mostram muito mais daqueles passageiros e daquele contexto.

Experimentamos olhares que, sentados à janela, conseguimos sentir o vento, a poeira e os questionamentos que a vida deixa em nossas mãos (Gosto de cereja – KIAROSTAMI, 1987). A quem perguntar? Como perguntar? O que perguntar? Onde encontrar a sinceridade das respostas? O que fazer com as respostas? A sinuosidade dos caminhos em curvas irregulares e tortuosas – como na vida: tempos que vemos à frente, tempos que se escondem atrás de montanhas, tempos que se revelam no corajoso tropeço da confiança em companhia.

As histórias contadas filme a filme parecem revelar alguns de nossos segredos: elas sabem muito do que pensamos. Elas se antecipam ao que queríamos perguntar. Kiarostami parece mostrar o óbvio com uma simplicidade que desconfiávamos de seu aprendizado - uma das mais importantes lições que também aprendemos na docência. A boniteza da Educação (FREIRE, 2011) que mostra as conquistas que somamos ao longo dos tempos e a profundidade do desprezo quando não as levamos para a vida, quando poderíamos salvar vidas pelo que sabemos. O ingrediente do desejo que nutrimos com relação ao conhecimento e que também nos movimenta em direção ao outro. Um outro que está conosco e que desejamos que também mobilize seu desejo - o de conhecer.

Ao sermos apresentadas ao cinema de Kiarostami, conhecemos uma narrativa que se destaca pelo cotidiano em falas, olhares, movimentos, situações em que os próprios atores são da vida e não do cinema. Como alguém que fazia escola, as lentes fotografaram muito e poeticamente, criando pela composição artesanal, quadros que chegam antes das palavras. Palavras que não alcançariam dizer o que a imagem produz em quem assiste. Assim, ao desconfiar das imagens, também deixa em suspenso o cinema como representação da realidade (RESENDE, 2008). Cinema além da representação propondo olhar às minúcias o que se desperdiça numa vida com um tempo intensificado. Um tempo que não se dá ao "luxo" para o mais demorado, o mais rotineiro, o que não é acelerado.

A força das mulheres, como as crianças mostradas para serem vistas sob a suspeita dos conceitos definidos, para Kiarostami, é respeitada pela visibilidade de uma abertura a caminhos que seguem instituindo saberes em narrativas sinuosas e longínquas. A coragem de ousar pela aposta em uma experiência que

cabe nas narrativas é um convite à corajosa vontade de ver ecoando longe histórias recon-tadas com o estranhamento para o esperado. Seguimos conversando, como foi nas rodas de conversas, encontrando motivos para compreender o que as mulheres pensam e conversam com outras mulheres que escolheram a docência como profissão.

Professoras: mulheres que enxergam mulheres que se tornam professoras

Aceitar a provocação para a escrita deste artigo percorreu em nós acolher a uma convocação: mulheres que conversam com mulheres sobre seus fazeres docentes. Este estudo, especificamente, fala de conversas com jovens mulheres e diz de uma estética, cujos matizes éticos, tomaram por inspiração temas, cenas e enquadramentos do cinema de Kiarostami. E percebemos mais, os silêncios, os ruídos, os olhares, que chamaram muito a ver as narrativas de formação.

Originalmente, a temática compôs-se por um estudo de tese, mas aqui destacamos as sutilezas de um cinema que em roda de conversas, em Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais, pautavam as discussões. Assistimos a filmes que retratavam a visão do diretor em outro tempo – especialmente a década de 1960 e 1970, mas que se estendeu em visualizações para muito depois. Contrastamos o cinema de uma indústria muito recente a uma narrativa cinematográfica que tem uma noção de tempo, que formou povos, impérios, riquezas e crenças, faladas em diálogos que compreendemos em sua maturidade de vida, que conhece os segredos das terras, das areias, da fertilidade da natureza árida.

Olhamos para uma cultura milenar de um povo que atravessa gerações, cujas disputas políticas enfrentam ambições econômicas e

religiosas, refletidas no poder que ousa expandir, antes em território, agora em riquezas que movem o mundo (SANTO; BALDASSO, 2017). Riquezas que trocam de valores ao transpor séculos acompanhando uma humanidade que segue em disputas que negam o valor da vida e de estar vivo. Gerações que trocam o jeito de vestir, mas seguem rituais de vida e de morte (O vento nos levará - KIAROSTAMI, 1999) ao trazer a poesia e um engenheiro no mesmo cenário, cujo motivo é a passagem de uma senhora que o corpo entrega sua vida.

Kiarostami resiste também em um país que briga violentamente tentando afirmar suas forças, enquanto, desde as primeiras rotas comerciais, enlaça acordos, desata forças pelo lugar que ocupa. Ele não desistiu de continuar falando na linguagem de seus filmes, mesmo quando passaram a ser proibidos porque temidos em difundir a força que mostrava seu povo ter frente aos regimes de poder político que se alternavam. O lugar que as mulheres ocupam no itinerário das filmagens, posto que não havia roteiros fechados, são propriamente discursos que ecoam nas mais diferentes épocas e países como falas que ainda ensaiamos para o nosso cotidiano. Ele abre espaço para vermos a força que temos politicamente.

De um filme a outro, as circunstâncias preservam a herança de uma arte em acreditar no legado de seu povo com a História que nos dá números, geometria, arquitetura, poesia, língua, esculturas, que contam o que fizemos até agora em nossas relações com este mundo. O contraste entre a amplitude da arquitetura monumental, ensinando por desenhos o cálculo de cúpulas na composição milimetrada em encontros de contrastes em cores e materiais, parece que ainda não aprendemos: incorremos nos mesmos embates. Ainda não vivemos a vida que aqui está, rezamos por outra.

Os palácios que o Irã mostra para o mundo são convites ao turismo: peculiares, de cores

e artesanias com os azulejos, composições, espelhos, brilhos e combinações que nos levam pelas curvas de sua escrita em muitas paredes, tetos, vitrais. Percorremos vilarejos e somos apresentados à estética dos filmes de um cenário arenoso que se contrapõe à grandiosidade de fortalezas ricas, coloridas, brilhantes. Somos acolhidas por manchas de cor nos vasos floridos de gerânios à janela, na escada (Através das oliveiras - KIAROSTAMI, 1994), como pontos que reacendem os trilhos por onde os personagens passam e nos convidam a seguir.

Kiarostami chama para entrar nas casas de seu povo, falar com sua gente. A hospitalidade de sua cultura transborda pelos filmes. Ele dá mostras de como conversam em diálogos curtos, calados, que os corpos e os olhares seguem falando. Ele nos encoraja, mais uma vez a não perdermos o que temos de mais ricos de nossas culturas. A vida que aprendemos por gestos, por palavras, por acolhidas, que são peculiares e têm muito mais do que um significado de ação: tem um mundo em cada sentido.

E a mulher? Pois a história que estudamos mostra homens, homens e homens! Onde estão as mulheres? E nós, como professoras, que lugar ocupamos de tão importante, que tanto nos desmerecem em desvalorizações materiais nos espaços que trabalhamos, nos salários que nos sustentam - mesmo quando são a metade do que recebem, nas mesmas funções, os colegas homens que estão conosco? Que lugares de gestão lhe são acreditados que nossa intensidade pode ser caçoada? Que simbólico sustenta tudo isso que a força da própria vida não desmobiliza, não enfraquece imaginários sustentados pelo patriarcalismo?

Como aprendemos a enxergar o lugar de quem também está na história, mas não é mostrada? Que imagens ainda precisam ser estampadas para outras narrativas aparecerem e saírem de sua invisibilidade? Como ouvir os

olhares incomodados de afrontas de desprezo? Como erguer-se em chamamento a multiplicar a reconquista do que já é nosso de direito? Como não agir repetindo o que desprezamos? Os filmes de Kiarostami não trazem as respostas, ao contrário, multiplicam as perguntas. Os enredos entusiasma a procurar pelos mistérios (não-mistérios desvendados) que a vida nos apresenta e nos enche de valentia a dizer quem somos pelas atitudes que tomamos, pela autoria que assumimos. O cinema é a arte que pode nos desassossegar, nos sensibilizar, nos deslocar para outros afetos e emoções.

Se perguntamos, já sabemos a resposta. Todas nós sabemos. Mas precisamos perguntar. Precisa ser lição a ser aprendida e ensinada por nós mesmas. E muito do que ainda se sustenta tem como suporte a condição feminina que nos vigora, do que aprendemos com quem teve mais tempo de chão que nós, que generosamente deu a mão e concedeu amparo. Desde que as licenciaturas foram se enchendo de mulheres, a educação se reinventa. Ainda nos lemos pouco, nos citamos pouco, nos referenciamos pouco. Ainda sustentamos e nos valem de lógicas que não nos favorecem e que não se sensibilizam pela construção de um outro *ethos*. Instituir novas formas tem o seu preço, bem caro, muitas vezes, e desconhecemos a economia que enriquecemos! Mas estamos aprendendo.

As temáticas que estão na sala de aula, com as luzes ora apagadas, ora acesas, pouco a pouco saíram das cenas e pautaram nosso cotidiano. No estudo de origem, o cinema e suas provocações apareceram em uma investigação que objetivou compreender os processos formativos docentes na formação inicial de professores. O instituinte ético-estético saltou das narrativas filmicas, que aproximaram a experiência cinema de jovens professoras, compondo um repertório de nuances que enredam nossa atenção em cenas lentas, silenciosas e

inquietantes. A seguir alguns registros do processo, contando um pouco do que aconteceu durante a formação.

Caminhos que nos percorrem: professoras em curso

Esta seção se demorará em trazer para a discussão a formação inicial, que está a cada edição mais colorida por mulheres que buscam a sua profissionalização. Esse matiz dá cores e tons femininos à formação e chama a reconhecer para a sua condição de autora, epistemologias que regem pelo que dizem as mulheres que escrevem sobre o que tanto pesquisam em Educação. Acrescentamos palavras que estão na língua feminina ao nominar e dar narrativa ao que fazemos para aparecer no discurso. Acalentamos, resistimos ou nos insurgimos em atitudes que, descritas por homens, recebem adjetivos que tentam categorizar ou menosprezar o agir das mulheres.

A investigação pautou-se em problematizar a Formação de Professores: o quanto precisamos produzir ainda para compreendermos este lugar e este fazer, a partir de saberes que são produzidos pela experiência. Pela estética da docência? Em atitudes estéticas (PEREIRA, 2012)? O quanto nos falta para reconhecer o que há de atitudinal no que fazemos para uma docência ser cheia de evidências que se desenham pelo fazer das mulheres na Educação? Onde estão as epistemologias femininas? Que conhecimentos estamos resignificando ou estamos produzindo com nossas lentes, para outros focos?

As jovens professoras em formação inicial que tomavam contato com filmes que não estão nas plataformas de *streaming*, em formato preto e branco ou de colorido não digital, estranharam. Mas foi desse estranhamento que o imaginário (CASTORIADIS, 1982) vagou des preocupado com os acordos sociais dos

discursos prontos. Outros tempos, outras cores, mas histórias conhecidas. Processos formativos para a docência que tomam matizes ético-estéticos para narrativas de uma formação que não cabe em apostilas. Para uma formação que conversa com seus aprendizados, que sabe que não ensina sempre e que a hierarquia não está nas escalas, mas em uma gradação que pode pautar tão enfaticamente a importância em considerar a sobrevivência de crianças, de jovens, de maturidades calejadas pelo tempo.

Novamente, passamos por um momento crucial que, para quem se aproxima do cinema, poderia ser mais tranquilo. Mas quanto mais cinema experienciamos, de mais conversas precisamos: as telas de vídeoaulas não nos levam ao futuro automaticamente. Aplicativos intuitivos podem nos automatizar e menos humanizar. Se a nós cabe parte importante do ensino, que a ele continuemos recorrendo pelo diálogo para conhecer o mundo (FREIRE, 1997) e dele falar. Que os nossos discursos se interseccionem em mosaicos persas e ecoem alto e sonoramente as lutas que enfrentamos.

Aprender com as incertezas deliberadas que o diretor escolheu para suas narrativas, com um cinema que se completa com o olhar do espectador (RESENDE, 2008), nos desafia a deixar espaços para as práticas de uma docência que conversa. E mesmo para um diálogo, precisamos nos sentir encorajadas, cheias de ousadia, pois o que fazemos não o fazemos por instinto, mas decorrente de muito estudo (FREIRE, 2013). O tanto de argumentos científicos, que muitas de nós encontramos nas práticas pedagógicas, refazendo-as por estarmos praticando as teorias estudadas, deu-nos condições de nos tornarmos autoras na Educação. Autoria diz respeito à liberdade e à deliberação, mas, acima de tudo, diz respeito ao desejo de protagonismo. Uma história que estamos construindo, individual e coletivamente.

A escrita para ser refeita, repensada, pode ser compreendida como a experiência estética da docência? As linguagens que se tornam mais caminhos para chegar a narratividades em outros formatos já estão presentes na escola? Em muitas delas, sim, mas outras tantas ainda procuram suas referências para fazer um caminho com seus trabalhos. A linguagem do cinema, das imagens, dos sons, da oralidade, as mil linguagens, as cem linguagens da criança, de Loris Malaguzzi, a escuta ativa (EDWARDS; GANDINI; GANDINI, 2018) e sensível (BARBIER, 2004) são imprescindíveis para serem ouvidas e vistas.

Nessa reflexão, ainda trazemos do nosso campo de investigação, o imaginário, que, além da linguagem com as imagens, traz uma relação intrínseca entre o que simbolicamente apresenta e o imaginário que carrega. Lembra da por Morin (2014, p.100), a orientação que não podemos deixar de seguir: “A imagem já está embebida pelas forças subjetivas que irão deslocá-la, deformá-la, projetá-la na fantasia e no sonho. O imaginário encanta a imagem porque esta já é uma encantadora em potencial”. E segue a nos autorizar a compreender esse magma, chegando ainda mais perto de uma definição: “O imaginário é o lugar comum da imagem e da imaginação”. Precisamos ainda aprender a perceber que o imaginário que está na escola é espaço próprio do diálogo para a criação!

Até conquistarmos uma educação cheia de respeito e dignidade do direito que temos de aprender e de ensinar, buscamos exemplos, argumentos, inspiração. A exposição imagética a que ficamos espectadoras, torna-se pretexto para aprender sobre a comunicação que, precisamos assumir, somos aprendizes. As palavras-imagens que os filmes carregam, vêm grávidas de sentidos. Somos parceiras habituais em discursos que ora mostram-se resistentes a parirem mais sentidos, pelos conflitos que se amedrontam a enfrentar.

Assim temos a própria palavra “cinema” que se casou a um imaginário hoje instituinte em formatos e tempos. Embora siga de mãos a entrar em uma sala, com a tela que dá espaço para espalharmos-nos em seus ambientes, já se multiplicou em definições. Pequenas cidades que tinham salas de cinema, hoje são templos para outros discursos. Em grandes cidades, pertencem a redes que cobram o preço que seleciona seu público. “Local de projeção de filmes” pode ser em outras salas, com outros aparelhos, sob novos convites. Podem ter muitas pessoas, como nas escolas, e podem ser para o deleite pessoal, individual. O ritual cinema e a arte do cinema define-se tantas vezes quantas conseguimos pronunciar. A sala que pode ser inventada em qualquer espaço - desde a sala escura que conhecemos, e sentimos tanta falta nesses tempos pandêmicos, de distanciamento social - pode até ser a sala improvisada, para versões remodeladas, nesse mesmo ritual.

O cinema com os filmes que levamos para a escola tem a nossa curadoria (FRESQUET, 2013). Professoras podem escolher filmes diferentes daqueles que os estudantes elegeriam. Não o fazemos mais vezes, pois talvez ainda soe mais pelo ato do lazer que ligeiramente consideramos e nos culpamos pela “ociosidade” de um tempo “não permitido”, do que observamos o próprio texto fílmico para uma aula. Professoras também podem conhecer outros filmes que não estavam no seu repertório. Estamos já há um tempo significativo investindo nessa concepção de formação ética, estética e política, propondo pela sétima arte um processo de sensibilização para outras pautas, outras formas de viver nesse mundo e de pensar nos projetos de Educação.

Quando a nossa lista de possibilidades de filmes está restrita, já diz do tempo que dedicamos às artes, todas elas. Talvez nosso tempo e nossas intenções vejam apenas as finalidades para o ensino e comece aí a cursar

um caminho para ser traduzido didaticamente, que possa estar limitando a criatividade de encontros pedagógicos. Possivelmente estejamos resistindo olharmos para os textos não tradicionais levados para a escola, mas que já estão na nossa vida e na dos jovens estudantes que estão conosco. O letramento digital nos ronda e o seu não conhecimento pulula em fraudes por não leitura e compreensão dos textos emergentes em formas de registro menos tradicionais.

Na Educação ainda falamos muito pouco em cinema, embora os filmes nos acompanhem há muito tempo (RANGEL, 2010). É aí que o imaginário instituinte do cinema na Educação deixa aberto vias para ocuparmos os espaços com possibilidades de criação (CASTORIADIS, 1987). A formação de professores pode acolher este espaço de trânsito de ideias, crenças e resistências, levando a cartaz filmes de um cardápio que revisita mundos longínquos e velados na proximidade escondida de sombras e invisibilidade política e cultural (OLIVEIRA et al, 2015). O estranhamento em práticas de cinema dentro da escola pode levar ao aprendizado de um desassossego que incomoda e impulsiona a acreditar na força de uma Educação que pode vir de narrativas fílmicas que percorrem mais tempo no pensamento do que o período de uma aula, de um semestre, de um curso.

O tempo e as imagens em narrativas que nos levam a suspeitar de situações corajosamente mostradas ao longe, descaradamente dão nomes às situações de perto. Por que levamos tanto tempo para reconhecer o que nos cerca? O que nos cega? Quando a familiaridade aconchega e quando acomoda? Acreditamos que a postura de estranhamento, levada por práticas pedagógicas, cujo enriquecimento cultural valoriza e questiona cenários da Educação (brasileira) e da escola para todos, tornam-se visíveis em políticas que avançam

(MIORANDO; DEBUS; OLIVEIRA, 2017) e recuam (OLIVEIRA; NARVAES; MIORANDO, 2021).

As imagens que mostram o investimento econômico de grupos interessados, quando olhadas criticamente e questionadas, mostram-se legíveis, decodificadas e compreensíveis como imaginários instituídos que rechaçam a dinamicidade das mudanças culturais próprias das comunidades que as constituem. A produção do audiovisual na escola abre espaço para olhar e ver como em um espelho, por nossas narrativas, quem somos (MIORANDO et al, 2020). Também as propostas de governo que tentam apagar a emergência da imagem feminina, forte e que trabalha pelos fazeres da Educação, são melhor compreendidas e dão condições de posicionamentos para a sua aceitação ou não.

Partimos a olhar para uma sessão que não finaliza, mas reitera convites a categorias que se multiplicam em títulos e desafios. Estamos experimentando um tempo de tela desconhecido por nossos corpos. Estamos com a visão que pode olhar longe, falar e ouvir idiomas que soavam estranhos e não compreendidos. Aprendemos a escolher a que dedicar nosso tempo e conversar presencialmente, promovendo encontros, com os argumentos de narrativas não lineares. O exercício continuará e se qualificará.

Filmes que não terminam: sessões em contínua aprendizagem

O cinema na formação ou o cinema na escola tem sido uma experiência que nos afasta um pouco da ideia de apoio didático e, mais ainda, da concepção do preenchimento do tempo que, muitas vezes, a exibição acabou por configurar no imaginário dos estudantes. Nos aproximamos do cinema criação como uma linguagem que traz o cinema como arte: a aproximação

ao cinema como uma oportunidade oferecida à escola na condição de arte (BERGALA, 2007). Assim, vemos o cinema na formação inicial de professores e aqui, especialmente de professoras, como possibilidades de movimento com Abbas Kiarostami e um cinema arte que produz deslocamentos, amplia repertórios para uma experiência formadora, além dos filmes.

Depois de conhecermos mais e mais do que seja a experiência formativa que acontece para além das folhas escritas, nem as palavras se leem silenciosamente agora. A experiência de olhar para um cinema que traz diálogos com as crianças e com as mulheres também diz de uma formação que acontece com as práticas que a escola produz, com as professoras que lá já trabalham e junto de um contexto que não precisa ser idealizado para o estudo, mas vivido e discutido para ser compreendido. A formação se reescreve por ressignificar memórias de outros tempos sem atualizá-la, mas ressignificada em práticas que estejam condizentes com as exigências deste tempo.

Mexer com a formação em processos de inventividade deixam aberturas em formato de possibilidade de criação. Atitudes inventivas (DIAS, 2012) na formação dão a conhecer a lógica das ações que constroem as sociedades. Os discursos que rondam a Educação em narrativas de fórmulas conhecidas, que soam como prescrições que atravessariam os tempos, cutucam a formação de professores (OLIVEIRA, 2014) e alcançam a grande área da Educação. As mulheres que passam a se ver e se reconhecer nas práticas escolares sabem de seus processos de vida em rotinas de trabalho institucional e administram diferentemente o tempo e as condições quando se autorizam a assumir.

A experiência cinema (MIORANDO, 2018) mobiliza saberes (TARDIF, 2018) na formação docente. E quando ousamos misturar em paleta de cores, imagens e sons, composições

que nos tiram do confortável modo de argumentar, descobrimo-nos protagonistas do fazer em Educação (BRANCHER; OLIVEIRA, 2017). A experiência cinema mobiliza os professores que se dispõem, implicando-se no movimento, para outras aprendizagens. Algumas delas vêm rapidamente à memória: o trabalho coletivo, a pesquisa na organização da aula, a desmobilização de uma aula centrada no docente. Aqui encontramos pistas que mostram como o compartilhado traz à tona o protagonismo com os estudantes, a curiosidade em novas aprendizagens, a partilha ética do planejamento.

O cinema que aparece descentrando dos espaços de ordem tira o controle e o poder que alguns docentes ainda preservam sob sua docência. Dentre muitas aprendizagens, há o desaprender de um tipo de docência que controla, que traça objetivos e fica limitado, sem perceber as aberturas que as crianças, os estudantes, alcançam aos nossos fazeres pedagógicos. A experiência cinema vai além do filme, do roteiro, do planejamento didático. Ele transpõe. Ele transporta. A viagem não tem uma programação fechada. Torna-se imprescindível a conversa que ouve e argumenta na constituição de ideias que pretendem finalizar uma tarefa.

A formação que começa na escola e se enxerga na universidade (OLIVEIRA, 2017) busca em si as linguagens que já foram sendo aprendidas ao longo de uma vida acompanhada de colegas e professores. Nos apropriamos de condições que nos levam à compreensão pelo cinema, que, como arte, é jogo (GADAMER, 2015), é exercício de prática de pensamento, de interpretação, de criação de narrativas. A arte que provoca em nós o estranhamento procura um aconchego em palavras para o que não é habitual (HERMANN, 2005). Traz à pauta a ação pelas atitudes que se organizam pela ética de um fazer coletivo, do contrário, não se efetiva.

Assistir a filmes como tempo de formação para um repertório de temas que se cruzam com o ler e o escrever, passando a compreender as lógicas que se entrecruzam até emaranhar a trama social, dispõe expectativas da continuidade para uma Educação que sustenta em si sentidos para o aprender. Estudante e professor ensaiam práticas que na sua reunião configuram uma atitude estética (PEREIRA, 2012), para além de preencher papéis em exercícios repetitivos e sem o sentido que leve a sua compreensão, mas que dá a perceber o encadeamento com movimentos culturais e políticos de nossas comunidades.

Quando pensamos sobre o exercício docente das professoras, buscamos o sentido estético de uma docência que não se permite à generalização de um trabalho exercido em âmbito universal, padronizado. E sim, cuidado e cheio de dedicação às crianças, que diariamente acordam para o encontro na alegria de aprender. A experiência docente, como a experiência cinema, mobiliza para mundos que não cabem em apostilas porque se especifica pelo repertório pessoal que vai se constituindo na responsabilidade que assume no afeto pela vida do outro.

Ao final, retomamos sempre a pergunta que nos deslocou ao longo do percurso de um estudo: o desafio que assumimos para a formação docente nos mobilizou a dirigir o olhar para enxergar com quem estamos, onde estamos? As vidas que enchem de som e movimento a escola são a razão da nossa formação? Onde reabastecemos nossas forças criativas para a professoralidade (PEREIRA, 2013) que se constitui em nossos saberes e fazeres? E alguma resposta ou sentimento se manifesta como indicativo para as perguntas que fizemos. As pistas deixadas nas narrativas dos professores falaram de processos formativos que as cenas mostradas por Kiarostami enchiam de sentido.

Neste trabalho, os frames dos filmes de Kiarostami transformaram-se em provocações a roteiros que levassem a pensar a nossa docência, especialmente a que se constitui pelo trabalho da mulher, que se definiu em cumprir seu tempo profissional na carreira docente. Olhamos para o cinema, mas vimos-nos a nós mesmas. Em *Shirin* (KIAROSTAMI, 2008), cento e quinze atrizes mostram sua reação ao verem no cinema um poema da cultura persa em uma narrativa épico-histórica, em uma adaptação cinematográfica (MONASSA, s/d). Nós não vemos o filme que passa, mas as mulheres em close e os poucos homens na sala, reagem ao que veem. Olhamo-nos no espelho. Quem somos?

Kiarostami abre caminhos para chegarmos a pensar um cinema que nos olha. Ele nos dá a oportunidade de nos encararmos enquanto os outros nos veem. As mulheres se enxergam pelos sentimentos que escapam das palavras. E mesmo dentro de outras histórias, essas narrativas também contam o que vivemos e sentimos: as lembranças que movimentam nosso imaginário, as mil vezes que as vozes se espelham no cotidiano ao longo dos tempos. Somos mulheres há muito tempo! Temos muitos aprendizados para falarmos sobre o que aprendemos.

Nossos jeitos em olhares intensos, interessados, curiosos, sonhadores, resilientes, pensativos, nostálgicos, nos acompanham. Nossas histórias atravessam os séculos. Respiramos por uma abertura para participar desse momento no íterim de um filme, quando as histórias de um cinema que encerram seu roteiro linearmente, deixam menos espaço para seguirmos pensando. As histórias da nossa vida também não cabem em momentos fechados, elas percorrem nosso corpo, nossos pensamentos, nossa memória. As aprendizagens de uma aula sempre deixam espaços para encontrarmos nossas histórias, nossa vida, dentro delas.

O encontro com o diretor que abre seu cinema com outras sessões para os relatos de nosso cotidiano, convida a abrir os próprios caminhos para outros jeitos de pensar, olhar, e é um convite para não recusar o ingresso. E mais, como Manuel Bandeira (2007), podemos ir à Pasárgada, a primeira capital que o Grande, iniciou sua construção, na antiga Pérsia Aquemênida, o Primeiro Império Persa. Ainda vamos encontrar Pasárgada, no Irã. De lá, não passaremos incólumes, ilesos; teremos encontrado a razão desse lugar tão longe parecer tão perto! As imagens passarão a conversar com nossos pensamentos e atitudes. Faremos uma Educação para o tempo e o movimento rebater em palavras que aparecem nos discursos, requerendo argumentos para serem defendidos ou refutados. Sermos ainda mais fortes!

Referências:

- BANDEIRA, Manuel. **Vou-me embora pra Pasárgada**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2007.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília (DF): Liber Livro, 2004.
- BERGALA, Alain. **La Hipótesis Del Cine**. Pequeño Tratado sobre la Transmisión Del Cine en La Escuela y Fuera de Ella. Barcelona: LAERTES Educación, 2007.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto II – domínios do homem**. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George.

- As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Revisão Técnica de Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2018.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 35 ed. São Paulo. Cortez, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não.** Cartas a quem ousa ensinar. 24 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação:** reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.
- HERMANN, Nadja. **Ética e Estética:** a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- KIAROSTAMI, Abbas. **Dois ou três coisas que sei de mim.** Tradução de Álvaro Machado. In: KIAROSTAMI, Abbas. Abbas Kiarostami. Tradução de Samuel Titan Jr., Álvaro Machado e Eduardo Brandão. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- MIORANDO, Tania Micheline. **Ir ao Cinema:** a Formação Inicial de Professores e o instituinte ético-estético em Educação nos Processos Formativos Docentes. 2018. 150p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16244>. Acesso em: 14 maio 2021.
- MIORANDO, Tânia Micheline; COSTA, S. C.; SILVA, K. R. P.; NARVAES, A. B.; SILVA, J. D.; SANTOS, C. B. Brincando com palavras e imagens na formação: aprender a desaprender para uma docência criativa. In: Gabriella Eldereti Machado, Bianka de Abreu Severo. (Org.). **Linguagens em movimento no ensino: atravesamentos e experiências.** 1ed. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2020, v. 1, p. 88-104. Disponível em https://12a44a16-333b-2afc-4c09-a9f4ce61c300.filesusr.com/ugd/c6b165_3b43f6b91019479299e4119cf-4cfb4ce.pdf. Acesso em: 23 set 2020.
- MIORANDO, Tania. M.; DEBUS, Ionice. S.; OLIVEIRA, Valeska. M. F. Políticas Públicas para a Formação Docente: Saberes e Práticas da Docência. In: **CADERNO PEDAGÓGICO.** v. 14, p. 63-78. Lajeado: Editora da Univates, 2017. Disponível em <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/1701>. Acesso em: 05 maio 2021.
- MONASSA, Tatiana. Shirin - Crítica. **Contracampo - Revista de Cinema.** Nº 94. s/d. Disponível em <http://www.contracampo.com.br/94/mostrashirin.htm>. Acesso em: 15 maio 2021.
- MORIN, Edgar **O cinema ou o Homem Imaginário.** Ensaio de Antropologia Sociológica. São Paulo: É Realizações, 2014.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Apresentação. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org) **Redes Imaginárias e Processos Formativos:** olhares ressignificados. Curitiba, PR: CRV, 2014.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Isso aqui tá virando brasil... Cinema e produções audiovisuais no espaço da formação de professores. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais,** Santa Maria/RS, UFSM/RS, v. 10, n 2, p. 92-106, 2017. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/28789/pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de; NARVAES, Andréa Becker; MIORANDO, Tania Micheline. Currículo e Formação: imaginários para pensar a docência na diversidade. In: MOREIRA, Antônio Flavio B. et al (Orgs). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com currículo e avaliação.** 1. ed. - Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020. Disponível em <http://www.xxendiperio2020.com.br/anais-virtual#anais>. Acesso em: 06 janeiro 2021.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de; VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de; DEBUS, Ionice da Silva; FARENZENA, Marilene Leal. BREZOLIN, Caroline Ferreira. Cinema e educação: experiências estéticas de formação mediadas pela sétima arte. In: **Formação**

Docente, Belo Horizonte, v. 07, n. 12, p. 91-102, jan./jun. 2015. 97 Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/18/106/1>. Acesso em: 29 mar. 2016.

PATRICK, Andrew. O Irã entre o Ocidente e sua autodeterminação. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, n. 24, p. 257-260, June 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782005000100018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 maio 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-44782005000100018>.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade**: Um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 183-198, Apr. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 May 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000100012>.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 183-198, Apr. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 May 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000100012>.

RANGEL, Jorge Antonio. **Edgard Roquette-Pinto**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/roquettepinto/files/2017/03/Quem-Foi-Edgar-Roquette-Pinto.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2021.

RESENDE, DOUGLAS M. M. **O Cinema de Abbas Kiarostami**: Entre a transparência e a auto-inquirição, 2008. 133p. Dissertação (Mestrado Artes). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2008. Disponível em https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/JSSS-7WKH7N/1/o_cinema_de_abbas_kiarostami___autor_douglas_resende___disser.pdf. Acesso em 14 de maio de 2021.

SANTO, Murillo Müller do Espírito; BALDASSO, Tiago Oliveira. A Revolução Iraniana: Rupturas e Continuidades na Política Externa do Irã. In: **Revista Perspectiva**: reflexões sobre a temática internacional. v. 10, n. 18 (fev./mar.). Porto Alegre: UFRGS/FCE/CERI, 2017. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/Revista-Perspectiva/article/view/80167>. Acesso em 04 de maio de 2021.

SILVA, Monique da. e OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Ensaio em defesa da leveza, do sensível e da sensibilidade na pesquisa em educação. In: **Educação e Filosofia**: Uberlândia, v. 30, n. 60, p. 515-1166. Jul. Dez. 2016. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/27287/19866>. Acesso em 14 de maio de 2021,

SILVA, Monique; OLIVEIRA, Valeska M. Fortes de. A Escola como Instituição Imaginária Social: Desafios da Educação Contemporânea. **Educere Et Educare** (IMPRESSO), v. 11, p. 055-069, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

Filmografia:

O pão e o beco (Nan va kuche – Irã – 1970), de Abbas Kiarostami.

O recreio (Zang-e tafrih – Irã – 1972), de Abbas Kiarostami.

A experiência (Tajrobe – Irã – 1973), de Abbas Kiarostami.

Duas soluções para um problema (Do rah-e hal baray-e yek mas'ale – Irã – 1975), de Abbas Kiarostami.

Gosto de cereja (Tam'e-ghilas – Irã / França – 1987), de Abbas Kiarostami.

Onde fica a casa do meu amigo? (Khane-ye dust kojast? – Irã – 1987), de Abbas Kiarostami.

Através das oliveiras (Zir-e derakhtan-e zeytun – Irã – 1994), de Abbas Kiarostami.

O vento nos levará (Bad ma-ra khahad bord – Irã / França – 1999), de Abbas Kiarostami.

Dez (Ten – Irã / França / EUA – 2002), de Abbas Kiarostami.

Recebido em: 30/05/2021

Revisado em: 20/08/2021

Aprovado em: 23/08/2021

Shirin (Shirin - Irã - 2008), de Abbas Kiarostami.

Tania Micheline Miorando é doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Prof.^a adjunta no Departamento de Educação Especial do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (Gepeis). E-mail: tmiorando@gmail.com

Valeska Maria Fortes de Oliveira é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Prof.^a adjunta no Departamento de Fundamentos em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (Gepeis). E-mail: vfortesdeoliveira@gmail.com

ESCRITAS DE SI “ENTRE” MULHERES: DA INTIMIDADE NO PRESENTE À DISTÂNCIA HISTÓRICA EM *TEKO HAXY – SER IMPERFEITA*

■ CLARISSE ALVARENGA

<https://orcid.org/0000-0002-1396-8884>

Universidade Federal de Minas Gerais

■ ROBERTA VEIGA

<https://orcid.org/0000-0002-8538-1185>

Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

Em 2018, a cineasta Mbya Guarani Patrícia Ferreira Pará Yxapy e a artista visual Sophia Pinheiro realizaram juntas o filme *Teko Haxy – ser imperfeita*. Trata-se de um trabalho que elabora, a partir de uma escrita epistolar, a relação de intimidade entre as duas mulheres reunidas na aldeia Ko’enju, onde vive Patrícia, no extremo sul do Brasil. Pretendemos abordar a experiência do filme enquanto uma escrita de si entre as duas que envolve implicações em diferentes níveis: da metodologia, da escritura, do processo, das formas fílmicas e da *mise-en-scène*. Com isso, acreditamos ser possível encontrar um feminismo produzido nas tentativas de aproximação e, também, nos distanciamentos, que atravessam historicamente as relações entre as mulheres indígenas e não indígenas.

Palavras-chave: Escritas de si. Cinema Mbya Guarani. *Teko Haxy – ser imperfeita*.

ABSTRACT

SELF-WRITING “BETWEEN” WOMEN: FROM INTIMACY IN THE PRESENT TO HISTORICAL DISTANCING IN *TEKO HAXY – BEING IMPERFECT*

In 2018, the Mbya Guarani filmmaker Patrícia Ferreira Pará Yxapy and the visual artist Sophia Pinheiro did together the film *Teko Haxy – being imperfect*. By means of an epistolary writing, the film elaborates on the intimate relation between two women united in Ko’enju village, in the extreme South of Brazil, where Patrícia lives. We aim to approach the experience of the film as a self-writing between two women, which leads to implications of different levels: in the meth-

odology, in the writing, in the process, in the filmic forms, and in the *mise-en-scène*. By so doing, we believe it possible to find a sort of feminism which is produced by the attempts of approximation and distancing that historically cut across the relationship of indigenous and non-indigenous women.

Keywords: Self-writing. Patrícia Ferreira Pará Yxapy. Sophia Pinheiro. Mbya Guarani cinema. *Teko Haxy – being imperfect*.

RESUMEN

ESCRITURAS DE SÍ “ENTRE MUJERES”: DE LA INTIMIDAD EN EL PRESENTE A LA DISTANCIA HISTÓRICA EN TEKÓ HAXY - SER IMPERFECTA

En 2018, la cineasta Mbya Guarani Patrícia Ferreira Pará Yxapy y la artista visual Sophia Pinheiro dirigieron juntas la película *Teko Haxy - ser imperfecta*. Es una obra que elabora, desde una escritura epistolar, la relación de intimidad entre las dos mujeres reunidas en la aldea de Ko'enju, donde vive Patrícia, en el extremo sur de Brasil. Pretendemos tratar de la experiencia de la película como una escritura de sí misma entre las dos, que supone implicaciones a diferentes niveles: de la metodología, de la escritura, del proceso, de las formas fílmicas y de la *mise-en-scène*. Con esto, creemos que es posible encontrar un feminismo producido en los intentos de aproximación y también en las distancias, que históricamente cruzan las relaciones entre mujeres indígenas y no indígenas.

Palabras clave: Escritura de sí. Cine Mbya Guarani. *Teko Haxy – Ser imperfecta*.

Entre duas, entre nós

Uma delas é Patrícia Ferreira Pará Yxapy. Ela se aproximou do cinema, em 2007, quando foi ofertada em Ko'enju, aldeia onde vive, uma primeira oficina de vídeo pelo projeto Vídeo nas Aldeias¹, dando origem desde então ao Coletivo Mbya Guarani de Cinema. A outra é Sophia Pinheiro, artista visual e pesquisadora, que, guiada por Patrícia, vem, desde 2014, aproximando-se do universo feminino indígena.

Através da câmera que passa de uma mão a outra, deslocando olhares, ambas, na busca por um compartilhamento, produzem juntas imagens de afazeres cotidianos, momentos de intimidade, manifestações de uma consciência feminina, que se mostram irreduzíveis em suas singularidades. Se, pelo cinema, elas se encontram, identificam sentimentos, desenham uma amizade, sondam um ser mulher em comum no presente, por ele também revelam e, sobretudo, afirmam universos históricos, culturais e afetivos, de incontornável diferença.

Essa partilha imagética de mundos – em seu duplo sentido (do aquinhoamento e da

¹ O Vídeo nas Aldeias (VNA) é um projeto que surge em 1986 no âmbito do Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e envolve tanto a produção audiovisual voltada para a causa indígena quanto a formação audiovisual de realizadores indígenas. Foi fundado pelo cineasta Vincent Carelli.

convergência), entre Patrícia e Sophia ganha forma no filme *Teko Haxy - ser imperfeita*, um média-metragem de 40 minutos, finalizado em 2018. Por meio dessa experiência, as realizadoras, indígena e não indígena, vivenciam um tempo doméstico juntas, cozinham, viajam e conversam através da câmera sobre suas histórias: suas vidas na infância, com as mães e como mulheres.

O primeiro passo para a realização do filme parte de Sophia, que em sua pesquisa de mestrado², procurou relacionar-se com Patrícia com o propósito de acercar-se dos modos de vida e das experiências cotidianas de uma mulher indígena cineasta. Seu anseio era o de melhor entender como Patrícia gera e concebe o trabalho com o cinema.

A forma escolhida para promover essa relação e permitir a convivência entre as duas foi algo que já fazia parte da trajetória de ambas: a imagem. Como estratégia da proposta metodológica da pesquisa, Sophia idealizou a produção no formato de videocartas³, de peque-

nos filmes feitos por cada uma para serem trocados *entre* elas. A ideia é que a metodologia das cartas, na qual uma se endereça à outra, permitisse que elas se inscrevessem nas filmagens, ao modo de uma *autorrepresentação*⁴.

Dessa maneira, estimulada pela troca, pelo estar entre uma e outra, entre culturas distintas, uma escrita de si feminina poderia surgir refletindo comportamentos e experiências próprias àquela mulher Guarani e seu desejo de imagem.

Se, por um lado, *Teko Haxy – ser imperfeita* nasce de uma pesquisa⁵ que se funda na questão sobre como as mulheres indígenas se posicionam frente à perspectiva feminista de cuja construção intelectual, acadêmica e política, elas não participaram, por outro, o filme não será uma resposta direta e imediata, um enfrentamento explícito a tal indagação.

Contudo, da idealização ao processo, até a montagem final, o filme pode ser lido na chave feminista em pelo menos cinco níveis que se interceptam e se conjugam: 1) a *metodologia* que se assenta em uma realização conjunta – da vídeo-carta ao filme-carta (corroborado pela montagem) realizado por duas mulheres a uma espectadora por vir; 2) a *escritura* que se engendra a partir dos diálogos filmados em ato, no qual a dimensão confessional e a valorização da *intimidade* reverberam *escritas femininas de si*; 3) o *processo* no qual uma mulher sempre filma a outra, a câmera passa de uma mão a outra; 4) as *formas fílmicas* predominantemente marcadas pelo silêncio e pela escuta, a corporeidade e a tatilidade do olhar;

2 “Na dissertação de mestrado *A imagem como arma: a trajetória da cineasta indígena Patrícia Ferreira Pará Yxapy*, o percurso e as obras cinematográficas da cineasta foram investigados, atrelados ao contexto do cinema indígena contemporâneo feito por mulheres no Brasil. Patrícia é da etnia Mbya-Guarani, professora na escola para as crianças da aldeia onde vive, em Ko’enju, São Miguel das Missões, Rio Grande do Sul. Ela é tida atualmente como uma das mulheres mais relevantes para o cinema indígena brasileiro. A trajetória de Patrícia a partir das relações que ela estabelece com as imagens por meio das apropriações de seus discursos, empreendendo sua própria agência artística na produção de uma cinematografia indígena feminina é presente na pesquisa”. (PINHEIRO, Sophia F. e PARÁ YXAPY Patrícia F, 2020, p. 240, grifo do autor)

3 Foi a partir desse exercício livre de criação espontânea, aliado à produção das imagens para problematizar questões raciais, sociais e de gênero, que estabeleci com Patri o método da troca e filmagem de videocartas: mensagens videográficas experimentais sobre os mais diversos temas cotidianos e/ou específicos. No início do trabalho de campo na Tekoa Ko’enju, em 2015, dei a Patri um celular com câmera para que realizássemos a metodologia do projeto com as videocartas e pudéssemos trocar imagens e repensar nossa diferença por meio da conexão. Um embrião de todo o processo que seria desenvolvido por nós meses depois. (PINHEIRO, 2017, p. 87)

4 Termo usado por Sophia (2016) em sua dissertação de mestrado.

5 Dentre as indagações que mobilizava a pesquisa, e a relação com Patrícia, foram dispostas cinco perguntas: “O que é ser uma mulher indígena cineasta? 2. Como a produção imagética é pensada e realizada por uma mulher indígena? 3. Qual a importância do fazer cinema para ela? 4. Quais potências as imagens podem causar, combater ou afirmar no contexto de Patrícia? 5. Qual a especificidade da mulher indígena cineasta se comparada aos homens indígenas?” (PINHEIRO, 2020, p. 23).

e 5) o desenvolvimento da auto e *alter mise-en-scène* – os modos como elas habitam campo e antecampo – própria à interação mediada pela câmera, que enfatiza o *entre* mulheres, seja pelos corpos ou pelas palavras.

Da metodologia à escritura: quando a intimidade feminina desnuda distâncias

A escolha pelas videocartas parecia acertada como metodologia de aproximação a esse campo de questões, pois possibilitaria à pesquisadora elaborar suas inquietações a partir de imagens de seu cotidiano, que à Patrícia caberia responder com suas próprias, criando um diálogo visual entre elas. Nesse sentido, os filmes-cartas, como escritas cinematográficas de uma para outra, dizem de um *si* que no processo de produção da missiva naturalmente se inscreve nas imagens. Indo além, as cartas são textos memorialísticos, confessionais – enfim, autobiográficos –, na medida em que ao relatar sobre a vida, contar notícias e casos, endereçados diretamente a alguém, a remetente se coloca em obra. Assim, quando partilha algum aspecto de sua história – passada ou presente –, aquela que inicia o processo enlaça a destinatária numa conversa fílmica, incitando-a a falar de si em relação às questões postas e ensejando a criação conjunta de uma só narrativa. É nessa medida que as videocartas reunidas perfazem um cinema-carta.

Para materializar a proposta, Sophia e Patrícia começaram a interagir pela internet, conversando e trocando fotos, e aos poucos a distância necessária à comunicação epistolar deu lugar à demanda de compartilhamento do mesmo espaço-tempo, para que ambas dessem início a uma produção audiovisual conjunta. Desse estar juntas fisicamente num presente comum, de 2016 a 2017, das vezes que Sophia esteve na aldeia Tekoa Ko'enju, em São

Miguel das Missões (RS), nasceu *Teko Haxy - ser imperfeita*.

[...] não faríamos vídeo-cartas comigo mostrando a vida na cidade e Patrícia mostrando a vida dela na aldeia; nossas conversas *através* das imagens seriam juntas, dialogicamente [...] pensávamos que iríamos trocar essas imagens à distância, uma filmando 'daqui' e a outra filmando 'de lá', e então postaríamos esses vídeos em alguma plataforma onde pudéssemos assisti-los (como Vimeo, Dropbox e até mesmo WhatsApp) e construiríamos nossa relação e nossas videocartas. Enganamo-nos. (PINHEIRO e PARÁ YXAPY, 2020, p. 256).

Isso que Sophia e Patrícia chamam de “enganano” deixa suas marcas no filme na medida em que uma expectativa já construída entorno das videocartas atravessa *Teko Haxy* como o futuro não concretizado de um passado – quando a distância impulsionava as cartas –, revivido no presente da filmagem. Sob a forma de um prólogo que antecede o título na abertura, vemos uma sequência de planos gravados por Patrícia em uma viagem ao Canadá por ocasião de um intercâmbio realizado com o povo Inuit. Nas breves tomadas da chegada ao país e, também, em um passeio de barco, com sua voz em *off*, ela mostra à Sophia os lugares por onde passa como se essas imagens estivessem sendo feitas para enviá-la. A saudação como para alguém que está longe, o anúncio ao modo de uma notícia fresca, que é o próprio ato de capturar o instante, bem como a grafia inserida posteriormente abaixo das imagens *Quebec, agosto de 2015*, nos convida a um dispositivo-carta. Trata-se de um pequeno trecho revelador da distância geográfica entre as duas, que restará solitário no filme, que, por sua vez, seguirá sob a forma do encontro físico.

Porém, já na presença uma da outra, o projeto como expectativa reaparece, em outra chave, quando elas fazem referência à escrita da correspondência. Ainda aos seis mi-

nutos do média, após passar a câmera para Sophia e entrar em cena para acender a fogueira onde pretendem cozinhar uma galinha, Patrícia, sem dirigir o olhar para o antecampo de onde a outra a filma, diz objetivamente: “Então, filma agora para fazer vídeo-carta!”. Mesmo que não haja mais um destino certo de chegada dessas imagens que se lançariam à espera de resposta num futuro próximo – isto é, ainda que o dispositivo do filme não seja mais a vídeo-carta –, a forma epistolar que orientava a proposta metodológica resiste na proposta de escritura ao se incorporar na gênese de uma cena que envolve a copresença das cineastas.

Tudo se passa, como se a intenção da carta ainda as unisse num projeto comum, porém agora escrita em par – do mesmo lugar, a quatro mãos, num diálogo em ato (a coparticipação nas e a coprodução das mesmas cenas, campo e antecampo) – a ser endereçada a uma destinatária agora de ambas que virá no momento da assistência daquelas imagens. Ou seja, a montagem do diálogo aqui e agora entre as realizadoras é em sua fatura, ele mesmo, um filme-carta que promoverá o diálogo à distância, em tempos diferidos, com aquela a quem a missiva se destina: a espectadora por vir. A comunicação de duas dentro do filme produz um gesto de comunicação epistolar que convoca, fora do filme, uma terceira.

Se *Teko Haxy* não configurou essa distância do envio e não resguardou uma escrita de si realizada separada e solitariamente por cada uma dessas mulheres, como resultado de um processo de filmagem conjunta, o filme não perdeu seu caráter autobiográfico, todavia o complexificou como impulso e o tensionou como forma na medida em que se tornou escrita de um *nós*, que terminantemente não se conjuga em sua inteireza como um uno homogêneo, ou um amálgama sem aspereza. Não que a escrita de si, individual, para um outro,

consERVE uma identidade inteira, também ela é lacunar e rugosa⁶, mas aqui uma inscrição de ambas em relação – e da relação entre ambas –, ao colocar o eu em obra já não para o outro ideado, mas na vivência com outro durante o processo de feitura do filme, explícita e acentua a construção irregular, porosa, custosa, insubordinada de um nós.

Sabemos que escrever sobre si ou se inscrever na imagem é sempre um lançar-se ao outro, ou num outro. Mesmo que o endereço não seja certo como na missiva – que separa remetente de destinatário –, esse outro é uma imagem mental que se quer alcançar e que funda todo o edifício da linguagem. Não à toa, Judith Butler vai dizer que ao relatar a si mesmo (BUTLER, 2015), esse *si* também se constrói como o outro, seja num processo de filmagem ou de escrita (como a personagem que habitará a imagem e texto).

No caso de *Teko Haxy*, a outra de um *si* está ali, cara a cara, de frente. Patrícia é a outra de Sophia, e vice-versa, ou seja, a dimensão dialógica é imediata. Trata-se de uma conversa de fato, *entre* duas, que precisa enfrentar a alteridade para se construir como escrita imagética e narrativa de ambas. Se há uma alteridade fora para quem o filme se dirige – o diálogo fora do filme, conforme já dito –, o de dentro do filme incorpora o atrito de saída, de frente, pois a interpelação imaginária da escrita autobiográfica solitária, se faz força viva da copresença, embate corporal. Além da alteridade presente no diálogo, cada uma ao dizer para outra, se confessa e se elabora em relação à câmera, performando a outra pela imagem que o filme, e somente ele, criará.

Não por acaso, essa elaboração que cada uma faz de si em diálogo com a outra não se dá de maneira fixa, sustentando um ser idealizado ou uma relação idealizada, mas as convo-

⁶ Conferir Veiga, Italiano e Feldman, Dossiê Escritas de si. *Revista Devires* (2017).

cam a ouvir tanto as palavras quanto os ruídos e os silêncios, a ver as construções, e também as ruínas que o estar juntas produz, portanto, a abater-se e retomar, deslocando-se a todo momento. Enfim, as colocam sempre num movimento, que é, também, deflagrado em ato, na cena. Nessa direção, o filme realça a importância de situações de deslocamento.

Ao longo de *Teko Haxy*, as referências a datas e lugares se mantêm conservando a dicção informativa da carta que percorre distâncias, no entanto, a impressão é menos de distanciamento que de mobilidade, de viagem: de Sophia que se move para o Rio Grande do Sul, mas também de Patrícia que se desloca ao receber em sua casa aquela que vem de longe, e com ela passeia a pé pela aldeia, de carro⁷ por vários lugares, como o município de Porto Mauá, o rio que corta a aldeia Tamanduá, a cidade de Porto Alegre. Esse estar em trânsito, estar entre lugares, que passa do projeto da carta ao ato, é uma força do filme, que remete ao estar entre mulheres, ao mesmo tempo que entre culturas ou mundos com histórias distantes. Mais de uma vez não só vemos, mas sentimos a impressão das mulheres em deslocamento: no carro – da perspectiva de quem dirige o veículo da família de Patrícia⁸, da janela que filma a paisagem rapidamente –, no caminhar nas folhas, no barco que também desliza e passa por diferentes águas.

Entre as primeiras sequências, após a abertura do filme, vemos Patrícia passar do escuro do quarto ao lado de fora da casa com um semblante de quem acaba de acordar. Nesse momento, já sabemos que, quando uma está em campo, quem empunha a câmera é a outra. Portanto, o olhar que do antecampo flagra o gesto da moça de esfregar os olhos em resposta à luz da manhã, é de Sophia. A nature-

za se faz sensível pelo som de passos na mata úmida no alvorecer (que dá nome à aldeia de Patrícia), vemos os raios do sol nascente na vegetação, o orvalho que esfria a temperatura na cena, quando ouvimos uma narração em guarani “O nome dessa aldeia é Ko’enu. Agora estou indo para escola”, traduzida pela legenda em português.

Trata-se de uma caminhada que refaz o percurso diário de Patrícia até o trabalho. No meio do trajeto, um descampado de chão batido, galinhas fugindo da câmera, roupas no varal, e ela nos conta que sempre se detém ali para tomar um mate: é a casa da mãe. Na madeira que estrutura as paredes de fora, logo à entrada, vemos sua sombra. Onde seria um autorretrato opaco, imediatamente aparecem duas mulheres quase indistinguíveis com seus cabelos compridos. Ainda pela imagem escura que a luz do sol cria na superfície, percebemos que a câmera é passada de uma para a outra. É Patrícia que, após filmar sua própria caminhada, ao adentrar a casa da mãe, deixa a câmera do lado de fora com Sophia, que não participa da visita. Ou seja, o percurso diário é refeito junto com Sophia que também se desloca, e ao mesmo tempo narrado em guarani a ela e a nós espectadoras. Esse é o primeiro momento dos muitos em que a câmera vai passar das mãos de uma para a outra e que o filme expõe sua feitura conjunta, entre duas apontando, de saída, as opacidades dessa partilha, os espaços e as relações distintas que uma e outra acessam.

É preciso dizer que as caminhadas e deslocamentos são constitutivos não apenas de *Teko Haxy*, mas do modo de vida Guarani e se fazem notar de diferentes maneiras nos filmes⁹ anteriormente realizados pelos cineastas Mbya Guarani, sendo o primeiro deles justamente *Mokoi Tekoá Petei Jeguatá – duas al-*

7 Junto ainda de Ariel, seu companheiro (também cineasta), e de Jéssica, sua filha.

8 Quem dirige o carro é Sophia quando estão fora e Ariel quando estão dentro da aldeia.

9 Patrícia participa de todos esses filmes, primeiramente como tradutora, depois captando o áudio, editando e filmando (PARA YXAPY e ALVARENGA, 2018).

deias: uma caminhada (2008). Em seguida, vieram *Bicicletas de Nhanderú* (2011), *Tava, a casa de pedra* (2012), *Desterro Guarani* (2013), *Mbya Mirim* (2013), *No caminho com Mário* (2014). A partir de 2015, Patrícia inicia uma série de filmes¹⁰ direcionados a filmar com mulheres nos quais as caminhadas e deslocamentos se mantêm. Para o povo Guarani, é em meio a esse caminhar que se alcança a sabedoria e a terra sem males.

Ao longo desses deslocamentos, os filmes se fazem, e durante as caminhadas se elucida uma questão central para os Mbya Guarani, que *Teko Haxy* vai abordar de maneira singular: a demarcação de terras. Nesse filme, a questão do território irá aparecer não como nos demais filmes do Coletivo, ao ultrapassar cercas e fronteiras que impedem a livre circulação do grupo, ou no registro da proximidade das plantações de soja e do avanço das cidades sobre a terra indígena; na ameaça dos fazendeiros que se apropriam de suas terras; e nos questionamentos que giram em torno do monumento histórico de São Miguel das Missões, construído por meio de trabalho escravo indígena a partir das guerras jesuíticas que tiraram a vida de mais de 1500 guaranis. *Teko Haxy* não irá se afastar dessa questão, mas irá abordá-la na relação íntima entre as duas mulheres.

Novamente, se *Teko Haxy* não é uma colagem de videocartas individuais – não ocorreram aqueles filmes curtos de um enviado à outra que está longe, processo que alongaria o intervalo entre as duas na distância que a missiva precisaria percorrer e o enunciado contornar – ele ainda é uma troca de imagens feitas uma da outra, uma com a outra ao longo de

¹⁰ Em 2015, Patrícia realiza *Pará Rete*, filme inacabado no qual filma as mulheres da sua família incluindo sua avó que vive na Argentina. Em 2020, após *Teko Haxy*, realiza *Jeguatá: caderno de viagem*, no qual refaz a prática ancestral da Jeguatá caminhada que ganha uma dimensão mítica em meio a uma prática que envolve o visitar parentes, trocar sementes e matérias-primas para fazer artesanato ou até procurar novos territórios para construir outras aldeias.

vários deslocamentos que elas fazem juntas. As próprias imagens não só nascem, crescem, mas circulam, se deslocam, *entre* ambas, e, sobretudo, as (re)distanciam uma da outra. Se não há mais a lonjura do espaço físico-geográfico, na intimidade das lentes que quase grudam nos rostos uma da outra – elas se filmam de muito perto com uma câmera tátil que toca os objetos e os corpos, e escuta vozes sutis proferidas por uma e outra –, um corte iminente à partilha do aqui e agora se abre, este, sem dúvida, diáspora intransponível.

O dispositivo que então buscava a proximidade na distância – previamente reconhecida – pela produção e envio de cartas, se faz em seu avesso: manifesta a distância – jamais integralmente conhecida – na proximidade, distância essa que não é um recuo localizado *entre* os corpos, mas se situa nos posicionamentos que os corpos de cada uma assumem no espaço colocado em cena e no acesso distinto a relações que uma e outra estabelecem com o território. Há uma grande distância na forma como o corpo de Patrícia instaura as relações com o território – com a ancestralidade, com os animais, com as águas, com a língua, com a terra – e na maneira como o corpo de Sophia vivencia o mesmo espaço. Ambas estão presentes e próximas, mas a proximidade entre elas no presente revela uma distância histórica que perpassa a relação entre mulheres indígenas e não indígenas e que é perceptível nas conexões distintas que cada uma delas estabelece com o espaço ao redor.

Mais do que uma distância, trata-se justamente de uma diferença, de uma incisão histórica, que não pode ser resolvida no espaço e tempo do aqui e agora, mas pode surgir – como nos ensina Walter Benjamin – num lampejo¹¹. O

¹¹ “[...] não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o

lampejo irrompe quando o cinema – um documentário-ensaístico em seu devir filme-carta, como *Teko Haxy* – por toda potência de fabulação que lhe é constituinte, cria um mundo para o filme, um terceiro da relação entre duas¹², tecido na costura das imagens que uma faz da outra. Como no piscar do vagalume, para lembrar a bela metáfora de Didi-Huberman (2011) ao se referir ao lampejo benjaminiano, é possível vislumbrar a diáspora no interior da proximidade, da intimidade alcançada. Ela se refugia ali tal qual esse bicho-pirilampo que só exibe sua bioluminescência longe das luzes urbanas, na mata escura, no momento de comunicação *entre* os outros insetos, no conforto e na tranquilidade da noite.

Do processo às formas fílmicas: silêncio e corpo

Se Sophia elabora seu interesse de pesquisa a partir da dissertação de mestrado, Patrícia, por sua vez, abre-se ao seu encontro a partir de uma outra busca, que diz respeito especificamente à sua posição como mulher Mbya Guarani. Entre as muitas questões que envolvem o ser mulher Mbya Guarani, estão o diálogo intergeracional entre avós, mães e filhas, os procedimentos e rituais necessários para constituição do corpo feminino, sobretudo durante a puberdade, bem como a experiência de ser mulher dentro e fora das aldeias, que nos dias de hoje é de inegável importância.

passado é puramente temporal e contínua, a relação do ocorrido com o agora é dialética – não uma progressão, e sim uma imagem, que salta.” (BENJAMIN, 2006, p. 504).

12 “A imagem não é o lugar da reconciliação e da identificação. Ela não é o operador do mesmo, mas o agente do heterogêneo e do desajustado. Ver em conjunto é uma aprendizagem das vizinhanças, uma experiência da hospitalidade a partir de uma separação irreduzível onde se constrói a frágil junção do heterogêneo. A imagem faz surgir uma relação imaginária entre os sítios, entre corpos radicalmente separados, sem que ela própria se revista de dignidade ontológica, sem que possa pretender a qualquer prerrogativa substancial homogeneizadora.” (MONDZAIN, 2011, p. 125).

Recorrendo à trajetória de Patrícia com o cinema, é possível notar que ela lança mão dos processos dos filmes para colocar seu corpo em contato com essas experiências. O cinema passou a ser um elemento importante na elaboração desses processos, desde que aberto aos movimentos dos corpos entre eles e com os territórios onde se situam. As palavras também são igualmente importantes nesse encontro. No entanto, são palavras que surgem a partir da atenção e escuta do silêncio.

Vale retomar um texto escrito pelas curadoras da Mostra Amotara: olhares das mulheres indígenas, em 2021, entre elas Patrícia e Sophia. Elas escrevem que:

A oralidade que nos acompanha há milênios sempre nos ajudou a não nos apegarmos a nomenclaturas que, ao passo do tempo e da história, divergem entre si. Nós somos corpos originários pensantes e acompanhamos a dinamicidade do tempo e da história, ressignificamos muita coisa, subvertemos tantas outras que nos atravessam, inclusive e principalmente questões que nos atingem de forma negativa. Uma destas poderosas artimanhas que negociamos e estamos cada vez mais absorvendo e somando para as nossas práticas é o audiovisual, o cinema. (GUARANI et alii, 2021, p. 20).

É importante lembrar que Patrícia foi uma das primeiras mulheres Mbya Guarani a produzir imagens com suas próprias mãos. Algumas das questões que reverberam em *Teko Haxy*, estão presentes também em outros filmes realizados por ela, como *Para Reté*, exibido pela primeira vez na Mostra Olhar: um ato de resistência¹³, no entanto, as reações que geram em cena são contrastantes. *Para Reté*, apresenta-se como uma espécie de ritual de iniciação

13 A mostra Olhar: um ato de resistência aconteceu em 2015, em Belo Horizonte, paralelamente ao Fórum.doc.BH, tendo sido realizada por meio de uma parceria entre Andrea Tonacci e a Associação Filmes de Quintal. Foi nessa ocasião que Sophia tomou contato pela primeira vez com o trabalho de Patrícia, numa sessão comentada do filme *Para Reté*, exibido em processo (inacabado).

realizado com o cinema, por meio do qual ela se torna cineasta, ao mesmo tempo, em que se reconhece como mulher ao lado das mulheres de sua família. O filme nasce de situações cotidianas de muita intimidade nas quais Patrícia interage com a avó, a mãe e a filha, tecendo uma narrativa dialógica entre gerações. Se nos filmes anteriores, os Mbya Guarani se debatem reversamente sobre a forma como a sociedade não indígena dirige seu olhar historicamente para eles e elas (ALVARENGA, 2017), em *Pará Reté*, a cineasta se situa dentro da aldeia, na relação com as mulheres de sua família construindo um ser mulher Guarani em comum (ALVARENGA, 2020).

O silêncio de onde tudo parte e para onde tudo conflui, fundante das relações de Patrícia com as mulheres de sua família, irá incomodar Sophia quando se manifesta em *Teko Haxy* conforme se deflagra na conversa mais íntima, tensa e longa entre as duas dentro de casa, que vemos na segunda metade do filme. Pode-se dizer que a familiaridade do silêncio no cinema feito pela realizadora indígena com as mulheres de sua família, contrasta com o incômodo que o silêncio produz em Sophia e na interação entre elas para que haja filme.

Na cena em que as duas conversam dentro de casa, vemos Sophia de perfil num close quase tão próximo que ameaça desfocá-la. A câmera tátil colocada entre os corpos quase toca seu rosto. Ela chora e se desculpa por acreditar que está constrangendo Patrícia a fazer ou agir contra seu desejo de imagem. Segue questionando a Antropologia, o trabalho com o cinema, e reclama que a outra não manifesta diretamente seus pensamentos. Do antecampo, Patrícia ri. Trêmula, a câmera media um quase abraço entre elas.

É quando Patrícia confessa que está engolindo muita coisa dos outros, porém assuntos que não se referem à amiga cineasta. Confessa ainda que sua vontade é de se isolar sim-

plesmente e não dizer nada. Nesse momento, Sophia tenta retomar a câmera, mas a interlocutora nega e exprime seu desejo de imagem: “deixa eu filmar sua cara chorando”, requisita.

Patrícia desabafa ainda sobre situações que envolvem ódio, raiva, mágoa e que a adoecem por se acumularem no corpo e na alma. Ela volta à infância, e lembra que, na verdade, desde pequena, sempre ficava doente. Filma Sophia de perto como que falando bem próxima ao seu ouvido. A voz é baixinha, e a imagem desfocada captura partes do rosto da outra, os óculos que deixa entrever pouquíssimo do espaço. Ela continua dizendo das doenças, que se separou da mãe, das saudades que sentia quando precisou ficar com o tio em Tamanduá, e conta que por isso deixou de andar dos nove aos onze anos de idade.

Sophia reage também evocando suas lembranças de menina e constatando uma surpreendente semelhança entre a história de Patrícia e a sua. Ela, então, narra um episódio do passado quando, em decorrência de um desentendimento com a mãe, teve um problema grave no joelho que também lhe dificultava de caminhar. Confessa, que a mãe, solteira, quase não ficava com ela, pois trabalhava muito, restando a ela a companhia descomedida da televisão. Lembra que, para compensar, a mãe lhe dava comida em excesso, o que a fez engordar, sofrendo na escola com o estigma de ser gorda. De volta a cena, como quem retorna do passado ao presente da interação, Sophia retoma a câmera nas mãos, e indaga sua interlocutora sobre os padrões estéticos não indígenas. A resposta vem logo. Patrícia diz que não mudaria nada em seu corpo, que acredita que nenhum Guarani mudaria. Demonstra certa incompreensão acerca da busca e da natureza da perfeição entre os não indígenas, uma vez que, para os Guarani, ser perfeito é não ter maldade, e o que valeria a pena ser definido como beleza, seria “o amor que você

tem no seu coração”. Nesse momento, Patrícia também se volta para si mesma num gesto autorreflexivo ponderando que são suas próprias atitudes que a enfraquecem e que tem pensado muito sobre algumas questões como: “O que realmente vale? O que realmente vale a pena lutar? O que vale a pena falar, vale a pena fazer?” Conta que refletiu um pouco nos últimos dias sobre o assunto, mas não tem uma resposta, deixando a conversa inconclusa.

Na relação entre Patrícia e Sophia, essa não será a primeira vez em que o diálogo entre elas se intensifica. Antes dessa longa conversa em casa, em Porto Mauá, na fronteira do Brasil com Argentina, Patrícia se posta diante da câmera e opta por falar em português mesmo reconhecendo que em guarani seria mais profundo. Nesse momento, ela tenta traduzir aquilo que sente em relação à colonização, endereçando sua fala à Sophia que, junto com as espectadoras que o filme aguarda, assumirá o lugar de colonizadora: “Desde que vocês chegaram, vamos perdendo as coisas que eram deixadas para nós por Nhanderú. É uma dor profunda. Não sei o que vocês pensam. Realmente vocês prefeririam que a gente não estivesse aqui quando vocês chegaram. Mas a gente estava aqui”. E continua: “não sei o que vocês pensam, acho que querem que a gente não exista”.

A cada momento de desvio do comum, em que o pessoal é empurrado para o político, a intimidade cobrará da história, e só será possível o ser mulher juntas, como uma formulação equivocada (VIVEIROS DE CASTRO, 2004) entre duas. Além do recurso ao silêncio, ao longo de *Teko Haxy*, todos os momentos em que Patrícia se coloca a refletir para a câmera sustentada por Sophia, ela sempre chama atenção para o fato de suas percepções partirem de seu próprio corpo, de seu espírito e das relações que lhe são facultadas com o espaço ao redor, que não são disponíveis a outra.

Tanto nas *auto-mise-en-scènes*, compostas de reflexões e reminiscências, no interior da casa, quanto na sequência do rio, que a antecede – dois trechos em que a interação entre ambas se adensa face a câmera – Patrícia parece a todo momento querer transmitir a Sophia a necessidade de que o corpo não só conte, mas funde a relação entre ambas. Mais do que compartilhar com Sophia o olhar corporal como forma de fazer cinema, Patrícia traz para cena – portanto para partilha que o filme outorga entre ambas – o seu próprio corpo (e o espírito que dele não se separa) como fonte de observação e escuta do ser mulher.

Como explica a pensadora guarani Sandra Benites (2018): “O corpo é a relação com o outro e é fundamental para a construção da sabedoria”. Por isso, seria necessário a ele recorrer para estabelecer o vínculo entre ambas.

Sophia se aproxima de Patrícia com uma proposta de pesquisa que surge em outro lugar, distante do espaço filmado, assim como seu corpo está ligado a um modo de vida que não se encontra representado em cena. Diferentemente, o corpo de Patrícia estabelece relações com a ancestralidade, os animais, as plantas e com as águas, de forma a se encarnar no território e a se abrir para um conjunto de relações com outras espécies que se mostram opacas para Sophia.

Da mesma forma que a cineasta não indígena não consegue lidar com a galinha de forma predatória, sacrificando-a, na cena em que se dirigem ao rio para nadar, ela é também a única que não experimenta a água gelada, que banha Patrícia, Jéssica, sua filha, e Ariel, seu companheiro. Enquanto se banham, Patrícia pede ao rio que leve as coisas ruins, as impurezas: “Leve toda a minha brabeza e minha preguiça! Leve tudo o que eu tiver de ruim!”, diz ela antes de mergulhar. Em seguida, ela ensina a filha dizeres semelhantes: “Leve toda a minha preguiça! Todas as coisas que eu

faço devagar! Leve minha mania de chorar por qualquer coisa!”. Patrícia introduz a filha numa relação com o rio na qual as águas têm agência sobre o corpo, sendo convocadas a levar aquilo que elas não querem em suas existências, em seus corpos.

Auto-mise-en-scène e feminismo

As distâncias que o filme coloca em cena e que perpassam a relação entre as duas mulheres são muitas e se irradiam. Além da diferença na maneira como cada uma delas habita territórios distintos, há também aquela perceptível entre as línguas, as culturas e as histórias envolvidas nos mundos postos em diálogo por ambas. Nesse sentido, o fato de o filme começar reconhecendo aquilo que elas nomeiam como um “engano” relativo a onde estaria a distância entre elas, aponta também para uma série de equívocos (VIVEIROS DE CASTRO, 2004) que são próprios das relações entre mundos distintos.

Em *Teko Haxy*, o equívoco, ao ser explicitado, torna visível a relação entre diferentes perspectivas (VIVEIROS DE CASTRO, 2004) – os mundos, em certo sentido – incomensuráveis que se convocam em determinada cena. No filme, a diferença entre as perspectivas de Patrícia e Sophia está abrigada na intimidade das trocas entre elas e relacionada às maneiras heterogêneas como se tornam mulheres em culturas diferentes. Na intimidade, que ressalta a profundidade e intensidade das relações entre elas, é possível que se entrevejam as muitas lacunas, pois também aponta seu reverso: quando falta, a diferença feminina parece previamente dada. Ainda assim, na lógica do perspectivismo, tal diferença, ao ser intencionalmente encenada não escapará de outras mais sutis que a cena abriga.

A sequência começa com Sophia em quadro à beira de um tanque ao ar livre enchen-

do um caldeirão de água. Enquanto filma, Patrícia dá as instruções de forma bastante segura sobre o que deve ser feito para cozinhar uma das galinhas que corre pelo terreiro. De início, fica claro que se trata de um desafio e que Sophia fará todo o processo – pegá-la, matá-la, depená-la e cozinhá-la – sob as orientações da amiga. Já no primeiro trecho da sequência, seu olhar frontal para a câmera bem como suas expressões e dúvidas demonstram completa inexperiência, e total desconhecimento do método. Ela pergunta: “vai colocar ela viva lá dentro?”, ao que Patrícia responde com seriedade do antecampo: “se você não matar a gente coloca ela viva”. Daí, num crescente, a *mise-en-scène* de Sophia vai gerando uma incredulidade sobre sua aptidão para prosseguir com a tarefa. É como se sua performance dissesse menos respeito ao seu empenho para o trabalho do que à expressão de seu impoder, seu desconhecimento, como se fosse preciso demarcar sua diferença em relação ao saber da outra carregando nas expressões, gestos e trejeitos que dizem de sua desqualificação para a execução da galinha. Ou seja, o esforço objetivo para fazer o que Patrícia faz, domina, e ensina, dá lugar a reafirmação das distâncias entre os mundos domésticos-culturais de cada uma. Nesse momento, o equívoco fundante da relação, ao ser sublinhado didaticamente na atuação de Sophia em cena, não só se mostra como um fato fenomenologicamente comprovado, mas deflagra uma camada a mais da diferença entre as duas mulheres.

Enquanto Patrícia é objetiva e tenta verdadeiramente ensinar, Sophia performa para câmera sua lida desajeitada com a galinha viva – demonstrando mais graça que desapontamento, mais jeito de corpo do que persistência para aprender e fazer. Nessa medida, o corpo dela se implica em outra coisa que não o empenho da tarefa. Se implica numa *mise-en-s-*

cène cinematográfica que busca revelar a diferença entre as formas de vida, os domínios e habilidades dessas mulheres, em prejuízo do esforço que se feito poderia dar a ver de forma espontânea, indeterminada e menos previsível, por isso singular, pelo investimento do trabalho, o dano já antropológicamente antecipado e carregado para dentro do filme. Nesse sentido, seria preciso que o seu corpo, assim como o de Patrícia – que filma na expectativa da conquista da outra, em vistas da comida que deve ser feita – fosse o ponto de partida da cena, portanto, que o empenho corporal resistisse ao conhecimento *a priori*, a uma ideia prévia de relação para ser filmicamente explorada.

Por outro lado, é justamente aí que *Teko Haxy* faz entrever outro abismo importantíssimo entre elas, que não concerne primeiramente aos hábitos e saberes das mulheres indígenas – que matariam animais com convicção porque “é para comer” (como explica Patrícia durante a filmagem) –, mas à relação com o cinema, com o sentido, com a dimensão da posta em cena. A passagem do que seria a *alter* para a *auto-mise-en-scène*¹⁴ exhibe também a relação com o filme, para cada uma delas, parte de lugares diferentes.

Faz bem para *Teko Haxy* que a dificuldade de Sophia transborde ao ato, pois quando ela não consegue conter a galinha, nem puxar seu pescoço com habilidade e força para matá-la, institui-se uma tensão que diz respeito ao sofrimento e ao sacrifício do animal. Nesse momento, a intervenção de Patrícia traz um desequilíbrio não só entre as duas, mas com outras espectadoras que se identificam de ma-

neiras singulares ou com o fracasso de Sophia ou com a agência de Patrícia.

Nesse sentido, é bom que o fracasso¹⁵ engaje a espectadora, pois a alteridade vem não só daquela mulher capaz de matar uma galinha, mas de sua voz segura e seu corpo capaz de estabelecer relações com espécies diferentes. Ela não só reconhece que é preciso matar a ave pois senão a pobre ficará sofrendo – portanto põe fim a cena que se prolonga nessa incapacidade de Sophia de estabelecer uma relação de predação com o animal – como ao adentrar o campo e trocar a câmera pela galinha que se debate, logo estabelece uma relação com a galinha, reorganizando a cena como espaço narrativo passível de engajamento e de uma perspectiva de sua convicção de que aquilo não é sacrifício, mas sobrevivência.

Dessa miríade de diferenças – e dos equívocos que lhes acompanham –, percebe-se que na base da pesquisa, antes do objeto para o qual ela se abrirá, subsiste uma fratura também feminista. Quando o interesse se volta para o cinema indígena feito por mulheres, precipita-se uma vontade de saber como as formas patriarcais de opressão – social, política e simbólica – de gênero, formuladas por um pensamento feminista não indígena, chegam até elas. E, ainda, em que medida o enfrentamento do imaginário e da prática machista é, por elas, reconhecido. Por outro lado, torna-se importante distinguir a maneira como as mulheres indígenas elaboram sua condição feminina com o cinema. Soma-se aqui a própria motivação para o cinema, já explicitada desde o início, se dar por uma relação interétnica, no *intermezzo* entre uma mulher indígena e uma não indígena.

Contudo, o importante é destacar que essa condição de existência da pesquisa e, consequentemente, do filme, coloca de saída duas

14 “Auto” no sentido de autorreferente, para mim mesmo para atender aquilo que sei e que acredito que funciona na imagem, na imagem que já projetei numa relação específica com audiovisual e suas estratégias. E “alter” no sentido de visando o outro que compartilha a cena comigo, de fazer algo que leva esse outro em consideração para que um processo seja construído em comum.

15 Conferir discussão sobre a imagem que falta e o filme que se reconhece fracassado frente à experiência e sua intensidade e complexidade (VEIGA, 2020).

reivindicações do feminismo contemporâneo: a sororidade e a interseccionalidade. Nesse sentido, já estamos na passagem do olhar feminino – filme feito por mulher – para a abordagem feminista, que busca através da sororidade e da interseccionalidade enfrentar as estratégias de opressão, violência, e marginalização que o machismo estrutural espalha para atingir, diferentemente, mulheres em suas diferentes raças, culturas, classes, sexualidades e aparências.

Ao contrário do que prega o feminismo neoliberal, a sororidade não pressupõe a harmonia e a igualdade entre mulheres, mas, pensado contra a essencialização de um ser mulher, se articula em prol do reconhecimento da diferença entre elas – daí a importância do engano, das distâncias reconhecidas no e pelo filme –, de forma a dar espaço para a alteridade e a se reorganizar de acordo com a conjuntura de cada pauta em suas reivindicações identitárias, políticas, específicas. Escuta e aprendizado numa partilha sensível das diferentes posicionalidades femininas, é disso que trata a sororidade, portanto, um desafio para que o feminismo seja como afirmou, Teresa de Lauretis, um saber político em constante revisão quando diz que “[...] a construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução”, (1994, p. 209).

Já a interseccionalidade funda a sororidade vista nessa perspectiva uma vez que, contra a generalização do ser mulher – própria ao feminismo de segunda onda de matriz branca e intelectual –, se vincula à realidade para dar conta das diversas interseções de identidades que constituem o cruzamento das opressões do sujeito de gênero feminino: o racismo, o classicismo, a homofobia, de acordo com Kimberle Crenshaw.

Assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também

é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são ‘diferenças que fazem diferença’ na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. Tais elementos diferenciais podem criar problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos de mulheres, ou que afetem desproporcionalmente apenas algumas mulheres. (CRENSHAW, 2002, p. 173).

Se o rasgo feminista fundante da pesquisa é o gesto que dispara o filme – o interesse de uma mulher branca por uma não branca –, na fatura final, *Teko Haxy* produz um pensamento próprio e contundente da máxima feminista de que o “pessoal é político” – por algo que já vem sendo posto como argumento central desse artigo pois definidor do filme: é da relação de intimidade – da interação tão corporal com a câmera entre elas – que se torna possível tatear a intraduzível diferença histórica entre os mundos que moldaram, instruíram, que cobram, e para o qual prestam ou não contas cada uma dessas mulheres. Nesse sentido, vale ressaltar que o equívoco que surge em cena da interação entre elas será fundamental para que as diferentes perspectivas – e o perspectivismo (LIMA, 2005; VIVEIROS DE CASTRO, 2004), também, nesse sentido –, que envolvem o ser mulher, desenhem uma possibilidade de encontro.

Conforme já discutido, é por ser sentida na profundidade dos diálogos e na intensidade dos desabaços entre uma e outra – como a confissão de Sophia sobre suas incertezas no interior da casa, e o testemunho de Patrícia no rio, na paisagem aberta, passagens filmadas cada uma pela outra – que a intimidade da interação, ao construir-se pela e para câmera revela os rasgos, os danos, as lacunas, entre essas mulheres indígena e não indígena e seus mundos.

Nossa intenção foi pensar a experiência cinematográfica de Sophia e Patrícia, a partir dessa relação, ao mesmo tempo suave e áspera, de atrito e desejo, de comunicação e silêncio, entre elas, que tecida ao longo do filme parece conformar algo maior: a relação entre feminilidade indígena e não indígena. Para isso, entendemos como parte do processo mapear os modos estéticos – formais, performáticos e narrativos –, bem como a dimensão mais imanente e performativa, dessas escritas de si partilhadas, friccionadas, tensionadas, pelo contato dessas duas mulheres.

Como hipótese, acreditamos que na troca das lentes entre elas, na tentativa propriamente cinematográfica – portanto formal/performativa/narrativa – de aquinohar olhares femininos de contextos étnicos e culturais tão diversos, esse cinema-no-entre-duas constrói uma pedagogia feminina nascida da intimidade – das questões mais pessoais e prosaicas do ser mulher – cuja potência feminista está não apenas na impossibilidade epistêmica da generalização em uma categoria, mas num impedimento anterior, mais fundante, porque histórico-político. Esse último se refere a uma fenda, uma fratura de mundos, construída pela produção mesmo histórica de itinerários que de um lado em sua violência e vulnerabilidade coletiva, e de outro em seu afã explorador, dominador, se tornaram radicalmente outros.

Do micro ao macro, esse filme só pode se dar nas sobras, nos restos, de uma relação historicamente apartada pelo desejo de progresso contra o desejo de vida e de corpo, e, portanto, dar a ver e a sentir o dano ali, onde receitas culinárias, maquiagens, estetização dos corpos, seios nus, relações maternas, não sustentam uma mulher como outra. Em *Teko Haxy*, o encontro entre Patrícia e Sophia instaura um pavio e cria uma chama que afirma a potência das conversas entre essas mulheres que na modesta morada do íntimo – essa que

ao feminino interessa e que ele desperta – se refugia a cifra da história em sua grandeza de tecer memórias de outros mundos, de produzir mundos possíveis, e de apontar novas agências e formas políticas para o futuro.

Referências

ALVARENGA, Clarisse. **Da cena do contato ao inacabamento da história**. Salvador: Edufba, 2017.

ALVARENGA, Clarisse. O caminho do retorno – o cinema das mulheres ameríndias. In: HOLANDA, Karla (org.). **Mulheres de cinema**. Rio de Janeiro: Numa, 2020, p. 175-190.

BENITES, Sandra. Piração. In: **Corpos que falam – um lugar para as vozes de estudantes de pós-graduação em quarentena**. Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/Museu Nacional, UFRJ) e Programa de Pós-Graduação e História da Ciência e da Saúde da Fiocruz (PGHCS/Fiocruz). Disponível em: <<https://corposquefalam.weebly.com/escritas/piracao-sandra-benites-ppgasmnufrj>>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BENITES, Sandra. **Viver na língua Guarani Nhandewa (mulher falando)**. 2018. 94p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo. Crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CRENSHAW, Kimberle Williams. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, UFSC, n. 10, p. 171-188, jan., 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1806-9584-2020v28n260721>. Acesso em: 26 ago. 2021.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vagalumes**. Trad. Vera Casa Nova & Márcia Arbex. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

GUARANI, Graciela et ali. Um cinema que é flecha certa: olhares sobre o visível e o invisível no cinema pluridiverso das mulheres indígenas. In: TAVARES, Joana Brandão (org.). **Catálogo da Mostra Amotara – Olhares das Mulheres Indígenas (2ª Edição)**. Pau Brasil: Porto Seguro, 2021, p. 19-30.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: LAURETIS, Teresa de (org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.

LIMA, Tânia Stolze de. **Um peixe olhou para mim. O povo Yudjá e a perspectiva**. São Paulo: UNESP, 2005.

MARGULIES, Ivone. **Nada acontece: o cotidiano hiper-realista de Chantal Akerman**. Trad. Roberta Veiga e Marco Aurélio Sousa Alves. São Paulo: Edusp, 2016.

MONDZAIN, Marie José. Nada tudo qualquer coisa ou a arte das imagens como poder de transformação. In: SILVA, Rodrigo; NAZARÉ, Leonor (org.). **A república por vir. Arte, Política e Pensamento para o século XXI**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, p. 103-115.

PARA YXAPY, Patrícia Ferreira e ALVARENGA, Clarisse. Virar cineasta Mbya Guarani (mulher filmando). **Revista Devires - Cinema e Humanidades**. Dossiê Pedagogias do Cinema. Belo Horizonte, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich/UFMG), v. 2, n. 15, 2018 (no prelo).

PINHEIRO, Sophia F. e PARÁ YXAPY Patrícia Ferreira. A imagem como arma: videografia dos encontros, metodologias de uma etnografia visual. In: **Processos e efeitos da produção de conhecimentos com populações indígenas: algumas contribuições**. MAI-NARDI, Camila; DAL'BÓ Talita Lazarin; LOTIERZO, Tatiana (org). Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2020, p. 239-276.

VEIGA, Roberta. Imagens que sei delas: ensaio e feminismo no cinema de Varda, Akerman e Kawase. In: HOLANDA, Karla (org). **Mulheres de cinema**. Rio de Janeiro: Numa, 2019. p. 337-355.

VEIGA, Roberta, ITALIANO, Carla, FELDMAN, Ilana. Dossiê Escritas de Si. **Revista Devires – Cinema e Humanidades**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich) – v.14 n.2, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectival anthropology and the method of controlled equivocation. **Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America**, Berkeley, v. 2, n. 1, p. 3-22, 2004. Disponível em: <https://digitalcommons.trinity.edu/tipiti/vol2/iss1/1/>. Acesso em: 26 ago. 2021.

Recebido em: 20/05/2021

Revisado em: 20/08/2021

Aprovado em: 27/08/2021

Clarisse Alvarenga é professora adjunta na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordena o Laboratório de Práticas Audiovisuais (LAPA) e o Laboratório e Arquivo de Imagem e Som (LAIS) da Faculdade de Educação da UFMG. E-mail: clarissealvarenga@ufmg.br

Roberta Veiga é professora adjunta na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro do grupo de pesquisa Poéticas Femininas, Políticas Feministas da UFMG, inscrito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: roveigadevolta@gmail.com

NARRATIVAS CAPITALISTAS EM PARINTINS (AM): BIOGRAFIAS, CINEMAS, PERFUMES E ETNOCÍDIOS

■ GERSON ANDRÉ ALBUQUERQUE FERREIRA

<https://orcid.id/0000-0002-5326-8647>

Universidade Federal do Amazonas

■ ELENISE FARIA SCHERER

<https://orcid.id/0000-0003-0026-4308>

Universidade Federal do Amazonas

RESUMO

Este ensaio apresenta como objeto de estudo o processo imperialista de implementação da economia de mercado junto a produtos do extrativismo florestal entre as décadas de setenta e oitenta do século passado no contexto da cidade de Parintins, Amazonas, Brasil. A base teórico-conceitual e metodológica do objeto se encontra ancorada em quadros de memória oriundos de uma experiência biográfica antropologicamente inserida nesse contexto desde a infância e juventude. Essas figurações mnemônicas têm como eixos três elementos empíricos: i) as salas locais de cinema: Cine Oriental e Cine Saul; ii) exploração da essência ou óleo da madeira do pau-rosa; iii) um sujeito histórico chamado Noisinho Sateré. O primeiro conjunto é ideológico, o terceiro elemento é de base material, e o quarto é uma síntese trágica.

Palavras-chave: Economia. Trabalhadores. Memória.

ABSTRACT

CAPITALISM NARRATIVES IN PARINTINS (AM): BIOGRAPHIES, CINEMAS, PERFUMES AND ETHNOCIDES

This essay presents as an object of study the imperialist process of implementing the market economy with the products of forest extraction between the seventies and eighties of the last century in the context of the city of Parintins, Amazonas, Brazil. The theoretical-conceptual and methodological basis of the object is anchored in memory frames derived from a biographical experience anthropologically inserted in this context from childhood and youth. These mnemonic figurations have three empirical elements: (i) the local cinemas: Cine Oriental and Cine Saul ii) exploration of the essence or oil of rosewood; iii) a historical subject named Noisinho Sateré. The

first set is ideological, the third element is materially based, and the fourth is a tragic synthesis.

Keywords: Economy. Workers. Memory.

RESUMEN **NARRATIVAS DE CAPITALISMOS EM PARINTINS (AM): BIOGRAFÍAS, CINES, PERFUMES E ETNOCÍDIOS**

Este ensayo presenta como objeto de estudio el proceso imperialista de implementación de la economía de mercado junto con productos de la extracción forestal entre los años setenta y ochenta del siglo pasado en el contexto de la ciudad de Parintins, Amazonas, Brasil. La base teórico-conceptual y metodológica del objeto se ancla en los marcos de memoria de una experiencia biográfica insertada antropológicamente en este contexto desde la infancia y la juventud. Estas figuraciones mnemotécnicas tienen como ejes tres elementos empíricos: i) las salas de cine locales: Cine Oriental y Cine Saul; ii) exploración de la esencia o aceite de la madera de palo de rosa; iii) un sujeto histórico llamado Noisinho Sateré. El primer conjunto es ideológico, el tercer elemento tiene una base material y el cuarto es una síntesis trágica.

Palabras clave: Economía. Trabajadores. Memoria.

Introdução

Este ensaio apresenta como objeto de estudo o processo imperialista de implemento da economia de mercado junto a produtos do extrativismo florestal entre as décadas de setenta e oitenta do século passado no contexto da cidade de Parintins, Amazonas, Brasil. A base teórico-conceitual e metodológica do objeto se encontra ancorada em quadros de memória oriundos de uma experiência biográfica antropológicamente analisada nesse contexto desde a infância e juventude. Essas figurações mnemônicas têm como eixos três elementos empíricos: i) as salas locais de cinema: Cine Oriental (Imagem 2) e Cine Saul (Imagem 1); ii) exploração da essência ou óleo da madeira do pau-rosa (Imagens 5 e 6); iii) um sujeito histórico chamado Noisinho Sateré. O primeiro conjunto é ideológico, o terceiro elemento é de base material, e o quarto é uma síntese trágica. No Quadro

1, apresentamos uma síntese iconológica de nosso quadro de memória contendo as imagens acima numeradas.

O primeiro quadro memorável recompõe o imaginário local construído sob o fascínio frente ao cinema do gênero faroeste, concomitante à popularidade dos livros de bolso e dos quadrinhos (que não abordaremos neste texto)¹.

¹ O gênero das histórias em quadrinhos é marcado assim, como uma forma de comunicação híbrida de massa, tendo local de origem e uma autoria oscilante, mas que didaticamente pode ser datada no final do século XIX em diversos países. Nessa circunstância, seu aparecimento é apontado no trabalho de Richard Outcauld em seu personagem Yellow Kid, em 1985, nos Estados Unidos. Contudo, existem outros possíveis precursores dessa narrativa sequencial de imagem e texto. No início, os quadrinhos serviram como orientação de modelos usados por algumas sociedades, tal como a sociedade americana que os usou, para a criação e inspiração patriótica de uma versão heroica sobre as origens e as conquistas próprias desta. É possível pensar, nesse momento, o seu enquadramento como projeto de dominação própria típica da sociedade de massas.

Exibe como tema central a saga imperialista e nacionalista norte-americana da conquista ou colonização do Oeste – rumo ao Pacífico – indígena ou selvagem, intensamente produzido pelos filmes entre 1926 e 1967 em um ritmo de “obsessão nacionalista” (SHOAT et al., 2006, p. 168). “O faroeste condensa intertextos do épico clássico, da novela de cavalaria, do romance indianista, da *conquest fiction* [...]”. Tal “[...] gênero desempenhou um papel pedagógico crucial na formação da sensibilidade histórica de [...] norte[latino]-americanos” (SHOAT et al., 2006, p. 169). A presença hegemônica do faroeste nas milhares de telas espalhadas pelos rincões brasileiros implicou uma espécie de pedagogia imperativa que ensinava métodos violentos de conquista territorial.

Sinérgico à circulação de filmes faroeste em Parintins, o segundo quadro aborda a face material dos impactos econômicos, políticos e culturais representados pelo cinema. Trata-se do “ciclo do pau-rosa”, que basicamente consistiu em um período de 1950 a 1980 de intensa derrubada da árvore *Aniba rosaeodora Ducke*, da família *Lauracea*, popularmente chamada de “pau-rosa”. Em torno de 80% de sua composição contém o óleo linalol: fixador de odores na aromática francesa; com destaque para um de seus mais famosos símbolos, o perfume Chanel nº 5, criado em 5 de maio de 1921 por Ernest Beaux a pedido da estilista Gabrielle [Coco] Chanel, que formulou o seguinte *slogan* inspirador: “um perfume com cheiro de mulher”. A mais emblemática garota propaganda do produto é a *cine star* Marilyn Monroe (Imagens 3 e 4 localizadas no Quadro 1) (26 anos), como exibe um comercial de 7 de abril de 1952² (ERENO, 2005, p. 64-67).

O quadro anterior se articula diacronicamente com o terceiro, que sintetiza tragicamente o conjunto de figurações do imperialismo no local. Reconstrói uma biografia parcial, incompleta e fragmentária de um sujeito chamado Noisinho Sateré que, geograficamente oriundo do Rio Waikurapá, expressa as faces objetivas de suas marcas subjetivas produzidas pela experiência na condição de trabalhador na exploração do pau-rosa, a mesma planta que fomentou a milionária perfumaria francesa e invisivelmente participou da fama de Marilyn Monroe. Noisinho Sateré é base empírica do fim trágico do indígena massacrado nas telas de cinema. História ignorada porque politicamente mostra o sucesso trágico do progresso imperialista euro-americano, cujo capitalismo prospera desde então, apesar de suas crises (estratégicas) trágicas sua promessa ideológica de prosperidade universal.

Nossa hipótese adverte uma relação de causalidade entre os três quadros apresentados. Enquanto o cinema de faroeste preparava ideologicamente os universos subjetivos e objetivos da população amazônica para uma adaptação à invasão imperialista; os ciclos econômicos, com destaque para o do pau-rosa, efetivavam materialmente a expansão capitalista por matérias-primas vegetais, minerais e animais. A ideologia cinematográfica se relaciona com o pau-rosa por uma via economicamente direta; já que seu linalol serviu para fixar fragrâncias nos corpos das chamadas “estrelas de cinema”, perfumadas pelo Chanel nº 5: Catherine Deneuve (1968), seguida de: Caudice Bergen, Rights Reserved, Suzy Parker, Ali MacGraw, Lauren Hutton, Corole Bouquet, Estella Warren, Nicole Kidman e Andrey Tauton.

2 Para tanto, indicamos a série de documentários curtas-metragens, dividida em 23 capítulos, intitulada *Inside Chanel* (2012) (tradução livre: *Por dentro da Chanel*), dirigida por Joe Wright e produzida pela empresa Chanel.

Quadro 1: Síntese iconológica dos quadros de memória

 <p>Imagem 1: Cine Saul em Parintins (AM) Fonte: Prefeitura de Parintins.</p>	 <p>Imagem 3: Marilyn Monroe segurando Chanel nº 5. Embaixador Hotel. Nova York, 24 de março de 1955 (Michael Ochs) Fonte: 100 De personalitati n. 20, 2007, p. 3.</p>	 <p>Imagem 5: Usina de Pau-Rosa. Rio Andirá. Saterê-Mawé Fonte: Ministério da Agricultura 1967 apud RODRIGUES at al., 2016, p. 180.</p>
 <p>Imagem 2: Cine Oriental II. Parintins (AM) Fonte: Diby Bácry apud GOMES, p. 12.</p>	 <p>Imagem 4: Marilyn Monroe deitada ao lado de um Chanel nº 5 Fonte: SPADA, 2012, p. 100.</p>	 <p>Imagem 6: Usina de Pau-Rosa. Terra Preta. Andirá. Índios Saterê-Mawé e Caboclos Fonte: Ministério da Agricultura 1967 apud RODRIGUES at al., 2016, p. 181.</p>

Do etnocídio das telas hollywoodianas aos índios explorados e espoliados durante os longos anos de extração do linalol para perfumar atrizes milionárias de um cinema bilionário, encontramos Noisinho Sateré como a representação de um personagem extracampo invisível tanto na face plana do écran, quanto na face tridimensional das salas de cinema, mas

que participou como figura central da teleologia etnocida figurada pela indústria cinematográfica dos faroestes e da finalidade lucrativa da indústria dos odores retratados pelos corpos das belas atrizes. Ambas as indústrias se retroalimentavam econômica, política e culturalmente, ao mesmo tempo em que eram alimentadas pelos corpos explorados de milha-

res de indígenas e caboclos. Com isso podemos compreender o capitalismo em termos de uma estrutura concreta e prática, mas velada e abstraída pelas distâncias empíricas de seus autores.

Esses quadros sintetizam a história econômica baseada nos grandes ciclos de exploração extrativista realizados para alimentar a indústria e o comércio internacionais desde o contexto florestal amazônico, ao lado das madeiras que nunca cessaram de se renovar e outros cultivos agroflorestais e pecuários. O mais impactante e famigerado ciclo foi o da borracha, entre os séculos XIX e XX, mas não podemos perder de vista a extração da juta durante os anos de 1970 a 1980. Conforme Souza (2009, p. 197-198), “O sistema extrativista empurrou milhares de trabalhadores para regiões distantes na Amazônia, invadiu terras indígenas, assegurou a posse de territórios para os Estados nacionais. Gerou uma elite frágil, subserviente que seria pasto fácil para as novas opções econômicas que estavam por vir”.

Na sequência, o presente trabalho desenvolve uma seção específica tratando do primeiro quadro de memória acerca de nossa experiência no cinema em Parintins (AM), gerada pelos filmes de faroeste. Na seção seguinte, mediante uma reflexão analógica com o primeiro quadro, desdobramos alguns aspectos do ciclo do pau-rosa e suas relações com a economia de mercado, tendo como eixo o perfume Chanel nº 5 e sua simbologia em torno das atrizes de cinema; ao passo que na mesma seção desdobramos o terceiro quadro sobre Noisinho Saterê, trabalhador na extração do pau-rosa, que, ao nosso ver, tragicamente representa a dimensão oculta e infraestrutural ou corporal responsável por materialmente sustentar as indústrias, cinematográfica e perfumista, bem como sintetiza a moderna economia de mercado.

Agentes ideológicos do imperialismo: cinema e urbanidade parintinense

O cinema e a literatura contribuíram com um imaginário que funcionou como diapasão do (des)encontro entre índios e civilizados constituído por atitudes de violência e crueldade. Para anular resistências e lutas, o capital se apoderou – colonizou – “[...] da imaginação coletiva, das normas comuns, da linguagem” (GORZ, 2005, p. 53). A “chegada do estranho” é uma categorização construída por Martins (1993) para ponderar situações, reações e assimilações particulares das estranhezas e resistências dos códigos. É recurso heurístico para análise das dificuldades de assimilação e reconhecimento de alteridades. O estranho não é apenas esse “outro” tratado comumente nas análises sociológicas ou históricas da década de 1980. É também o invasor de terras e tribos, aquele que desestabiliza relações sociais tradicionais para introduzir novas categorias e regras de assimilação do outro: compra, venda, capital, empresários, gerentes, capatazes no lugar do “pensamento selvagem”.

Em “O espetáculo do outro”, Stuart Hall (1997) apresenta a “diferença” assinalada por filmes e anúncios publicitários do século XIX ao tempo presente, e como aspectos imputados à raça, ao gênero e à etnia marcam estereótipos. Essa argumentação possibilita a compreensão de como as práticas de significação estruturam o modo como olhamos e como as formas diferentes – especialmente o “outro” – nos afetam. As ideologias que estão na base desse duplo permanecem vivas hoje, após quatro séculos da conhecida disputa entre Las Casas e Sepúlveda. “Na verdade, é crucial para a presente discussão que os primórdios do cinema tenham coincidido com o apogeu vertiginoso do projeto imperialista [...]”; quando “[...] ultrapassou as fronteiras das elites em direção

às camadas populares graças, em parte, aos romances e exposições destinadas às massas” (SHOAT, 2006, p. 142).

Da chegada do estranho, o cinema relaciona procedimentos políticos de subjetivação de identidades globais e nacionais por dispositivos de linguagem. “Durante o período do cinema mudo, os mais prolíficos produtores de filmes [...] também eram [...] líderes imperialistas [...]” (SHOAT, 2006 p. 142). Imagens e discursos estabeleceram mediadores políticos para lidar com o indígena: a violência. Evidenciam-se os poderes cinematográficos na produção de uma identidade entre ilusão e realidade. Aos olhos ignorantes do branco, o índio e o negro da realidade passam a ser uma mentira, pois negam as identidades postas pelas representações artísticas dos colonizadores. Isso se deve ao fato de que, para conhecer e colonizar o outro em seu lócus, se impõem obstáculos espaciais, temporais e culturais reais, até então enfrentados apenas por viajantes, aventureiros, exploradores, padres e etnógrafos.

O cinema em Parintins começa de forma improvisada em uma barraca de palha localizada no arraial da antiga Igreja Nossa Senhora do Carmo. A projeção era de baixa qualidade que se duplicava sobre um pano branco. No início dos anos 1950, pós-Segunda Guerra, Elias Assayag começa a construção do Cine Teatro Brasil, com um desenho arquitetônico de fachada greco-romana, com iluminarias nas extremidades, pilastras, capiteis, cornijas e um pé direito triplo, além de 350 cadeiras dobráveis e bancos longos. Inaugurado em 1955, com a comédia romântica brasileira *Cavalo 13*, de 1946, do diretor Luiz de Barros, envolvendo temas como falência, jogo, apostas e inocência feminina; em suma, questões e dramas da vida moderna capitalista e urbana.

O Cine Teatro Brasil (1950-1970) passou a se chamar Cine Moderno e depois Cine Saul (1970-1974). Na construção do Cine Teatro Bra-

sil, juntaram-se ao judeu Elias Assayag o italiano Oreste Dantona, o português Emilio Silva Salvador e o alemão projetista, construtor de igrejas, Padre José Victor Heinz, no período recente do pós-Segunda Guerra. Devido às nacionalidades, chegaram a cogitar o nome de Cine Babel, não adotado. Em 1970, José Saul comprou o edifício e rebatizou com seu sobrenome (Cine Saul). Após quatro anos, fechou o estabelecimento devido a problemas financeiros. Tratava-se de uma obra arrojada para a cidade da época. Consistia também em um espaço teatral para artistas locais. Um largo espaço com palco, coxia, cortinas, camarins, cenários e escotilha (SOUZA, 2010, p. 32).

Havia ainda três outras salas de cinema em Parintins entre os anos de 1960 a 1980. Cine Oriental I, Cine Oriental II e o Cine Teatro da Paz (da Igreja Católica). A primeira sala do Cine Oriental foi fundada no dia 26 de dezembro de 1964 pelo senhor Alberto Kasunori Kimura, nipônico apaixonado por fotografias. O prédio ainda existe e está localizado na Rua Faria Neto. Logo em seu início, o cinema se resumia a um salão. Gomes (2010, p. 51, apud MOURÃO, 2016, p. 39) entrevistou um familiar (Helena Silva) do proprietário que disse: “[...] não era bem um cinema, era uma fábrica [...] de guaraná [...]”. A autora afirma ainda que, pela precária instalação, a população o apelidou de “Buraco Quente”. Aos poucos, recebeu inovações em sua estrutura física, instalando sistema de ar refrigerado, enquanto o Cine Saul usava ainda cadeiras de madeira e ventiladores, o que tornava o ambiente mais calorento.

Gomes (2010, p. 46, apud MOURÃO, 2016, p. 38) explica que o espaço “[...] media 10 metros de largura por 33 metros de fundo, contendo primeiramente 150 assentos e, posteriormente, 450 lugares”. Possuía “[...] inicialmente uma máquina de projeção de 16 milímetros, [...] passou a ter outras máquinas devido sua ampliação, e assim projetar com uma máquina de

35 milímetros movida a carvão”. As imagens em preto e branco passaram a ser exibidas em colorido, tornando obsoletas as fitas de 16 mm, quando das fitas de 33,36 mm para telas maiores, melhorando a definição da imagem. A informante de Gomes (2015, p. 12) destaca que a “[...] imagem [...] era cinemascopo, [...] que era aquelas telas maiores [...] e nos anos 70 houve uma mudança [...] com relação ao cinema, então quando as fitas vinham elas já eram em 33, [...] colorido, a tela bem maior”. As discussões sobre evolução da qualidade das salas simbolizam a modernidade e a prosperidade do município que movimentava grandes volumes de frutos da exploração predatória de espécies vegetais, animais e minerais.

Os filmes eram quase sempre de artes marciais ou gênero aventura, principalmente daqueles famosos personagens como Tarzan, Zorro, King Kong, além de filmes de terror como *Drácula* e *O exorcista*. Comédias de Chaplin e de Mazaropi e algumas exposições com cenas de nudez e sexo também deixaram lembranças projetadas no écran. A principal atração eram os filmes de faroeste e de artes marciais. Em uma reportagem audiovisual sobre as salas de cinema em Parintins, então publicada pelo canal *on-line* “Sou mais Parintins” em abril de 2016, um antigo morador da cidade de pronto responde à abordagem da repórter dizendo que “[...] gostava muito do Tarzan [...] que dava aquele grito”. Na sequência, relembra e confusamente descreve uma cena em que Tarzan flecha um índio no coração.

Pela descrição do entrevistado, não é possível identificar o filme tampouco a cena específica de sua memória, pois existem centenas de tomadas em que índios e brancos se confrontam entre flechas, espingardas, punhais, machados e armadilhas. De todo modo, seu relato nos remeteu aos primórdios do cinema; à primeira versão de *Tarzan dos Macacos*, estreada em Nova York em 1918, com uma das

primeiras bilheterias em dólares mais que milionária, produzida por William Parsons e dirigida por Sidney Scott, do romance (1912-1914) homônimo de Edgar Rice Burroughs. A cena de nossa memória é central na narrativa de Tarzan, bem como ela se repete em outros filmes de uma série responsável por prolongar as aventuras do herói até recentemente em *A lenda de Tarzan* (2016), dirigido por David Yates³. Essas cenas envolvem o uso da faca e do arco e flecha por Tarzan. Chama ainda mais nossa atenção que sua marca registrada era mirar, com ambas as armas, no coração dos inimigos; na sua maioria, animais e indígenas – negros africanos – ferozes e cruéis.

A cena inaugural do uso da faca por Tarzan ocorre quando, ainda criança, logo após ter encontrado o artefato em um acampamento abandonado na floresta, mata um chimpanzé que o atacou fincando a lâmina em seu peito (BURROUGHS, 2008, p. 38). O momento mais importante da trama em que a faca protagoniza sua simbologia homicida e ocidental nas mãos de Tarzan se passa após sua mãe adotiva, a gorila Kala, ser assassinada por um nativo – indígena negro – africano. O “homem macaco” persegue Kulonga – o assassino – pela floresta, rouba-lhe arco e flechas envenenadas e, quando trepado em uma árvore, içava sua vítima pelo pescoço utilizando um cipó cravando sua faca de caça no coração do inimigo, vingando sua mãe gorila (BURROUGHS, 2008, p. 59). Na primeira versão cinematográfica de 1918, Tarzan agarra e sufoca o pescoço de Kulonga com o braço esquerdo – golpe chamado de “gravata” ou “mata leão” –, arremessando o morto nas águas de um rio/lago. A imagem de Tarzan cravando o punhal no coração do nativo não é encenada na tela.

Contudo, nas demais versões de Tarzan, desenvolvidas mediante outras histórias e

³ Ribeiro (2008, p. 262) nos oferece dados técnicos da filmografia completa de Tarzan até o ano de 2005.

aventuras, o personagem utiliza sua faca para cravar no coração de algum animal feroz como leões, tigres, serpentes e crocodilos, ou de algum nativo selvagem ou de algum caçador. Conforme Ribeiro (2008, p. 59), na esteira da proposta deste ensaio, a “[...] filmografia de Tarzan reproduz a estrutura teleológica de produção da branquidade como signo dominante, tentando neutralizar e conter as dimensões racial e animal da ambivalência de Tarzan, cuja articulação é condensada pela expressão ‘macaco branco’”. Para nós, interessa que na exibição local, o efeito do etnocídio era legítimo como se representasse uma luta contra a barbárie e o atraso. Nas sessões, o público chegava a aplaudir tanto quando Tarzan triunfava ou quando *cowboys* exultavam sobre os índios.

Rememoramos a fascinação estética do público diante de cenas imaginárias do *Velho Oeste*, celebradas em filmes de perseguição e tiros para aniquilar os chamados “peles-vermelhas” – os índios tidos como selvagens e canibais. No cinema local, eram veiculadas películas como: *Por um punhado de dólares* (1964); *Era uma vez no Oeste* (1968), de Sérgio Leone; e *Zorro, o cavaleiro mascarado: a cidade de ouro perdida* (1954), de Lesley Selander, entre outros. Presenciamos inúmeras cenas de aplausos e alvoroços quando um ou vários índios tombavam de seus cavalos ou de morros nas cenas em que os mocinhos brancos os alvejavam com suas balas de revólveres e espingardas que atiravam a distância ou à queima-roupa contra flechas, lanças, tacapes e machados feitos com madeira e pedra.

Aprisionamentos, sequestros e torturas também faziam parte das estratégias de conquista das terras. Poucos brancos morriam em combate e quando isso ocorria, as justificativas e potências para a vingança se tornavam ainda mais legítimas e atrozes. As representações e significações relacionadas aos grupos indígenas envolvem encontros violentos, mas

plenamente relevados pela ideologia do progresso que parecia chegar com toda potência por meio do cinema e dos livros de bolso, paulatinamente deduzida para o caso do progresso brasileiro e suas frentes expansionistas desde o imaginário paulista dos Bandeirantes, heróis e caçadores de índios. Uma fase violenta da “integração” do índio nos espaços civilizados. Despejar os estranhos e bani-los do mundo ordeiro, confiná-los aos guetos, em estranha guerra nas bordas da sociedade, nos espaços subliminares dos agenciamentos da macropolítica de Estado e na micropolítica cotidiana das salas de cinema, da circulação de folhetins e dos encontros e desencontros pelas ruas e feiras da cidade.

De maneira subentendida à época, hoje está evidente aos nossos olhos que o cinema e os folhetins implicaram um reposicionamento do eixo colonial – político, econômico e cultural – do Brasil em relação ao mundo, de modo que os séculos XIX e XX datam um processo de colonização imperialista ianque. Considerando que das inúmeras estratégias e mecanismos coloniais os jogos analógicos são os mais primários, o sucesso tropical do faroeste hollywoodiano pode ser justificado pela elevação de algumas semelhanças em detrimento de muitas diferenças. Em se tratando do tema da expansão territorial rumo ao Oeste e ao Norte brasileiros e norte-americanos, as narrativas cinematográficas se baseavam e ainda se baseiam em correspondências geográficas e culturais. Embora tratemos disso brevemente nos limites deste trabalho, Stam (2008, p. 15-46) oferece um panorama detalhado dos paralelismos históricos entre a colonização nos dois países.

Stam (2008, p. 15-16) comenta que, sem escamotear as diferenças, Brasil e Estados Unidos da América (EUA) constituem um tipo de irmandade gêmea norte-sul devido aos vastos territórios continentais e à diversidade étnica

que abrigam. Suas colonizações europeias – Portugal e Grã-Bretanha – conduziram “[...] à ocupação de vastos territórios e à expropriação dos povos nativos”. No primeiro, os agentes foram chamados de “bandeirantes” e, no segundo, de “pioneiros”. Juntas foram as maiores nações escravistas até, respectivamente, 1888 (Lei Áurea) e 1863 (Proclamação da Emancipação). Posteriormente, receberam grandes ondas imigratórias desde todas as partes do planeta: italianos, alemães, japoneses, eslavos, árabes e judeus constituíram, junto aos indígenas e aos africanos conflituosas sociedades multiculturais. As literaturas nacionais também apresentam correspondências por meio de seus movimentos intelectuais.

São também semelhantes em seus paradoxos. Ao mesmo tempo em que escravizaram e assassinaram grandes populações indígenas – peles vermelhas e negras –, utilizaram de referências nativas para alimentar um processo de descolonização cultural e política em relação à Europa; principalmente depois de suas independências (STAM, 2008, p. 18 e 23). De todo modo, importa para nós, nessa colonização especular, que o cinema hollywoodiano de faroeste enfatizou e legitimou o etnocídio indígena como “mal” ou “bem” necessários para o projeto civilizatório e imperialista de dominação política, econômica e cultural de um Brasil ainda retrógrado em relação aos EUA. Sobre isso, Stam (2008, p. 21, grifos do autor) comenta as diferenças em relação às conquistas de novas fronteiras. O cinema brasileiro “[...] não trata do tema da conquista da fronteira nem está interessado no *homesteading* [...] à moda do filme *Ao Rufar dos Tambores*. Também não retrata de forma proeminente o índio como ‘inimigo’”.

Araújo (2010, p. 130) compreende que: “Esse processo significou o confronto entre, de um lado, várias nações tradicionais de território coletivo, sem limites definidos, muitas vezes sendo limitado apenas pelo [...] território do

vizinho ou inimigo ou até onde aquela sociedade o utiliza [...]”. Se podemos tensionar um limite, esse era móvel e flexível, pois não partia de referenciais métricos estabelecidos por muros, cercas ou linhas imaginárias produzidas por instrumentais cartográficos. Tampouco existiam escrituras ou cartas de compra, venda ou doação aos moldes do que se via “[...] uma noção de propriedade privada; individual, com valor monetário, não necessariamente conectado ao uso”. Quanto a esse último aspecto, na economia de mercado, regida pela lei da oferta e procura, a terra tem valor especulativo baseado na reserva ou controle de um suposto excedente a fim de valorizá-las mediante o aumento da necessidade: vejamos os latifúndios improdutivos.

Conforme Shoat e demais autores (2006, p. 168), o imperialismo norte-americano teve que ocorrer também de maneira endógena. Embora o expansionismo colonial esteja mais associado a um movimento de internacionalização, devido ao fato de ter sua origem em um projeto nacional particular, estes tiveram que proceder com uma colonização interna, tendo como narrativa mais duradoura e principal o “mito da fronteira”, algo central na formação do imaginário norte-americano. Esse mito tem suas raízes nas “[...] leis competitivas do darwinismo social, a hierarquia das raças e dos sexos e a ideia de progresso. Tal mito atribuiu um caráter [...] nacionalista a um processo histórico comum [...]”, a colonização europeia, denominado por Slotkin como o tropo da “história-americana-como-guerra-indígena”, uma forma de “auto-exaltação fantástica para a própria narrativa ‘estadunidense’” (SHOAT et al., 2006, p. 169).

A nosso ver, a distribuição cinematográfica e o sucesso das representações hollywoodianas da colonização faroeste têm como fundamento um processo colonial pela via das políticas imperialistas da homogeneização

ou imitação econômica e cultural do planeta, especial do Brasil. Diferentemente dos ciclos coloniais anteriormente inaugurados pelos europeus, ao imperialismo estadunidense, republicano e democrático, não interessa marcar países e povos com o estigma de colônias em relação a uma Metrópole com governo central monárquico ou despótico. O sucesso do imperialismo do século XX envolve processos especulares em que as demais nações devem se posicionar, fascinadas, como espelhos dos EUA. Parece que o Brasil e a América do Sul, inclusive Colômbia e Venezuela, tiveram tratamento diferenciado nas representações cinematográficas por meio da política do faroeste, equivalente aos filmes de “conquista” ou de “guerra”, ao compararmos com países como México, Índia, Vietnã, Iraque, Afeganistão, bem como o Caribe e o continente Africano, inúmeras vezes cinematografados sofrendo invasões da força militar ou de colonos heróis.

Ao menos em nosso imaginário fenomenológico⁴, não encontramos quadros de memória retratando o Brasil sendo invadido à força pelos gringos. Dentre tantos, filmes como *Cuban Ambush*, *Roosevelt's Rough Riders*, *Troop Ships for de Philippines*, de 1898, e *Lan ding of U.F. Troops near Santiago* (1902), representam a invasão imperialista no Caribe e nas Filipinas (SHOAT et al., 2006, p. 160). Isso exige a hipóte-

se de que o Brasil não foi posto, pelo cinema, como o outro condenado a ser mantido na diferença estigmatizada. A alteridade com o imperialismo norte-americano opera no eixo da identificação especular, visando homogeneização política, econômica, cultural e jurídica. Pensar o cinema “[...] é fundamentalmente focalizar as relações entre ‘linguagens’ representacionais do cinema e ideologia”. Com efeito, o “[...] cinema atua sobre os sistemas de significação da cultura [...]” (TURNER, 1997, p. 129). O realismo dá lugar a modelos e utopias estruturalistas que ainda não possuem versões empíricas ou que essas estão em vias de construção. Não encenar a invasão yanque no Sul e, diferentemente, optar por hegemonicamente exibir aos brasileiros a conquista norte-americana do Oeste, implicou uma pedagogia da identificação/imitação.

Enraizada na experiência – ilusão – perceptiva e psicológica, o espectador toma o olhar da câmera como se fosse o seu próprio (TURNER, 1997, p. 115). O faroeste gerou no Brasil dos anos de 1950 a 1970 uma forte onda de identificação entre espectador-personagem facilmente identificada na apropriação infantil mediante as brincadeiras de *cowboy*. Sobrevivem claramente em nossa memória as vezes que saíamos das salas de projeção locais imitando os heróis das telas, bem como adotando seus nomes ao dizermos: “eu sou *Billy the Kid!*” Enquanto outro colega dizia: “eu sou *Kit Carson*”. Aliás, muitos pais batizaram seus filhos com nome de personagens, a exemplo de um conhecido chamado Roque Lane. Brincadeiras populares de manja, como pega-pega e esconde-esconde, passaram a se organizar segundo a estrutura hierárquica do gênero (TURNER, 1997, p. 89-90): mocinhos (bons), xerifes (fracos), bandidos (maus), mocinhas (belas) e índios/negros (selvagens).

Geralmente, o desejo de indígenas e negros encenarem heróis e xerifes soava como para-

4 Estamos utilizando o conceito de fenomenologia na acepção construída nas obras poética e epistemológica de Gaston Bachelard. Para esse pensador, a experiência fenomenológica consiste nas “experiências primeiras” ou “pré-científicas” vividas especialmente na infância, quando os pensamentos ainda não foram estruturados pelos conhecimentos sistematizados, metódicos, instrumentais, técnicos, protocolares e matematicamente formalizados da ciência acadêmica ou universitária. Nesse sentido, não estamos vislumbrando a fenomenologia como método de investigação, mas como uma experiência de partida para as reflexões ensaísticas subsequentes. A fenomenologia é uma escola de ingenuidades, diz Bachelard (1988, p. 4) em *A poética do devaneio*. Em *A formação do espírito científico*, Bachelard (1996, p. 8) se expressa da seguinte maneira: “A ciência da realidade já não se contenta com o como fenomenológico; ela procura o *porquê* matemático”.

doxais, pois as forças psicológicas da imitação fenomenologicamente denunciavam a discrepância ou o disparate diante do modelo “herói branco” (para lembrar Tarzan). Sobre esse problema, tanto Turner (1997, p. 88-89) quanto Shoat e demais autores (2006, p. 346) comentam sobre a quebra de expectativa que a comédia faroeste *Banzé no Oeste* (1974), de Mel Brooks, causou no espectador do gênero ao gargalhar diante de um xerife negro. Em outros termos, o reposicionamento dos personagens na estrutura do *western* apenas é permitido desde que se declare uma intencionalidade ridícula e cômica diante de algo considerado absurdo. Contudo, não podemos perder de vista que a película supracitada também envolve uma intencionalidade crítica por parte do diretor, mas subentendida pelo público, de modo que aponta a face ridícula desde o olhar do espectador treinado pelo faroeste clássico.

Sobre as imagens contidas no cinema, é possível afirmar que estão intertextualizadas com a ampla circulação dos folhetins, dos livros de bolso, nomeados de “Tex”, em referência ao estado do Texas, EUA, devido às inúmeras referências das películas de faroeste da região, principalmente por fazer fronteira com o México. Tratou-se de uma literatura de grandes tiragens que alimentou o imaginário heroico de conquista, cujos personagens oscilavam entre mocinhos, bandidos, índios e as belas mulheres dançando *can-can* em *saloons*, além de forasteiros com a vingança brilhando nos olhos. O cenário corresponde à expansão imperialista que, na Amazônia, é reposicionado nas encenações folclóricas e nas atitudes práticas presentes indicadas no processo de expansão do extrativismo e da cultura industrial que induziu a formação de outras perspectivas, processo esse que ainda faz permanecer resíduos dos contatos anteriores em que oscilavam a fascinação e a recusa entre estrangeiros e nativos.

Embora a reflexão sobre a recepção do cinema norte-americano na Amazônia exija um texto exclusivo, podemos encerrar por aqui indicando que sua entrada se dá pelas lacunas taxionômicas introduzidas pela reorganização capitalista das categorias sociais. As dificuldades ontológicas que enfrentamos em nomear, ordenar, atribuir sentido ao mundo se intensificam quando as antigas estruturas étnicas foram desestabilizadas à base das apunhaladas e a tiros de espingardas. Os sintomas de desordem; paradoxos expressos em situações ambivalentes no alicerce do modelo civilizatório ocidental nos trazem um profundo desconforto na medida em que somos incapazes de nos posicionar “adequadamente” a partir de uma determinada lógica capaz de organizar o campo embaralhado dos jogos – de azar – da alteridade. A eliminação dos “empecilhos” rendeu admiração por parte de todos que frequentaram as salas de cinema, ultrapassando as telas e exibindo nos eventos cotidianos das ruas e das casas a violência como gesto heroico e corriqueiro, a exemplo de Noisinho Sateré.

Das telas à floresta: ciclo do pau-rosa e “essência” capitalista da loucura

Nesta seção, desenvolvemos alguns aspectos do segundo – ciclo do pau-rosa – e do terceiro – Noisinho Sateré – quadros de memória em articulação com o primeiro já expresso. Exploramos a versão real de um faroeste amazônico que concomitantemente com o cinema marcou o imperialismo tropical a partir de uma empreitada endógena voltada a alimentar interesses estrangeiros. A faceta econômica do cinema não se pauta apenas no problema da bilheteria e da formação de públicos consumidores; suas dinâmicas fazem parte de um sistema mais amplo da economia de mercado. Ou para escamotear suas atrocidades ou para

prepará-las, a intencionalidade das representações não escapa às intenções da produção capitalista. Para falar dos primórdios do século XX, Shoat e demais autores (2006, p. 142) evidenciam que os principais imperialistas da época do cinema mudo também eram as nações que mais colônias possuíam à época, em especial a Grã-Bretanha, ao lado da França, EUA e Alemanha. As películas que retratavam intervenções francesas e inglesas na África eram destinadas ao público formado pela elite burguesa, cuja sofrida instalação nas colônias tinha como fim levar a cabo o imperialismo (CARRIÈRE, 1995, p. 9).

Não obstante, coincidentemente as telas parintinenses exibiam o faroeste norte-americano enquanto fazendeiros e comerciantes de pau-rosa e outros produtos extrativistas e agrofloretais, não esquecendo os ciclos perenes das madeireiras que fundamentam uma visão distópica de pasto para pecuária amazônica, submetiam indígenas e ribeirinhos a sistemas de trabalho pesado e forçado. Shoat e demais autores (2006, p. 161) comentam que filmes como *David Livingstone* (1936), de Fitz Patrick; *Rhodes of Africa* (1936), de Cecil Rhodes; *Escape to Burma* (1955), de Allan Dwan; *Sanders of the river* (1935), de Edgar Wallace; e o famoso *Tarzan* são “epifanias cinematográficas” de um imperialismo simultâneo e sinérgico que se diziam realistas em suas narrativas, quando que são ficções idílicas e românticas de uma história indigesta e sangrenta, muito diferente dos etnocídios assépticos das telas.

Além do comércio de exportação da juta, que incrementava o poder aquisitivo de algumas dezenas de cultivadores da fibra até o período de 1980, quando ainda detinha um valor considerável, as vantagens dos financiamentos do Estado para a criação de gado despertaram a cobiça e o desinteresse pela essência do pau-rosa e da fibra, que foram substituídas pela fabricação de sintéticos. Após o começo de

proibições, devido ao rareamento das espécies, houve a procura de outros produtos para incrementar o mercado extrativista. De acordo com Meira (1995, p. 224, apud RODRIGUES et al., 2016, p. 178), a historiografia se concentra excessivamente nas atrocidades durante o ciclo extrativista do látex, deixando de lado histórias de extração de produtos como o “[...] cacau, a castanha, a balata, a sorva, o pau-rosa, a copaíba, a andiroba, o puxuri [...] [que] têm um significado importante para a compreensão da economia e da sociedade da região”.

O couro de animais também apresentava uma variedade de valores no mercado internacional e, ao lado do Chanel nº 5, foi marca distintiva das atrizes de Hollywood (Imagem 7). Mesmo imersas em polêmicas e campanhas contra a caça de animais silvestres, peles e penas foram intensamente utilizadas em cenários e figurinos do cinema.

Imagem 7: Personagem Lorelei encenada por Marilyn Monroe vestindo cachecol e bolsa feitos com pele de leopardo



Fonte: *Os homens preferem as loiras* (1953) (Direção: Howard Hawks, 1953) | © 20th Century Fox.

Com essas palavras, formamos as imagens iniciais de nosso segundo quadro de memória. Corroborando com Rodrigues e demais autores (2016, p. 174), pela via da lógica neoliberal do Estado mínimo, o extrativismo na Amazônia, especialmente do pau-rosa, não envolveu ação direta dos governos, mas este deu condições e incentivos indiretos a empresários

e a aventureiros para implantarem usinas de extração do linalol em escala para exportação. As usinas, instaladas em galpões, localizavam-se, na ampla região do Baixo Amazonas, às margens dos rios Paratucu, cidade de Nhamunda (AM), margem norte do Rio Amazonas; e no extremo norte do arquipélago de Parintins (AM), margem sul do grande rio. Os autores contaram como fontes alguns antigos trabalhadores – homens e mulheres – da empreitada entre 1940 a 1990, que atualmente habitam as localidades. Bitencourt e demais autores (2015, p. 3) apresentam uma pesquisa com foco junto a mulheres trabalhadoras durante o ciclo do pau-rosa.

As narrativas coletadas tanto por Rodrigues e demais autores (2016) quanto por Bitencourt e demais autores (2015) contribuem para compreendermos as estratégias de agenciamento de trabalhadores, bem como as condições de vida e de trabalho nos contextos das zonas florestais de exploração da matéria-prima. Refletimos que o cenário apresentado compõe alguns aspectos capazes de significar nosso terceiro quadro mnemônico em que encena o personagem das ruas parintinenses, Noisinho Sateré. Nossas referências retratam um contexto econômico em que se figuram “[...] endividamentos contínuos, assédios morais, moléstias por privação de sono, fome e cansaço extremo” (RODRIGUES et al. (2016, p. 176). Em termos estruturais da economia de mercado neoliberal para aliciar mão de obra barata, o esquema proposto pelo aviamento “[...] possibilitou aproximações [...] entre a exploração da borracha na Amazônia nos anos de 1920-1940 e do pau-rosa nas décadas de 1950-1970. Foram verificados estados de tensão semelhantes nas duas atividades [...]” (RODRIGUES, 2016, p. 176).

A estratégia do aviamento consistia, de acordo com uma informante contatada por Bitencourt e demais autores (2015, p. 5), em aproveitamento, por parte dos donos dos

proprietários de terras e de usinas, daqueles que necessitavam de dinheiro urgentemente, geralmente para sanar outras dívidas ou mesmo para sobrevivência imediata de famílias. Nesses casos, os padrões ofereciam um abono, em dinheiro, antecipado à ida para os campos de exploração da matéria prima. O pagamento da dívida se dava mediante o trabalho que, para não ser caracterizado como escravo; era remunerado, contudo, destinado à própria subsistência local mediante consumo de produtos ofertados a custos e a juros altos nas vendas mantidas pelo próprio patrão. O sistema de aprisionamento funcionava na medida em que os custos gerados pela manutenção do trabalho eram maiores que os próprios salários, fazendo com que, progressivamente, mês a mês, ano a ano, as dívidas aumentassem. No caso das mulheres, além de trabalharem como cozinheiras e lavadeiras, bem como na extração da madeira, muitas vezes, eram seduzidas para realizarem programas sexuais com os trabalhadores. Estes pagavam, para o funcionário da venda, por um “vale” que deveria ser entregue à mulher que, por sua vez, trocava por dinheiro junto ao patrão (RODRIGUES, 2016, p. 181).

As equipes extrativistas chegavam aos oitocentos homens então distribuídos por classes de trabalhadores, além das mulheres – a maioria oriunda do Pará e do Amazonas – que, embora relatem participação na extração direta da madeira, eram aviadas para as tarefas historicamente femininas: cozinhar e lavar, assim como para funções sexuais. Os chefes mateiros abriam trilhas na floresta e identificavam as árvores para que os serradores viessem em seguida derrubá-las. Na sequência, um grupo era designado para retirar folhas e galhos das árvores de modo que sobrassem apenas os troncos a serem seccionados em toras menores então transportadas por carregadores a passarem pelas picadas abertas por roçadores

sobre ladeiras e lamaçais. As cargas de toras, que chegavam a 220 quilos segundo relatos, eram transportadas nas costas dos trabalhadores por meio de um instrumento de apoio chamado *jamanxim*. Existiam ainda os caçadores responsáveis por garantirem a alimentação do grupo.

Esse panorama nos leva a significar as causalidades que configuram a realidade do último quadro. Recordamos um sujeito de baixa estatura, sem camisa, de pele avermelhada que vestia uma velha calça colegial azul escuro com listras brancas nas laterais. Descalço caminhava gritando sua marca identitária ao percorrer o centro de Parintins, nas proximidades da Igreja do Sagrado Coração de Jesus: “Nozinho Sateré, Nozinho Sateré, Nozinho Sateré” era a sequência vociferada pelo sujeito histórico então individualizado na síntese figurativa do louco velando suas causas. Seu nome, uma espécie de significante metonímico ou metafórico responsável por condensar intensidades qualitativas e quantitativas de uma identidade que desesperadamente escapava pela sua garganta para comunicar, em êxtase alcoólico, as inscrições nele atravessadas desde as experiências ideológicas e materiais do imperialismo segundo as grafias dos ecrans, bem como da gramática exploratória do pau-rosa.

Para além dessa fenomenologia baseada no imediato de suas expressões corporais públicas à nossa percepção, sobre Nozinho Sateré, sabemos apenas que sua identidade fora constituída pelas dinâmicas trabalhistas ofertadas pela indústria do pau-rosa, quando trabalhou para um comerciante do produto chamado Francisco Ianuzzi. Passado o ciclo exploratório, teve como destino seu trânsito pelas ruas parintinenses, quando sucumbiu ao vício do álcool e às diversas formas de violência social, econômica e política. Historicamente, Nozinho Sateré é a figuração corpórea e o

significante último de uma subjetividade produzida por uma história compartilhada com aqueles classificados como minorias marginalizadas das estruturas simbólicas e práticas das sociedades e grupos capitalizados pela economia de mercado.

Nosso personagem pode ser visto em um quadro mais amplo narrado nos depoimentos apresentados por Bitencourt e demais autores (2015). A maioria desses trabalhadores era analfabeta e oriunda do Nordeste, de áreas do estado do Pará e de terras indígenas. Foram mais intensamente deslocados para essa nova frente de trabalho de exploração de óleos essenciais dentro de áreas indígenas devido à decorrência do esgotamento e da desvalorização do produto natural pela sua versão sintética, fato que dentro dessa lógica comercial exigia um esforço maior da natureza para atender à demanda crescente da indústria. Athayde (2000, p. 84) alerta que esse tipo de situação se agrava quando a matéria-prima extraída e os artefatos produzidos por indígenas são inseridos na economia de mercado, cujo ritmo de consumo é mais acelerado que as taxas de regeneração biológica das matérias-primas. O ponto de corte do pau-rosa para extração do linalol gira em torno de 30 a 35 anos (ERENO, 2005, p. 66).

A isso acrescentamos o problema da recuperação ou regeneração, não obstante à degeneração, de trabalhadores humanos e animais que caminhara em densa floresta e transportaram nos ombros (lombos) madeira e essência de pau-rosa com fins de no estrangeiro fixar fragrâncias na pálida tez de mulheres como Marilyn Monroe que, imersa em seus célebres dramas burgueses e distante dos odores do suor vertido na labuta das peles morenas, perfumavam-se com o Chanel nº 5. Das maravilhas e dramas de sua vida famosa, ao enigmático fim trágico da *sexy simbol*, retratado em livros, filmes e séries, não se pode observar a inexis-

tência à qual Nozinho Sateré e outros obreiros foram arremetidos na rua de pedra, pois o fato de serem índios, negros e nordestinos representa a distinção negativa, marca de inferioridade perceptível na frase que reforça estigma e marcas sociais: “Tu parece índio!”.

Nozinho Sateré não só parecia índio, mas o era verdadeiramente, e isso o tornava vulnerável a ponto de, frequentemente, ser arremessado pelas ruas de pedra da cidade de Parintins. Um estado social que se encaixa na descrição apresentada no livro *Os condenados da terra*, de Franz Fanon (2006), sobre a ocorrência de danos subjetivos e morais provocada pelas explorações coloniais e imperialistas. Essa é a experiência danosa de sua condição étnica, cuja metonímia vislumbra-mos passado certo tempo, quando o encontramos com um único olho. Segundo relatos, ele mesmo havia se mutilado. Outros, porém, dizem se tratar de um acidente na extração do pau-rosa. A única coisa que supomos ao certo é que Nozinho era índio, e assumia-se como tal, mesmo em condição desfavorável. De sua cegueira, resta a metonímia de um corpo e de uma sociedade mutilada e barata-mente explorada pelo capital.

Considerações finais

Retomando o propósito introdutório deste ensaio, podemos refletir sobre o eixo econômico articulado à vida material e simbólica como uma espécie de síntese – *atractor* – capaz tanto de concentrar quanto de fazer expressar algumas redes de causalidades responsáveis por intelectual e didaticamente correlacionarem contextos e sujeitos fenomenologicamente distanciados por categorias distintas ou opostas. No campo de nossa experiência imediata, os componentes principais de nossa análise – cinema, pau-rosa, Chanel nº 5, Marilyn Monroe e Nozinho Sateré – parecem não fazerem

parte do mesmo sistema de causalidades, da mesma síntese. Do cinema local ao tempo do trabalho humano na extração do pau-rosa, do recrudescimento capitalista ao sucesso das atrizes, não se demonstram facilmente suas conexões; seus elos são ofuscados por alguns elementos sintéticos dessa trama. Tais objetos são apresentados mediante noções de singularidade extrema, como se todas as potências que concentram emanassem de seus próprios corpos.

Segundo Japiassu (1996, p. 249), síntese conceitualmente designa operações ligadas ao ato de reunir, juntar, combinar, compor e/ou unificar dados então separados ou isolados uns dos outros. É nesse sentido originário que a economia funciona como operador sintético geral, ao mesmo tempo em que fabrica objetos também sintéticos e, por isso, parecem escapar do sistema capitalista e pertencerem apenas a algum sistema cultural especificado por sua tradição ou sociabilidade (BAUDRILLARD, 2002, p. 81). Doravante, a experiência do cinema pode ser vivida no interior de categorias da sociabilidade em que parece não participar totalmente de experiências ligadas à produção econômica dependentes do trabalho humano técnico e tecnológico, bem como das redes de comércio. Ao menos esse dado correlativo é afastado da consciência atualizada na experiência estética codificada do filme.

Gorz (2005, p. 44), ao comentar Rifkin, orienta que produtos e serviços vetorizados pela patente da propriedade intelectual atribuem “[...] à mercadoria um ‘valor’ sem relação com o que se entendeu até aqui por ‘valor econômico’ (de troca): a saber, um valor quase artístico, simbólico, do que é inimitável e sem equidade. [...] A produção, a venda e a locação de imagens e de nomes se tornam indústria [...]”. Amorim (2009, p. 104-105) alerta para o “valor sem relação” do trabalhador enquanto sujeito histórico individualizado cada vez mais cres-

cente em nossa época. Teórica e metodologicamente, o trabalhador teve sua participação retirada do interior da categoria “classe social” para ser visto como atuante das ações oriundas da categoria “indivíduo”, então vista como “[...] elo e expressão das relações sociais [...]”. Como um traço da modernidade científica e capitalista, sujeitos e objetos são analisados apenas em suas chamadas individualidades, forçando taxionomias sem contexto.

O pivô desse eixo implica a construção de uma objetividade pragmática em relação a uma matéria-prima natural e em si alheia aos nossos juízos matemáticos, éticos e estéticos. O linalol, que não passa de um aspecto particular da totalidade pau-rosa – *Aniba rosaeodora Ducke* –, reconhecido por nossos esquemas sensitivos e perceptivos do olfato, um aspecto de nossa humanidade, teve como determinação a função de unir – sintetizar – fragrâncias díspares de modo a fixá-las na tez e no imaginário feminino em sua identidade com a ideia constituinte de mulher moderna. O linalol assumiu o papel de sintetizador de odores, pois quimicamente agregou em um único perfume uma série de bálsamos anteriormente valorizados em suas individualidades simples (ERENO, 2005, p. 66). Trata-se da produção complexa de uma unidade artificial em ruptura com a singularidade das contingências simples dadas à natureza. A perfumaria moderna inaugurada por Ernest Beaux se orienta pelo princípio científico de que o artificial é mais rico que o natural (BACHELARD, 1996, p. 59).

A capacidade agregadora do linalol coincide com o movimento capitalista e científico de secretamente correlacionar elementos naturalmente distantes no tempo e no espaço. Com isso, no campo do fenômeno, temos um dado único e singular que encobre toda sua produção material racionalmente concatenada. O enigma do significante Chanel nº 5 consiste em dificultar uma análise de sua composição

justamente pelo seu aspecto de coloração homogênea no interior de um frasco geometricamente liso e transparente, muito diferente dos recipientes tradicionais criados na estética barroca que ofuscavam o conteúdo interno pela forma externa. O linalol permite uma complexidade no conteúdo de modo a dispensar a complexidade performática do frasco, favorecendo a simplicidade matemática da embalagem, concomitante a uma complexidade homogênea do perfume.

Em seu plano simbólico, a nova fragrância é lançada como um produto capaz de sintetizar todos os modos de feminilidade dados às culturas, naquele significante tão caro à nossa época: a “mulher moderna” cujo cheiro essencial foi descoberto pelo Chanel nº 5 que carrega o *slogan*: “um perfume com cheiro de mulher”, como se existisse apenas um tipo de mulher e, portanto, apenas um cheiro verdadeiro. Mais uma vez, a Modernidade se edifica pela estereotipia pretensamente arquetípica. Não obstante, Noisinho Sateré implica também esse sujeito sintético que em sua frase homogênea, repetitiva e enigmática, constituída de seu “nome”, condensa subjetivamente a complexidade histórica da produção e dos produtores de toda uma época. Todavia, sua expressão, tomada pela via do individualismo não relacional, reduzido ao significante da loucura, objetivamente não revela aos olhos e aos ouvidos sua complexidade ou os componentes econômicos que sintetiza. Decifrar esse personagem em seu isolamento é o mesmo que tentar compreender o cinema pela imagem, o perfume pelo cheiro.

Referências

100 *DE PERSONALITATI: oameni care au schimbat destinul lumii*. Marilyn Monroe. Petro Kapnistos (Editor). Bucuresti, România: Editura De Agostini Hellas, n. 20, 2007.

AMORIM, Henrique. **Trabalho imaterial: Marx e o debate contemporâneo**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009. (Crítica contemporânea).

ATHAYDE, Simone Ferreira. de. Sustentabilidade ambiental de recursos naturais utilizados na cultura material Kaiabi (tupi-guarani) no Parque Indígena do Xingu, Região Amazônica, Brasil. **Revista Etnológica**. Especial Etnoecologia Brasileira. Cidade do México. Universidad Nacional del México, v. IV, n. 6, p. 84-100, julho, 2009.

ARAUJO, Ana Carvalho Ziller de. **Cineastas indígenas: um outro olhar: guia para professores e alunos**. Olinda, PE: Vídeo nas Aldeias, 2010.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BAUDRILLARD, Jean. **O sistema dos objetos**. Tradução de Zulmira Ribeiro Tavares et al. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BITENCOURT, Mirian et al. A história das “de baixo”: o silêncio do trabalho da mulher nas usinas de pau-rosa. **Anais... III Congresso Pan-Amazônico de História Oral**. Centro de Estudos Superiores de Parintins. Universidade do Estado do Amazonas (UEA), de 21 a 23 de outubro de 2015. p. 1-16.

BURROUGHS, Edgar Rice. **Tarzan dos macacos**. Tradução de Paulo de Freitas. Editora Cultura Digital, 2008.

CARRIÈRE, Jean Claude **A linguagem secreta do cinema**. Tradução de Fernando Albagli et al. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CINE SAULT E CINE ORIENTAL. Parintins: Canal YouTube Web – Sou mais Parintins, 20 de abril, 2016. Reportagem audiovisual. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pAnhMqNB0dA>. Acessado em: 15 mar. 2020.

ERENO, Dinorah. Folhas de árvore da Amazônia ga-

rantem a continuidade da produção do perfume Chanel. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, Fundação de Apoio à Pesquisa de São Paulo, Edição 111, p. 63-67, maio, 2005.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Enilce Albergaria Rocha et al. Juiz de Fora: UFJF, 2006.

GOMES, Jéssica Dayse Matos. **História e memória: os cinemas em Parintins-AM entre a década de 1960 a 1980**. 2010. 80f. Monografia (Licenciatura Plena em História). Centro de Estudos Superiores de Parintins (Cesp), Universidade do Estado do Amazonas, Parintins/AM, 2010.

GOMES, Jéssica Dayse Matos. Memórias dos cinemas em Parintins-AM entre as décadas de 1960-e 1980. In: **Anais... III Congresso Pan-Amazônico de História Oral**. Centro de Estudos Superiores de Parintins. Universidade do Estado do Amazonas (UEA), de 21 a 23 de outubro de 2015. p. 1-16.

GORZ, André. **O imaterial: conhecimento, valor e capital**. Tradução de Celso Azzan Jr. São Paulo: Annablume, 2005.

INSIDE Chanel. Direção: Joe Wright. Produção: Gatty Imagens. Paris: Chanel. Colorido e Preto e Branco. Documentário em série de 23 curtas-metragens. França, 2012.

JAPIASSÚ, Hilton. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.f

MOURÃO, Helder Ronan de Souza. **Parintins: história e cultura cinematográfica**. 2016. 93f. Dissertação. (Mestrado em Comunicação). Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2016.

OS homens preferem as loiras. Direção: Howard Hawks. Produção: 20th Century Fox Interpretes: Jane Russell, Marilyn Monroe, Charles Coburn et al. Nova York: 20th Century Fox. 1 DVD (91 min). Colorido. Ficção. Comédia Romântica. EUA, 1953.

RIBEIRO, Marcelo Rodrigues Souza. **Da economia política do nome de ‘África’**: a filmografia de Tarzan. 2008. 265f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), Universidade Federal de Santa

Catarina (UFSC), Florianópolis, 2008.

RODRIGUES, Renan Albuquerque. et al. Trabalhadores na produção da essência de pau-rosa na Amazônia. **Novos Cadernos NAEA**, vol. 19, n. 12, p. 173-191, mai./ago., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5801/ncn.v19i2.2197>. Acesso em: 5 mar. 2021.

SHOAT, Ella et al. **Crítica da imagem eurocêntrica**. Tradução de Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naif, 2006.

SOUZA, Márcio. **A História da Amazônia**. Manaus: Editora Valer, 2009.

SOUZA, Bruno dos Santos de. **Cinema em Parintins: um lugar de memória**. 2010. 72f. Monografia (Licenciatura Plena em História). Centro de Estudos Superiores de Parintins (Cesp), Universidade do Estado do Amazonas, Parintins-AM, 2010.

SOUZA, Maria de Jesus Muniz de. **O apogeu do Cine Oriental na década de 70 na cidade de Parintins**.

2007. 67f. Monografia (Licenciatura Plena em História). Centro de Estudos Superiores de Parintins (Cesp), Universidade do Estado do Amazonas, Parintins-AM, 2007.

SPADA, James. **Marilyn Monroe: her life in pictures**. New York: Author & Company, 2012.

STAM, Robert. **Multiculturalismo tropical: uma história comparativa da raça na cultura e no cinema brasileiros**. São Paulo: EDUSP, 2008.

TARZAN dos macacos. Direção: Scott Sidney. Produção: William Parsons. Intérprete: Elmo Lincoln. Nova York: Hollywood Film Enterprises Inc. (60 min.) Preto e Branco. Ficção. Aventura. EUA, 1918.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. Tradução de Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.

Recebido em: 25/05/2021

Revisado em: 20/08/2021

Aprovado em: 23/08/2021

Gerson André Albuquerque Ferreira é doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da UFAM. *E-mail:* sociologicus.ferreira@gmail.com

Elenise Faria Scherer é doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com realização – sanduíche – em Política Social na Universidad Autonoma de Barcelona. É pós-doutora pelo Intitut des Hautes Etudes de l’Amerique Latine da Université Paris III - Sorbonne Nouvelle (2008). Professora titular da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). *E-mail:* elenisefaria@gmail.com

A MÁQUINA DE COSTURA E OS FIOS DA MEMÓRIA: ASPECTOS (AUTO)BIOGRÁFICOS ENGENDRADOS PELO CINEMA

■ GIOVANA SCARELI

<https://orcid.org/0000-0002-8976-5901>

Universidade Federal de São João del-Rei

RESUMO

O cotidiano, o tempo suspenso pela Covid-19, particularmente no início de 2020, e o contato com filmes e textos despertaram uma onda de pensamentos, memórias e reflexões, que envolviam as artes manuais e várias mulheres que atravessam a minha existência. O objetivo deste texto é refletir sobre experiências vividas, engendradas pelo encontro com alguns artefatos culturais, principalmente o filme *Costureiras* (2018), e repensar aspectos da minha formação não escolar e da forma como me constituí forjada pelo encontro com as artes manuais. O que as artes manuais, um fazer ainda tão feminino, nos ensina e nos forja enquanto pessoas no mundo? De que maneira, a máquina de costura me conecta a tantas mulheres e histórias da minha vida? Relato fragmentos de uma autobiografia, que foram despertados pelo encontro com filmes. Recorro às lembranças, devido à distância temporal das experiências, para rememorar aspectos importantes da minha formação como pessoa, atravessada por muitas mulheres e suas artes, destacando, dentre tantas aprendizagens, a desmanchar e fazer de novo, todas as vezes que for preciso; a ter cuidado com os outros e consigo mesmo; a dar atenção aos pequenos gestos; e a procurar e enxergar beleza nas coisas simples, nas miudezas da vida.

Palavras-chave: Educação. Máquina de costura. Autobiografia. Cinema. Memória.

ABSTRACT

THE SEWING MACHINE AND THE MEMORY THREADS: (AUTO)BIOGRAPHICAL ASPECTS ENGENDERED BY CINEMA

The daily life, the time suspended by COVID-19, particularly in the beginning of 2020, and the contact with films and texts aroused a wave of thoughts, memories and reflections, which involved the manual arts and several women who cross my existence. The aim of this text is to reflect on lived experiences, engendered by the encounter

with some cultural artifacts, especially the film *Seamstresses* (2018) (*Costureiras*, in Portuguese), and rethink aspects of my non-school education and the way I was forged by the encounter with the manual arts. What does the manual arts, a still feminine doing, teach us and forge us as people in the world? In what way, does the sewing machine connect me to so many women and stories of my life? I report fragments of an autobiography, which were awakened by the encounter with films. I resort to memories, due to the temporal distance of experiences, to recall important aspects of my formation as a person, crossed by many women and their arts, highlighting, among so many learning, to dismantle and do again, every time it is necessary; to be careful with others and with oneself; to pay attention to small gestures; and to seek and see beauty in the simple things, in the little things of life.

Keywords: Education. Sewing Machine. Autobiography. Movie. Memory.

RESUMEN

LA MAQUINA DE COSER Y LOS HILOS DE LA MEMORIA: ASPECTOS (AUTO)BIOGRÁFICOS ENGENDRADOS POR EL CINE

La vida cotidiana, el tiempo suspendido por el COVID-19, particularmente a principios de 2020, y el contacto con películas y textos despertaron una ola de pensamientos, recuerdos y reflexiones, que involucró las artes manuales y varias mujeres que cruzan mi existencia. El objetivo de este texto es reflexionar sobre las experiencias vividas, engendradas por el encuentro con algunos artefactos culturales, especialmente la película *Costureras* (2018), y repensar aspectos de mi educación no escolar y la forma en que me forjó el encuentro con las artes manuales. ¿Qué nos enseñan las artes manuales, un hecho todavía femenino, y nos forjan como personas en el mundo? ¿De qué manera, la máquina de coser me conecta con tantas mujeres e historias de mi vida? Reporto fragmentos de una autobiografía, que fueron despertados por el encuentro con el cine. Recorro a los recuerdos, debido a la distancia temporal de las experiencias, para recordar aspectos importantes de mi formación como persona, atravesados por muchas mujeres y sus artes, destacando, entre tantos aprendizajes, desmantelar y volver a hacerlo, cuando sea necesario; tener cuidado con los demás y consigo mismo; prestar atención a los pequeños gestos; y buscar y ver la belleza en las cosas simples, en las pequeñas cosas de la vida.

Palabras clave: Educación. Máquina de Coser. Autobiografía. Cine. Memoria.

A pandemia e, conseqüentemente, o distanciamento social têm provocado uma série de preocupações, discussões e reflexões, que me levaram a questionar: o que estávamos fazendo que não pensávamos em tudo o que estamos pensando agora? A primeira resposta que me ocorre, rapidamente, é que estávamos fazendo tantas coisas que não tínhamos tempo para pensar em algo que nos parece urgente neste momento; ademais, obviamente, também não tínhamos uma pandemia. De certo ângulo, a crise provocada pela Covid-19 nos convoca a pensar em nossa vida, nosso modo de vida, na forma como olhamos para o outro, como nos relacionamos na sociedade e com o ambiente, e nos convida a pensar a educação que queremos e a que não queremos, as possíveis e (im)possíveis, quem sabe, aquela que sonhamos.

De um dia para o outro, escolas, cinemas, restaurantes, bares, museus e quase todas as lojas, parques e ruas foram fechados e tornaram-se inabitáveis. [...] Tudo parece luto. Estamos de luto pela cidade desaparecida, pela comunidade suspensa, pela sociedade fechada, além das lojas, universidades e estádios. (COC- CIA, 2020, p. 1).

Em março de 2020, com a declaração da pandemia e, conseqüentemente, a suspensão de tantas atividades, o fechamento dos estabelecimentos e a suspensão do trabalho presencial, fomos obrigados a ficar em casa. Devido à impossibilidade de mantermos a mesma rotina de compromissos fora de casa, restou-nos, portanto, a casa. Coccia (2020, p. 7) questiona: “Como chamamos algo de lar?” e continua: “[...] a casa é, acima de tudo, um grande contêiner, um enorme baú no qual recolhemos principalmente objetos, coisas”. Finalmente, com essa situação, poderíamos ficar em casa, com as nossas coisas, por um período indefinido. Mas, esse confinamento pode provocar muitos problemas psíquicos e emocionais se

não fizermos o que Coccia (2020, p. 11) chama de “revolução doméstica: poder pensar na casa, não mais como um espaço da propriedade e da administração econômica, mas como o lugar onde as coisas ganham vida e tornam a vida possível para nós”.

Essa digressão é importante para refletirmos sobre o tempo e o espaço necessários para pensarmos sobre a nossa vida, os processos formativos e o que fomos deixando de lado devido ao trabalho e outras prioridades. Foi primordial, para mim, esse retorno ao lar, ter um tempo para me dedicar a algo que me proporcionasse bem-estar. Essa experiência em casa, no contato com os objetos, também proporcionou um desdobramento para a casa interior, retomando elementos fundamentais da minha vida e da minha formação enquanto fazia uma visita ao passado. Quando a agenda está cheia e a rotina exige pragmatismo e aceleração, mesmo que algumas questões apareçam, nós as deixamos de lado por falta de tempo. Entretanto, durante a pandemia, particularmente no seu início, eu me senti convidada a fazer uma pausa, um silêncio, uma desaceleração. Com isso, memórias foram acessadas de diversas formas: por meio de imagens, músicas e leituras, especialmente as literárias.

Por isso, os objetivos deste texto são refletir sobre experiências vividas e despertadas pelo encontro com alguns artefatos culturais, principalmente o filme *Costureiras* (2018), documentário de curta-metragem dirigido por Mailsa Passos, Rita Ribes e Virgínia de Oliveira Silva, e repensar aspectos da minha formação não escolar e da forma como me constituí forjada pelo encontro com as artes manuais. O que as artes manuais, um fazer ainda tão feminino, nos ensina e nos forja enquanto pessoas no mundo? De que maneira, a máquina de costura me conecta a tantas mulheres e histórias da minha vida? Busco, portanto,

algumas aproximações da (auto)biografia na mediação com o cinema ou, dizendo de outro modo, como os filmes, a poesia etc. me ajudam a rememorar as experiências de vida, sobretudo aquelas relacionadas às artes manuais. Jean-Louis Comolli (1997, p. 182) afirma: “O que me ensina o cinema é que ele é, sem dúvida, o único que pode me apreender, é o que existe da relação do homem consigo mesmo através do olhar que oscila entre consciência e inconsciência, do sujeito olhando/ visto pelo olhar do outro”.

Desse modo, este texto foi construído como um exercício (auto)biográfico – o sujeito olhando –, que se constitui na relação – ou visto pelo olhar do outro – com as biografias, memórias, imagens e gestos, que aparecem no filme *Costureiras*. Um texto que está em consonância com o que Veiga (2015, p. 478) postula em sua tese de doutorado sobre “fiar a escrita”: “uma escrita se quer a devir. Em dizer rente aos fazeres femininos. Fazeres femininos nas artes manuais”. Um texto-linha, tecido com fios de memória, formando uma trama autobiográfica, auxiliada por filmes, fotografias, autores e tantas vozes e cenas de um passado que se atualiza pela lembrança (BERGSON, 2010).

Os primeiros lampejos da memória e algumas histórias

Algumas memórias e a vontade de escrever sobre elas foram disparadas pela leitura do artigo “Costureiras: alinhavos de histórias e memórias”, escrito pelas professoras Mailsa Carla Pinto Passos, Rita Marisa Ribes Pereira e Virgínia de Oliveira Silva (2019). O artigo apresenta apontamentos e reflexões do documentário *Costureiras*, realizado pelas autoras, que tem como tema as memórias e as histórias de vida de quatro mulheres costureiras, que estruturaram suas vidas a partir

dessa profissão. O texto, também, apresenta um pouco das histórias das próprias autoras, conectadas às histórias de diferentes mulheres, costureiras, que elas conheceram ao longo de suas vidas. No caso de uma das autoras, a Virgínia de Oliveira Silva (2019), a relação com a costura é muito forte. Filha de pai alfaiate e mãe costureira, Dona Didi, que está presente no filme, Silva nos conta um pouquinho das suas memórias afetivas relacionadas à profissão dos pais:

Dos 10 aos 15 anos de idade, Virgínia adorava acompanhar seu pai, aos domingos, naquela sinestésica Feira de São Cristóvão, talvez por ser o maior elo que ela experimentava com o mundo exterior à sua casa e, visto assim e agora, tão íntimo e próximo de algo que ela ainda não sabia, mas que seria, no futuro, a sua própria casa: a Paraíba. Dona Severina, ou simplesmente Dona Didi, costurava, sob medida, camisas sociais, bermudas, *shorts*, vestidos, saias, sempre em casa e rodeada pelos quatro filhos pequenos do casal (Virgílio Filho, Vilma, Virgínia e Vinício), desdobrando-se para dar conta de toda a responsabilidade sem trégua que isso demandava. (PASSOS *et al.*, 2019, p. 1158, grifo nosso).

O artigo apresenta as autoras, as personagens, o filme, os processos de filmagem, a edição, a montagem e, ainda, a repercussão das primeiras exposições e chama a atenção para o fato de que “a realidade que se produz no cinema não é uma simples representação da vida cotidiana, mas o convite a uma forma de olhá-la, de prestar atenção a ela, de interpretá-la e de conhecer as histórias de outros a quem não conhecemos” (PASSOS *et al.*, 2019, p. 1162). São diferentes linhas que se conectam na produção do filme e do artigo decorrente deste. Linhas que, agora, conecto às minhas. Para Deleuze e Parnet (1998, p. 56), “escrever é traçar linhas de fuga, que não são imaginárias, que se é forçado a seguir, porque a escritura nos engaja nelas, na realidade, nos embarca nela”.

No entanto, não se trata de escrever uma “linha-guia”, uma autobiografia oficial provocada pelas outras linhas, mas de confeccionar algo que se dá pelas “[...] múltiplas redes tecidas por muitos fios, que vão nos formando na diferença, a partir de acasos, acontecimentos, encontros e experiências vividas como potências-força”, como diz Carlos Eduardo Ferração (2021, p. 3). Trata-se de um exercício de escrita que envolve lembranças provocadas pelo filme, das vidas que contam, em palavras, imagens e gestos, histórias que, em alguma medida, me fazem lembrar de histórias, imagens e gestos da minha vida. “Trata-se, então, de possibilidades de escritas de produção de si e de invenção de mundos” (FERRAÇO, 2021, p. 4), “[...] do olhar que oscila entre consciência e inconsciência, do sujeito olhando/visto pelo olhar do outro” (COMOLLI, 1997, p. 182).

O artigo e o filme me instigaram a lembrar que havia parado de costurar quando eu tinha 17 anos de idade. A partir dessa lembrança, fui vasculhando as minhas memórias e notei que a minha relação com a costura teve início bem antes, quando eu era criança, nas memórias que guardo da tia Lourdes, irmã mais velha do meu pai. Ela fugiu de casa quando era moça para se casar com um homem bem mais velho do que ela. Criação de uma linha de fuga – nesse caso, literal –, que, na elaboração de Deleuze e Parnet (1998, p. 36), não se reduzem ao trajeto específico de um ponto ao outro, mas traçam caminhos que sugerem outros e novos encontros, “[...] fissuras, rupturas imperceptíveis, que quebram as linhas mesmo que elas retomem noutra parte, saltando por cima dos cortes significantes”. Minha tia rompeu com uma vida que já estava bem desenhada para ela, fez um corte, provocou uma fissura, traçou outros caminhos.

Dessa história, eu sempre soube apenas de fragmentos, já que, quando nasci, ela já era casada, e tinha duas filhas moças. Minha tia era

costureira. Nós não frequentávamos muito a casa dela, nem ela a nossa, talvez, porque morávamos no sítio, numa casa próxima à do meu avô, de onde um dia ela fugira. Ela, também, visitava pouco meu avô, que havia lhe “deserdado” na ocasião da fuga. Quando a visitávamos, em sua casa na cidade de Piracicaba (SP), eu ficava encantada com os objetos da sua casa, principalmente com a máquina de costura, os tecidos, os aviamentos e os retalhos. Era um universo que eu adorava, particularmente se, nessa visita, fosse presenteada com um caixa de retalhinhos para brincar de fazer roupas para as minhas bonecas, que era uma das minhas brincadeiras favoritas.

Outras lembranças me conectam a outras mulheres e suas máquinas de costura: adorava mexer na caixa de botões, que ficava na máquina de costura da tia Dalva, quando era bem pequena. Também, ficava admirada de ver a tia Neusa costurar roupas para ela e seus irmãos tão bem-feitas. Sempre, ouvi minha mãe reclamar que sua máquina “não prestava”, porque arrebatava a linha, mesmo depois de muito consertar.

Essas costureiras me remetem a esse mundo feminino, de uma atividade, majoritariamente, feminina e doméstica, do universo dos artífices, das artesãs e das modistas. Sabemos das profissões dos alfaiates e dos estilistas, muitas vezes, mais valorizados que as costureiras. Todavia, este trabalho com a costura e com as artes manuais, no cotidiano da vida doméstica, é marcado mais por uma atividade realizada pelas mulheres, e não pelos homens. Porém, fora das relações familiares, outras costureiras foram importantes como parâmetros para mim e me fazem refletir sobre outro sentido desse universo da costura, pertinente ao mundo do trabalho, ao modo de vida capitalista e industrial.

Certa vez, uma família, composta pelo pai (lavrador), mãe e duas filhas (costureiras),

se mudou para perto da minha casa, no sítio onde morei, no interior de São Paulo. No início, era apenas a mãe e uma das filhas, a mais velha, que costuravam. Depois, a mais nova, com aproximadamente 11 anos de idade, deixou a escola e começou a costurar também. Elas costuravam “pra fora”, como dizíamos, e o esquema era o seguinte: um funcionário de uma das fábricas, para as quais elas costuravam, chegava de carro, com um grande volume de peças de roupas a serem costuradas e levava as peças que já estavam prontas. Para realizar tal trabalho, possuíam máquinas muito potentes, chamadas de máquinas industriais. Elas recebiam um valor muito baixo por peça costurada, mas, como costuravam muito, conseguiam ganhar um bom dinheiro no final do mês. No entanto, elas costuravam dia e noite, passando horas e horas, dias, meses e anos a costurar, ouvindo o barulho ensurdecedor dos motores das máquinas dentro do quarto de costura. Podemos entender esse trabalho como uma profissão. Entretanto, por estar no ambiente doméstico, não possui qualquer tipo de regulamentação, direitos trabalhistas, benefícios etc. Há certa mistura de profissional liberal com atividade doméstica, que invisibiliza essas mulheres, deixando-as solitárias em suas casas, muito diferente do espaço coletivo do trabalho em uma fábrica, com os direitos trabalhistas garantidos.

Todavia, essa é uma observação à qual não daremos sequência, mas que nos conecta ao filme *Estou me guardando para quando o carnaval chegar*, de Marcelo Gomes (2019). Quando assisti a esse filme, eu me lembrei, rapidamente, das minhas antigas vizinhas, das condições de trabalho, da exploração da mão de obra e, conseqüentemente, do consumo exacerbado, que, de certa forma, estimula tamanha produção. Talvez pode ser o contrário. A oferta de tantos produtos a um preço baixo

excita o consumidor a comprar. Conseqüentemente, isso estimula a produção, um círculo consumista sem fim.

Essa é uma longa discussão que não é o tema deste artigo. A questão que se impõe para mim, no caso desse filme é: como pode uma cidade inteira se tornar uma grande fábrica de calças *jeans*? Essas pessoas trabalhadoras – tão exploradas pelas fábricas e por todo o complexo de grandes lojas e marcas – eram, para o meu pai, o exemplo de vida e de trabalho que ele sonhava para mim. Ele desejava que eu tivesse minha máquina de costura para trabalhar e ganhar o meu dinheiro sem sair de casa. Sonhos de um pai “coruja”, mas também possessivo, machista e, de certa forma, alienado.

Minha mãe, nascida numa família italiana numerosa, aprendeu, com a mãe dela e irmãs, a fazer um pouco de tudo relacionado às artes manuais: pintura em tecido, bordado, costura, tricô e crochê. Foi ao crochê que ela mais se dedicou e se dedica até hoje, fazendo, ao longo de sua vida, muitas peças para vender e contribuir no sustento familiar. Foi minha mãe que me ensinou todas essas artes desde a minha infância. Entretanto, com 17 anos de idade, fiz o curso de corte e costura, que acontecia às segundas-feiras, durante a tarde, na cidade de Tietê (SP), local onde cursava o terceiro ano do Ensino Médio, na época, terceiro colegial. Aprendi, com a professora de costura, muitas coisas: fazer moldes, cortar e costurar todo tipo de roupa. Eu, também, gostava muito de desenhar. Cheguei a pensar em ser estilista, pois desenhava muitos figurinos. Até, desnei, cortei e costurei um vestido de linho, de cor laranja, para a minha formatura do Ensino Médio.

Dos meus 17 anos para cá, passaram-se 27 anos. Em 2019, voltei a fazer aulas de costura. Minha atual professora trabalha com “artes manuais”, ensinando, além da costura, borda-

do, *patchwork*, crochê, tricô e, talvez, outras artes que eu nem tenha conhecimento. Eu estava recomeçando, fazendo várias coisas e comecei um vestido com um lindo tecido africano que comprei de um senegalês durante as férias de janeiro de 2020. Mas, o trabalho foi interrompido pelo distanciamento social necessário para o enfrentamento da Covid-19. Retomamos, meses depois, de forma remota, com muitos desafios relacionados ao ensino de artes manuais a distância.

Com o trabalho em *home office* e me sentindo convidada a fazer outras coisas, para além do trabalho como docente, comecei a namorar umas máquinas de costura na internet, porque não tinha uma em casa. Finalmente, comprei a máquina de costura tão desejada e realizei mais um sonho: ter a minha máquina, tal qual a personagem Glorinha, do filme *Costureiras* (PASSOS *et al.*, 2018). A partir da chegada desse equipamento, e da realização desse sonho, fiquei ainda mais sensível a esse signo e a tudo o que há em torno dele. As histórias da minha infância e juventude, as referências das mulheres que costuravam na minha família e vizinhança, as histórias de outras mulheres costureiras, bordadeiras, crocheteiras, de uma educação feminina que está fortemente ligada a esse tipo de trabalho manual.

Ao puxar os fios da memória, lembrei-me de minha avó paterna, vó Benedita, que só sabia bordar ponto atrás e cujos trabalhos, tão singelos, ainda me despertam emoção.

Minha avó pedalou
caminhos-sem-fim sobre o
bastidor, enquanto minha
Tia-avó fazia rendas de bilro na
praça, sobre a almofada.
Tia Doça balbuciava uma linguagem amável que
ninguém
entendia, mas eu sabia que ela
pensava doçuras. (BARRETO, 2009, p. 26).

Figura 1: Vó Benedita bordando



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Essa fotografia estava em um álbum de família, ao qual tive acesso ao visitar minha tia Nice, filha da minha avó Benedita, no início de 2020. Nela, minha vó está sentada numa das poltronas da sua casa. Podemos visualizar, num dos braços da poltrona, uma tesoura e, no outro, linhas. Minha avó segura um tecido numa das mãos e uma agulha na outra. Foi flagrada no instante em que bordava. Minha avó tem um leve sorriso nos lábios, algo que não era muito comum, pois era uma mulher triste. Mas, o que vemos aqui é diferente do cinema. Não temos “[...] uma inscrição do tempo no tempo, aquilo que permite um efeito de analogia temporal, mas uma inscrição do tempo no espaço, na superfície da fotografia” (ENTLER, 2004, p. 5). Essa fotografia traz em sua superfície uma beleza singela, das coisas do cotidiano, de um fazer feminino.

Ao conviver, diariamente, com os meus objetos, circunscrita ao espaço da casa, teve início um processo de visitação da minha casa interior. Comecei a me reencontrar com essas mulheres, suas artes manuais, e a refletir sobre esses saberes que estão em mim, na minha formação enquanto mulher, professora, pesquisadora, amante das artes em sentido amplo.

Pensei em minha avó, na forma como Sennett (2020, p. 9) responde de supetão a uma pergunta que lhe fazem: “Fazer é pensar”. En-

tão, para pensar, resolvi fazer, com minhas próprias mãos, um bordado na fotografia da minha avó. Para isso, imprimi a fotografia em tecido de linho branco, desenhei e bordei com o ponto que ela bordava, ponto atrás, e outros que eu havia aprendido.

Figura 2 – Fotografia da avó bordada¹



“O que o processo de feitura de coisas concretas revela a nosso respeito. Para aprender com as coisas, precisamos saber apreciar as [suas] qualidades” (SENNETT, 2020, p. 18). Bordando a fotografia da minha avó, entendo que aprendi com ela que, para viver em paz, é preciso criar suas linhas de fuga. Penso que minha tia Lourdes, também, me ensinou isto: a importância das linhas de fuga, da interrupção, do corte, da fissura numa linha aparentemente, predetermi(nada)(nista). É preciso fazer

¹ Minhas últimas pesquisas têm versado sobre o sertão mineiro. Por essa razão, a frase criada para esta fotografia dialoga com essa temática.

algo que se deseja, ocupar as mãos, apreciar as coisas belas, lavar silêncios. Minha avó não pôde fazer muitas escolhas em sua vida, mas me ajudou, de alguma forma, a bordar outros caminhos, mais coloridos, para minha vida.

Lavar o silêncio

(para Lourival Holanda)

costurar a palavra
derreter sua fixidez
desencarná-la

alinhavá-la
agulhas várias espessuras
linhas todas as cores
não importa o tecido
cortar sobras
como se cortam as unhas dos gatos

esticar bem dobrar guardar
na estante ao alcance dos olhos.
(NUNES, 2021, p. 77).

As Costureiras e suas mãos bailarinas

O filme *Costureiras*, dirigido por Mailsa Passos, Rita Ribes e Virgínia de Oliveira Silva, lançado em 2018, apresenta, nos seus 15 minutos, quatro mulheres costureiras, quatro histórias de vida que se conectam, de alguma maneira, nesse universo tão comum ao gênero feminino. O filme apresenta uma estrutura organizada em apresentação, introdução, sequências de assuntos – condições de vida precárias, preferências de costura, virtudes de uma costureira, profissão, criação dos filhos, educação escolar e militância –, conclusões e finalização. Em vários momentos, principalmente quando vai mudar o assunto, entram imagens de locação externa, com vitrines de roupas, lojas de aviamentos, detalhes em tecidos ou aviamentos.

Destaco, inicialmente, a montagem do filme, que se constrói fazendo paralelos entre lugares – geográficos, da memória – e locais

narrativos (o cenário, a música, o tema da conversa). Ao ler o artigo, sabemos um pouco mais sobre o processo de filmagem, de edição e montagem do que somente quando assistimos ao filme. Sabemos, portanto, que o filme foi gravado parte no Rio de Janeiro (RJ) e parte em Coremas (PB). Sabemos, também, que os lugares onde foram gravadas as entrevistas com as costureiras – exceção a com Toinha, gravada no seu ateliê em Coremas – foram as casas de duas das diretoras do filme, moradoras do Rio de Janeiro, que organizaram os cenários para viabilizar a gravação. Além dos locais que serviram para cenário, o filme, ainda, possui várias cenas gravadas em locações externas, como ruas e lojas, que não sabemos se são no Rio ou em outras cidades, compondo um outro lugar, o lugar do trânsito de pessoas e do universo da costura, com seus tecidos, linhas, botões e demais aviamentos.

Nas primeiras imagens do filme, vemos imagens de pés caminhando por um calçadão molhado, provavelmente num dia de chuva. Depois, vemos pessoas, vitrines, cabides de roupas, aviamentos até chegar à imagem de uma janela vista de dentro para fora. Estamos na casa que serve de cenário para uma das costureiras. A máquina de costura está quase na linha da janela, ainda não aparece inteira, apenas anuncia a sua chegada. A rede de proteção da janela não nos deixa ver claramente a rua do bairro, aparentemente calma, no momento da filmagem. A música suave integra esses lugares geográficos distintos, num mesmo local narrativo, da primeira aproximação com o filme. A música continua, mas agora já vemos outro ambiente, com uma máquina antiga e começam as apresentações de cada uma das costureiras, nos seus devidos cenários, contando sobre o local de nascimento de cada uma delas: uma em Minas Gerais, duas na Paraíba e uma na Bahia. Elas estão posicionadas próximas às máquinas de costura, dispositivo

central para que as histórias dessas mulheres possam ser contadas.

Os lugares geográficos distintos dos locais de nascimento, das ruas, dos cenários e das histórias de vida estão unidos por recursos como a música e os temas da conversa, compondo um local narrativo, como explica Oliveira Jr. (2012, p. 128) na análise que faz do filme *Bilú e João*, de Katia Lund (2005): “No cinema, todos os locais e lugares ocupam, por assim dizer, o mesmo espaço, onde estão todos em potência semelhante de aparição, podendo ser alinhavados de infinitas maneiras nas sequências fílmicas”. Alinhavos que as diretoras do filme e autoras do texto fazem tão bem, costurando as histórias de vida contadas pelas mulheres, personagens do filme, as histórias das próprias autoras do texto e do filme, os relatos sobre os processos de filmagem e das estreias do filme e como este tocou os espectadores.

Daí dizermos que um ambiente visto num filme só se torna existente em nós quando nos afeta de alguma forma, tornando-se então um local narrativo, ganhando sentido na história que nos está sendo contada em imagens e sons. Em muitos filmes, esse sentido nos chega em estreita conexão com o lugar geográfico ao qual o ambiente, onde passam as ações do filme, remete, alude, evoca. É importante destacar esses verbos, pois com eles busco apontar que o cinema não nos mostra um lugar, mas sim nos remete a ele, alude ou evoca certas paisagens, certos ícones, certos sentidos e formas desse lugar, trazendo-o para o filme não em sua inteireza, mas na inteireza do fragmento que foi aludido, evocado, para o qual fomos remetidos. (OLIVEIRA JR. 2012, p. 128).

O filme *Costureiras* me afetou, tornando-se um local narrativo para mim, porque, também, guardo memórias e relações com a costura, com esse universo feminino apresentado pelo filme, tendo a máquina de costura como objeto de desejo, tal qual a personagem

Glorinha. É, também, concordando com Oliveira Jr. (2012) que esse filme não me mostra, exatamente, um lugar, até mesmo porque, filmado em locações fechadas, em sua maioria, poderia ter sido gravado em qualquer lugar do mundo, mas porque o cinema evoca certas paisagens, memórias, sentidos e afetos. Sendo assim, somos remetidos para outros lugares a partir dos filmes.

Fui remetida para minha infância e juventude no interior de São Paulo. Memórias foram evocadas a partir do contato com o texto e o filme, muito embora, eu já estivesse sensível aos signos relacionados à costura por ter voltado a fazer aulas de costura. Essa sensibilidade pode ser explicada por Bergson (2010, p. 267), que diz: “[...] perceber consiste em separar, do conjunto dos objetos, a ação possível do meu corpo sobre eles. A percepção então não é mais que uma seleção”. Ou seja, minha percepção estava voltada para essa ação, preparada pelo meu corpo, para identificar e selecionar de todos os estímulos que recebemos do mundo, aqueles ligados ao universo da costura.

Outro aspecto que me chamou a atenção no filme foram os gestos: as mãos das costureiras, das balconistas e de quem filma. Comolli (2008, p. 52) apresenta uma questão “como a câmera atua com aqueles que ela filma?” para imediatamente invertê-la: “E como eles atuam com ela?”. A câmera foca nas mãos das personagens, como se essas pudessem ser um personagem à parte no filme. Elas, por sua vez, atuam diante da câmera, ganham vida própria, independentemente do assunto que está sendo dito. Essa leitura possível já está lançada pela epígrafe do filme, que se manteve no texto: “Enquanto contava, mostrava com as mãos como fazia [...] e ao mostrar, ao contar, ela me ensinava” (BOSI, 1994, p. 162). O que esses gestos nos ensinam? Cabe, aqui, mais uma vez, a questão de Sennett (2020, p. 18): “O que o processo de feitura de coisas concretas revela a

nosso respeito?” De que modo compõem com o filme?

Na animação *Perdi meu corpo*, de Jérémy Clapin (2019), uma produção da Netflix, uma das mãos, literalmente, ganha o papel de personagem. Ela passa o tempo todo à procura do seu dono, incansavelmente. O filme nos dá a ver tantos movimentos, gestos e possibilidades das mãos que, muitas vezes, no dia a dia, não notamos mais. Como velhas conhecidas, talvez não mais nos surpreendamos com as suas capacidades, habilidades e possibilidades. Por essa razão, no *Abecedário de criação filosófica*, organizado por Walter Kohan e Ingrid Xavier, a autora María José Guzmán (2009, p. 168) escreve um capítulo dedicado às “Mãos”:

Olhando-as com atenção poder-se-ia dizer que levam uma existência discreta e independente – não só nos dicionários, mas também das nossas cabeças e dos nossos olhos. [...] Se você observa as próprias mãos desenhando, pintando, digitando no teclado do computador, tocando piano ou tricotando, verá que elas se atrapalham e não conseguem mais continuar com seu trabalho direito.

O que dizem nossas mãos, tão expressivas, marcadas pelo tempo, pelos ofícios, por tudo aquilo que já sentiram, tateando o mundo, durante suas vidas? Como atuam? No filme *Costureiras*, o olhar da câmera está atento aos movimentos das mãos, que são enquadradas ora mais distantes, ora mais aproximadas, para que possamos vê-las em diferentes perspectivas. As mãos, paradas ou em movimento, executam tarefas, expressam sentimentos; às vezes contraídas, apreensivas pela falta de experiência diante de uma câmera, outras vezes soltas, fazendo aquilo que tanto fizeram ao longo da vida. Gestualidade que pode ser pensada com Jean Galard (2008, p. 27) sobre a diferença entre gesto e ato:

O gesto nada mais é que o ato considerado na totalidade de seu desenrolar, percebido en-

quanto tal, observado, captado. O ato é o que resta de um gesto cujos momentos foram esquecidos e do qual só se conhecem os resultados. O gesto se revela, mesmo que sua intenção seja prática, interessada. O ato se resume em seus efeitos, ainda que quisesse se mostrar espetacular ou gratuito. Um se impõe com o caráter perceptível de sua construção; o outro passa como uma prosa que transmitiu o que tinha a dizer. O gesto é a poesia do ato.

As mãos que estão acostumadas ao ato de costurar, ato que, para elas, com a prática de tantos anos de ofício, pode ser quase automático, no filme se transforma em gesto. A câmera não está fixa filmando, em tempo real, um dia de costura de uma profissional. Ali, de certa forma, representam o papel de costureira ao falarem do seu ofício, ao contarem as suas histórias. De certo modo, performam seus ofícios e contam, com as mãos, parte dessas histórias. Os gestos, no filme, são pura poesia e a câmera – e, também, “aquele que opera a câmera” – reconhece e filma. Durante a montagem, essa poesia, também, é reconhecida, respeitada e incluída. Ao pensar em como as personagens performam com a câmera, Comolli (2008, p. 56-57, grifo do autor) diz:

[...] as pessoas filmadas se encontram em situação de gerir o conteúdo de suas intervenções, de se colocar em cena. Todas as condições estão dadas. Elas se encarregam da *mise-en-scène*, a tornam pesada ou leve, a realizam com suas insistências, com suas maneiras de dar sinais. [...] Elas decidem se movimentar ou não, ocupar o espaço de uma maneira ou de outra, aguentar a duração, estabelecer a respiração. [...] O cinema como a ferramenta e o lugar de uma relação possível, real, entre nós.

Apesar de as personagens se encarregarem da *mise-en-scène*, como diz Comolli (2008), a câmera, também, é ativa e atua junto com elas. As mãos de Glorinha pousam suavemente em um vestido de criança, nas cores branca e rosa, que está no seu colo. Enquanto segura o vesti-

do, diz que “só estudavam as pessoas ricas de lá, parei com treze anos. Eu saí da escola. É... acabou minha escola aí”. Por sua vez, a câmera faz um movimento da esquerda para a direita, que vai retirando, aos poucos, as mãos da costureira do enquadramento. O movimento da câmera dialoga com a narrativa da sua saída da escola e, de certo modo, também, com as suas mãos, que se apoiam no que ela aprendeu e gosta de fazer – costurar, principalmente roupas de criança –, mas que se levantam em alguns momentos, indicando que essas mãos, também, sonharam com outra profissão, a de professora e, quem sabe, seriam hábeis em outras funções, como, por exemplo, escrever, algo que ela já fazia, mesmo sem ter formação, quando se compara à personagem de Fernanda Montenegro, em *Central do Brasil*, de Walter Salles (2007).

As mãos, parte importante do nosso corpo, são essenciais para as costureiras. Nesse filme, elas nos convidam a segui-las, a dançar com elas em um balé mais discreto do que os balés das mãos do personagem Santiago, do filme de mesmo nome, de João Moreira Salles (2007). Todavia, mesmo discretas, não deixam de dançar na tela, mostrando-nos a beleza dos seus gestos. Magalhães (2018, p. 195) cita o livro *A beleza do gesto* (GALARD, 2008) dizendo “[...] que, assim como existe o poético na arte, existe também o gesto na vida, capaz de abrir o curso banal da existência ao estranhamento estético e, conseqüentemente, à beleza”. O filme faz isso muito bem ao trazer histórias de pessoas comuns, com seus saberes e gestos que provocam nosso olhar e nos convidam a encontrar poesia no miúdo da vida.

Consuelo Lins e Cláudia Mesquita (2008, p. 11) dizem que o documentário, “na trilha iniciada nos anos 80, seguiu seu destino de gênero ‘menor’”. Entretanto, especialmente nesse gênero é que conseguimos nos aproximar das pessoas, das suas vidas, cotidianos,

histórias, memórias, biografias, gestos. É com eles que assistimos a narrativas biográficas e, afetados por eles, refletimos sobre nossa autobiografia. Talvez, esse conceito de menor possa se aproximar do conceito cunhado por Deleuze e Guattari (2014) de literatura menor como dispositivo para pensar a obra de Franz Kafka. Segundo os autores, os escritos de Kafka são apresentados como revolucionários por operarem uma subversão na língua alemã, apropriada por Kafka. Trata-se, portanto, não no sentido de menos valor, mas da importância das coisas consideradas menores, miúdas e seu potencial revolucionário.

Olhar para o que é “pequeno”, cotidiano, nos ajuda a pensar sobre nós, a olhar sobre nossas vidas, estabelecer relações, linhas (auto)biográficas, que se mesclam, cruzam, contam histórias comuns e singulares ao mesmo tempo.

Ainda, gostaria de trazer um outro filme, este de ficção, baseado no romance de mesmo título, que me ajuda a olhar para o cinema e ver seu potencial (auto)biográfico, não apenas no sentido de construir biografias (cinebiografias), mas também de nos afetar de modo a atualizarmos algumas memórias, criando nossas biografias nas relações estabelecidas com os filmes. Em *Balzac e a costureirinha chinesa*, de Dai Sijie (2002), dois jovens são enviados para uma aldeia numa região montanhosa do Tibet, para um período de “reeducação”, por serem filhos de pessoas consideradas burguesas reacionárias e contrárias às ideias do novo imperador Mao Tsé-Tung. Os camponeses iriam mostrar para aqueles jovens os verdadeiros valores por meio da disciplina rigorosa e do trabalho árduo do campo.

Os jovens, versados nas artes, conheciam a literatura universal. Um deles era músico e tinha um violino. Eles eram espectadores de cinema. Por essa razão, podiam ir à cidade, assistir a filmes e depois contar para os aldeões.

Com exceção dos livros, os aldeões gostaram de ouvir as músicas tocadas por Ma e de ouvir a contação dos filmes por Luo.

Numa aldeia próxima, vivia um alfaiate, uma pessoa de muita importância na região devido à sua profissão, e sua neta, que o ajudava na costura. Os dois jovens, de 18 e 19 anos, se apaixonam pela costureirinha. Começam a se encontrar para ensiná-la a ler através dos livros de literatura que conseguiram “roubar” de um colega da reeducação, que os escondia em seu quarto, por serem considerados subversivos.

A jovem costureira começa a mostrar mudanças em seu comportamento e ideias, e o alfaiate diz a um dos jovens, ao perceber que a neta estava diferente e descobrir que os rapazes liam para ela: “Às vezes, um livro pode afetar a vida inteira”. No entanto, ele, curioso e ávido por histórias, pede que os rapazes o hospedem em seu quarto por um período que iria costurar para os aldeões daquele lugar e solicita que leiam para ele. Assim, passam noites e noites acordados, inebriados com o romance *O Conde de Monte Cristo* (1844), de Alexandre Dumas. Aos poucos, influenciado pelas histórias, detalhes franceses começam a aparecer nas roupas feitas pelo alfaiate para os aldeões.

Anos se passaram e um dos jovens, após sair daquela aldeia, se torna um músico reconhecido vivendo na França. Ele vê pela televisão que será construída uma barragem no Rio Yang-Tsé, na região onde morou durante o período da sua “reeducação”. Decide, então, ir até lá e procurar a costureirinha, mas não a encontra. Faz um vídeo do lugar e vai encontrar o seu amigo, Luo, que teve um relacionamento com a costureirinha. Este se tornou professor universitário em Xangai. Nessa noite, depois do jantar, eles assistem ao vídeo juntos e começam a falar sobre aquele período, as pessoas e a costureirinha, que nenhum dos dois nunca mais viu.

O músico diz que, ao filmar a “gruta dos livros”, nome dado à gruta onde guardavam a mala com os livros roubados, começou a ouvir muitas vozes. Ficou com medo, mas percebeu que as vozes que ouvia eram as deles, lendo aqueles livros, há mais de 20 anos. Ressonâncias que se perpetuam no tempo. Literatura, música,

cinema, afetos. De que forma as artes nos atravessam, nos afetam, nos fazem pensar na nossa vida, nas tomadas de decisões. “Às vezes um livro [um filme, uma música] pode afetar a vida inteira”. Luo pergunta à costureirinha, quando esta decide ir embora para a cidade: “Quem a transformou?” e ela responde: “Balzac”.

Figuras 3, 4 e 5: Alegoria da memória



Fonte: fotogramas do filme².

As águas que vão inundar aqueles vales e montanhas começam a subir pela tela do aparelho de televisão, onde os protagonistas assistem ao vídeo feito por Ma. A máquina de costura, o vidro de perfume, as imagens, as memórias e os três jovens apaixonados se inundam nas águas turvas. Uma alegoria da memória. As lágrimas turvam as vistas e o drama se encerra ao som de Beethoven.

Arremates

Durante o período de reclusão, no início da pandemia em 2020, o encontro com o filme *Costureiras* e a leitura do artigo decorrente desse filme me instigaram a remexer a minha caixa de memórias da mesma forma como fazia com a caixa de botões da tia Dalva. A partir desse encontro, muitas lembranças foram acessadas e atualizadas e fiquei ainda mais sensível aos signos que envolviam esses temas, como a costura, a máquina de costura e as artes manuais de modo geral. Com a percepção ativa, outros artefatos culturais foram relacionados a esse filme e às reflexões que surgiam nessa

direção: poesias, animação, filmes e os autores teóricos que me ajudavam a pensar mais.

Passar um tempo debruçada sobre esse tema, na companhia de tantas mulheres, só foi possível face a este outro tempo que se instaurou com a necessidade do recolhimento em casa. Este outro tempo que experimentamos com o distanciamento social, principalmente no início do ano de 2020, permitiu outros modos de compor com a vida, (re)vê-la, (re)pensá-la, (re)significá-la e, quem sabe, (re)inventá-la. Para narrar uma (auto)biografia, é preciso recorrer às lembranças, organizá-las, escolher as palavras, entremear os signos que nos fizeram rememorar alguma experiência com a própria experiência. Requer, sobretudo, tempo para sentir, compreender, experienciar de outro modo, a fim de conseguir criar uma narrativa.

Revisitei a casa das minhas memórias, fui do porão ao sótão, revivi histórias, atravessadas pela fotografia da minha avó e pelo filme de mulheres costureiras que provocaram outras lembranças vividas ou atravessadas pela vivência de outras pessoas, mas que, de alguma forma, fazem parte das minhas memórias também.

² Disponível em: <https://youtu.be/msvAFQmjvFI>.

As histórias e memórias evocadas pelo filme e tensionadas pelas leituras dos diferentes interlocutores/autores me provocaram uma série de reflexões sobre quem sou (ou somos), o que meus afazeres revelam sobre mim, sobre quem habita em mim, sobre os atravessamentos que há em mim de tantas mulheres e suas artes manuais. Por perceber que há tantas mulheres em mim, penso que todo o texto deveria estar na primeira pessoa do plural.

O que busquei neste texto foi não narrar uma autobiografia oficial, mas inventar uma (auto)biografia a partir de fragmentos de lembranças e histórias na composição com filmes, na distância temporal das experiências e do confinamento da casa, recorrendo às memórias que se atualizam (BERGSON, 2010) e a outros artefatos culturais que despertaram sen-

sações e pensamentos. Pensando com a pergunta feita por Luo, no filme *Balzac e a costureirinha chinesa*, também me pergunto: “Quem me transformou?”. Penso que o encontro com as artes – especialmente, o cinema e a literatura – e com outras pessoas, sobretudo mulheres, tem sido aspectos importantes para a minha (trans)formação como pessoa. Destaco que, dentre tantas aprendizagens, as mulheres e suas artes me ensinam a desmanchar e fazer de novo, todas as vezes que for preciso, a ter cuidado com os outros e consigo mesmo, a dar atenção aos pequenos gestos e a procurar e enxergar beleza nas coisas simples, nas miudezas do cotidiano. Mulheres que me ensinam a fiar o tempo e a criar linhas de fuga, linhas possíveis, principalmente quando o cotidiano é mais difícil.

Figura 6: Máquina-luz



Fonte: fotograma do filme *Costureiras*.

Essa imagem, dentre tantos fotogramas que capturei, é com a qual quero encerrar este texto. A costura, o bordado e todas as artes que podemos fazer com as nossas mãos são gestos que compõem com a nossa vida e podem nos ajudar a nos expressar, a nos curar, a nos fazer rever algumas coisas que vamos abandonando

com o passar da vida. A máquina de costura é uma linha de fuga, uma luz para a vida de muitas mulheres que conseguem, por meio dela, certa independência diante de relações ainda tão machistas e desiguais. Para mim, de certa forma, fugir da máquina, quando era jovem, me proporcionou outras linhas possíveis de com-

por com/a vida. Retornar para a máquina de costura agora, porém de outro jeito, como um *hobby*, é, talvez, uma forma de fazer as pazes com o passado, (re)significá-lo e reconhecer, nele, aprendizagens fundamentais para a vida que tenho hoje. Este movimento que fiz aqui, puxando esses fios, linhas, me ajudam a rabis-car novos planos, alinhar desejos e costurar tecidos feitos de sonhos, textos, sabores, ansiando distribuir, em palavras, imagens e gestos, a singela poesia das miudezas da vida.

Referências

- BARRETO, Hortência. **Organza**. Aracaju: Jandrade, 2009.
- BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de Velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- COCCIA, Emanuele. **Revertendo o novo monasticismo global**. Tradução Mariana Silva da Silva. São Paulo: n-1 Edições, 2020. (Coleção Pandemia Crítica).
- COMOLLI, Jean-Louis. A cidade filmada. **Cadernos de Antropologia e Imagem 4 – A cidade em Imagens**, Rio de Janeiro: NAI/UERJ, 1997. Disponível em: <<http://ppcis.com.br/wp-content/uploads/2018/09/Cadernos-de-Antropologia-e-Imagem-4.-A-cidade-em-imagens.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2021.
- COMOLLI, Jean-Louis. **Ver e poder**: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário. Tradução Augustin de Tugny, Oswaldo Teixeira e Ruben Caixeta. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução Cíntia Vieira da Silva. Revisão Luiz B. Orlandi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- ENTLER, Ronaldo. O corte fotográfico e a representação do tempo pela imagem fixa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27, 2004, Porto Alegre. **Anais...** São Paulo: INTERCOM, 2004. Disponível em: <encurtador.com.br/kxEGH>. Acesso em: 5 maio 2021.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Fios de memórias... Sobre possibilidades de escritas de si e invenção de mundos... **Educ. rev.** [online], v. 37, e75205, 2021. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602021000100214-&lng=en&nrmiso>. Acesso em: 13 maio 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.75205>.
- GALARD, Jean. **A beleza do gesto**. Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2008.
- GUZMÁN, María José. Mãos. In: KOHAN, Walter O.; XAVIER, Ingrid M. (Org.). **Abecedário de criação filosófica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 168-173.
- LINS, Consuelo; MESQUITA, Claudia. **Filmar o real**: sobre o documentário brasileiro contemporâneo. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.
- MAGALHÃES, Marcela Ulhõa Borges. A beleza do gesto: (des)compassos entre a ética da arte e a estética da vida. **Itinerários**, Araraquara, n. 47, p. 191-205, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/11594>. Acesso em: 13 maio 2021.
- NUNES, Socorro. **As flores daqui são duras**. Guaringuetá, SP: Penalux, 2021.
- OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Lugares geográficos e locais narrativos: um modo de se aproximar das geografias de cinema. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de (Org.). **Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2012. p. 119-154.
- PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Maria Ribes; SILVA, Virgínia de Oliveira. Costureiras: alinhavos de histórias e memórias. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 4, n. 12, p. 1155-1167, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7533/pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Tradução Clóvis Marques. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da. **Fiar a escrita**: políticas de narratividade – exercício e experimentações entre arte manual e escrita acadêmica. Um modo de existir em educações inspirado em uma antroposofia da imanência. 2015. 552 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

Filmes citados

BALZAC e a costureirinha chinesa. Direção Dai Sijie. Título original *Balzac et la petite tailleuse chinoise*. França/China, 2002. 116', cor.

BILÚ e João. Direção de Kátia Lund. Título original *All the Invisible Children* (Crianças Invisíveis). Itália, 2005. 124', cor.

CENTRAL do Brasil. Direção Walter Salles. Brasil, 1998. 115', cor.

COSTUREIRAS. Direção Mailsa Passos, Rita Ribes, Virgínia de Oliveira Silva. Rio de Janeiro/Paraíba. Polifonia Filmes/Cinestésico, documentário, 2018. 15', cor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Aa0iVLZtCvY>.

ESTOU me guardando para quando o carnaval chegar. Direção Marcelo Gomes. Brasil, 2019. 86', cor.

PERDI meu corpo. Direção Jérémy Clapin. Título original *J'ai perdu mon corps*.

França, 2019. 81', cor.

SANTIAGO. Direção João Moreira Salles. Brasil, 2007. 80', cor.

Recebido em: 15/05/2021

Revisado em: 20/08/2021

Aprovado em: 23/08/2021

Giovana Scareli é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Departamento de Ciências da Educação (Deced) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem (GEFI). E-mail: giovana_scareli@ufsj.edu.br

O PAI, O FILHO E O HISTORIADOR: DIÁLOGOS ENTRE CINEMA, HISTÓRIA FAMILIAR E DOENTES DE ALZHEIMER

■ IRANILSON BURITI OLIVEIRA

<https://orcid.org/0000-0001-8176-6670>

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

Este artigo faz a relação entre memórias familiares, cinema e a história cultural de um doente, portador de Mal de Alzheimer. A partir da inspiração teórico-metodológica de Ivan Jablonka – historiador que escreveu sobre os seus avós paternos que, na condição de judeus comunistas, foram vítimas de perseguições policiais e enviados para a Auschwitz, em 1943 –, escrevo sobre vivências familiares de um homem que foi vitimado pelo Alzheimer, aos 64 anos de idade. Tendo como fontes de pesquisa objetos pessoais e o filme *Diários de uma paixão – The notebook* (2004), o artigo põe em discussão a relação entre história, testemunho e novos objetos de pesquisa. Dessa forma, o artigo analisa questões sobre o ofício do historiador, envolvendo a interface entre distanciamento do objeto de pesquisa e relações afetivas, escrita científica e inventividade narrativa.

Palavras-chave: Memórias familiares. Mal de Alzheimer. Escrita afetiva.

ABSTRACT

THE FATHER, THE SON AND THE HISTORIAN: DIALOGUES BETWEEN CINEMA, FAMILY HISTORY AND ALZHEIMER'S SICK

This article discusses relationships between family memories, movie theater and the cultural history of a patient with Alzheimer's disease. Based on the theoretical and methodological inspiration of Ivan Jablonka – a historian who wrote about his paternal grandparents who, as Communist Jews, were victims of police persecution and sent to Auschwitz in 1943 –, I write about family experiences of a man who was victimized by Alzheimer's at the age of 64. Using personal objects and the film *The Notebook – The Notebook* (2004) as sources of research, the article discusses the relationship between history, testimony and new research objects. Thus, the article analyzes

questions about the historian's profession, involving the interface between distancing from the object of research and affective relationships, scientific writing and narrative inventiveness.

Keywords: Family memories. Alzheimer's disease. Affective writing.

RESUMEN

EL PADRE, EL HIJO Y EL HISTORIADOR: DIÁLOGOS ENTRE CINE, HISTORIA FAMILIAR Y ENFERMEDAD DE ALZHEIMER

Este artículo establece la relación entre los recuerdos familiares, el cine y la historia cultural de un paciente con enfermedad de Alzheimer. Con inspiración teórico-metodológica de Ivan Jablonka – un historiador que escribió sobre sus abuelos paternos que, como judíos comunistas, fueron víctimas de la persecución policial y enviados a Auschwitz en 1943 –, escribo sobre las experiencias familiares de un hombre victimizado por Alzheimer a los 64 años. Utilizando objetos personales y la película *El Diario de Noah – Diários de uma Paixão* (2004) como fuentes de investigación, el artículo discute la relación entre historia, testimonio y nuevos objetos de investigación. Así, el artículo analiza cuestiones sobre la profesión de historiador, involucrando la interfaz entre la distancia del objeto de investigación y las relaciones afectivas, la escritura científica y la inventiva narrativa.

Palabras clave: Recuerdos familiares. Enfermedad de Alzheimer. Escritura afectiva.

Introdução

Falar de história, falar de cultura, falar de nossas sensibilidades geracionais. Narrar nossas vidas por meio de outras. O tema deste artigo nos leva para muitos lugares, para muitos entremeios, para paisagens educativas e sensibilidades olfativas, para históricos e histórias familiares. Conduz-nos para muitos desafios, sendo um deles a interface entre o ofício do historiador e objetos afetivos, entre escrever história e fazer parte dessas vivências. É uma temática na qual podemos falar de tantas coisas. No entanto, me conduzo ao caminho das sensibilidades e das emoções.

Trata-se de uma biografia cultural que envolve família, cinema e doenças. Vou falar de filhos, de roupas, de pais, de namorados e de aventuras de verão, de corpos que vivem e que

morrem, de textos diversos que falam e que narram o passado e o presente, cujos fragmentos ficam para contar histórias, para evocar as memórias e as lembranças restantes, para servir de material para o historiador. Historiador que toma como documentos o escrito, o visual, o material e o imaterial, que olha para o filme com os olhos da alma – e de pesquisador –, de quem procura, entre diários e paixões, um fragmento para pesquisa. Historiador que faz dos sons e dos signos *corpus* documental, que procura, nos cômodos da casa paterna, os vivos que morreram e a morte dos que ainda vivem.

Como um historiador de recortes, reduzo minha escala para selecionar a temática da qual gostaria de falar neste artigo: as sensibi-

lidades vistas e ditas a partir o filme *Diários de uma paixão*, do diretor Nick Cassavetes (2004)¹. Quero fazer um deslocamento de olhar para falar dos entremeios da história cultural a partir dos diários da vida e da morte, do desejo de trazer à lembrança as memórias e sentimentos de um casal, vividos por James Garner (Duke), um paciente de um asilo, e Gena Rowlands (Allie), uma senhora com Mal de Alzheimer, uma doença degenerativa que provoca perda de memória. Num segundo momento do texto, saio do enredo filmico para entrar num “caso real”, dando visibilidade a uma família assustada por essa terrível doença que vitimou um de seus membros.

Diários de uma paixão narra as histórias de uma mulher, portadora do Mal de Alzheimer, lutando cotidianamente para ter de volta as suas lembranças, suas reminiscências, para lembrar, pelo menos por cinco minutos, *flashes* da história pessoal, de seu “mundo real”, da sua cartografia sentimental e familiar, dos namoros da juventude, das rupturas familiares. O marido persevera na permanência diária na clínica onde ela está internada para tratar da doença. Dia a dia, ele lê para ela as páginas escritas pela companheira, quando jovem, relatando instantes do que foi vivido pelo casal até então. Lê os fragmentos de um discurso amoroso que começa assim:

Noah era um jovem operário numa pequena cidade. Allie era uma garota rica e culta da capital. Eles se conheceram num parque de diversões e, apaixonados, viveram o mais intenso verão de suas vidas. Porém, por imposição da família de Allie, o jovem casal teve que se separar. Veio a Segunda Guerra Mundial e Allie conheceu um soldado de família tradicional que a pediu em casamento. Sete anos mais tarde, às vésperas de seu casamento, Allie reencontra Noah e tudo

vem à tona outra vez, colocando a jovem em um terrível dilema, com o coração dividido entre seu primeiro amor e o belo rapaz que pode lhe oferecer a vida tranquila que sua família sempre sonhou. (*Diários de uma paixão*, 2004).

Enquanto o homem que a visita em seu quarto diariamente conta-lhe esse envolvente romance, a senhora doente parece redescobrir o prazer de emoções há muito adormecidas, relembrando passagens de sua própria juventude, de seus dias de amor, de verão, de amor de verão. Muitas vezes, o reconhecimento dos lugares, da família, da história, chega em poucos segundos e, minutos depois, tudo volta ao esquecimento, ao desconhecido.

Diários de uma paixão é um filme que aborda um pouco da história dos sentimentos, das biografias afetivas, do tempo vivido, narrado, experimentado e sentido no âmbito familiar. Alain Corbin, inserindo-se nos debates recentes sobre a complexidade do emocional, da subjetividade e dos sentimentos, “[...] defende que o historiador das sensibilidades deve tomar como ponto de partida a maneira como as pessoas se representam, em distintos momentos da história, cabendo-lhe interpretar a coerência, as conexões dessas representações em seu universo”. (CORBIN, apud FLECK, 2007, p.61). Como diz José Pedro Barran, a sensibilidade “[...] se constitui na faculdade de sentir, de perceber prazer e dor, que cada cultura tem e que se traduz nas impressões, nas imagens e nas representações, que tanto podem ser manifestas através do discurso, quanto das práticas sociais” (BARRAN, 1990, p. 12). Para esse autor, as sensibilidades revelam o escondido, o secreto, as razões do coração, os rasgos coletivos e individuais, suas histórias íntimas.

Como afirma Cléria Botelho (2008, p. 108), é necessário incluir os sentimentos na história, mostrando que as sensibilidades “[...] ultrapassam o limiar dos fatos, dos documentos históricos e perambulam na busca de outras

¹ Ator e cineasta norte-americano, Nicholas David Rowland Cassavetes (Nova York, 21 de maio de 1959) é filho do ator e cineasta John Cassavetes e da atriz Gena Rowlands, que no filme *Diários de uma paixão* interpreta Allie, a protagonista do enredo.

vozes além daquelas gravadas pela escrita; que desejam tornar presente falas emudecidas enfim, que buscam penetrar na substância, na seiva de cada documento trabalhado". Foi assim que, envolvido pelos sentimentos familiares, Ivan Jablonka (2020) teve fôlego para investigar as histórias de seus avós paternos. Assim, "o pulsar do coração do homem e da mulher, a sua sensibilidade, o seu cotidiano não pode ficar à margem do conhecimento histórico" (BOTELHO, 2008, p. 108). Para tanto, foi necessário transformar os personagens do filme e os sentimentos de Noah e Allie num documento histórico, "[...] num território privilegiado de experimentações sensíveis, algo que possui uma certa inteligência que não se concentra apenas no cérebro" (SANT'ANNA, 2001, p. 70), até porque o cérebro de Allie estava comprometido pela senilidade.

A luta de um portador de Alzheimer é uma guerra contra a ideia de não ter mais memória, de não possuir mais uma história do ponto de vista linear e cronológico para contar aos seus filhos e netos, aos visitantes que chegam para tomar café ou apenas para conversar. Mas conversar o quê? Que histórias um doente de Alzheimer tem para narrar? Se formos pensar apenas nas histórias orais, talvez não tenham sentidos as suas histórias para o historiador. Não há uma cronologia sequencial que tanto privilegiamos em nossas pesquisas. São narrativas contadas sem começo, meio e fim, textos desconexos, frases sem sujeito. São vácuos narrativos. No entanto, há outras narrativas presentes no corpo de Allie. Ela não fala apenas com a boca, mas com seus gestos, sons, escolhas, incertezas, dúvidas, roupas que veste, calçados que usa. Há outra corpografia e outras cenografias que os filmes não dão conta. Allie precisa falar por meio do seu corpo, porque o doente de Alzheimer trava uma guerra minuciosa contra os apagões da memória e com a própria arte de falar, de dizer, de narrar

como uma expressão oral. Continuava tendo um nome, um rosto, um corpo marcado, mas não saberia dizer mais nada sobre si nem sobre o outro, sobre sua identidade e suas diferenças. Quem era ela? Como as pessoas a enxergavam?

A história não conta o momento em que Allie foi diagnosticada com Alzheimer ou com demência. No entanto, um indivíduo ao ser diagnosticado, imediatamente cai em si. Dali a poucos anos, ele não mais lembraria dos nomes das pessoas, dos vizinhos, dos familiares, dos nomes, da vida da gente, dos diários e das paixões ou das paixões diárias. Não teria mais uma história para contar porque seu cérebro estava se atrofiando, sendo machucado todos os dias pelos efeitos da demência. Sabe muito bem, quando tomou conhecimento da gravidade de sua doença, que muito em breve não poderia mais lembrar, apenas esquecer, uma vez que as conexões entre as células estarão perdida, causando um agravamento dos sintomas cognitivos. Com o agravamento da doença, os inibidores da acetilcolinesterase² e da memantina não serão suficientes para trazer sua lucidez de volta, pois servem, apenas, para tratarem por um determinado tempo os sintomas cognitivos da doença (perda de memória, confusão mental, lentidão do raciocínio e julgamento).

O filho historiador

O filme *Diários de uma paixão* serviu de mote para escrever sobre o Alzheimer a partir das vivências familiares. Falar da relação história, doença, família e sensibilidades é, para mim, uma narrativa de coragem, de iluminuras, de visualidades comoventes, de escritos tocantes, de materialidades que nos chegam de vários espaços da minha casa paterna: da cozinha, do quarto, da sala, do terraço, do banheiro, dos

2 Donepezila, Rivastigmina e Galantamina.

objetos diversos. Foi por isso que escolhi o filme *Diários de uma paixão*, pois me identifiquei com a narrativa, já que meu pai também foi portador de Alzheimer durante 12 anos (de 1998 a 2010).

Portanto, esta é uma história de pedaços de vidas que chegam por meio de diferentes documentos históricos: o chapéu, a roupa, a bicicleta, as botas, a sonda, o rádio. São vozes que invadem nossas vidas mediante vários sons: a música “Triste partida”, de Luís Gonzaga³, que tanto apreciava; as cantorias de viola que gostava de escutar pela Rádio Cenecista de Picuí⁴; o programa *Brasil de Norte a Sul*, comandado por Clóvis de Melo e veiculado aos sábados, pela Rádio Caturité⁵ de Campina Grande. São textos que falam e circulam entre nós e que apresentam diferentes texturas

sensoriais e afetivas. São diários e paixões. As vozes das roupas e dos objetos que usava, dos cenários que atravessou ao longo dos anos, dos itinerários transcorridos, sejam estes temporais ou espaciais. Tudo isso provoca sensações. São textos sem uma cronologia específica, mas polifônicos. São vozes da ausência. Neles falam pessoas diversas: o pai, a mãe, os filhos, o trabalhador, o vizinho, o apresentador do programa, o historiador. Mas tudo se liga numa história da cultura familiar. O que há de comum é a sensação que os objetos, ou os corpos que lhes utilizam, transmitem aos diferentes narradores.

Por que falar, num artigo, acerca do Alzheimer e sobre objetos agenciadores de sentidos? Porque quero falar dos conceitos por meio dos corpos, da memória e da falta desta, da relação entre a história e a ausência de memória, da história e suas vivências cotidianas. Muito mais do que isso. Quero falar que a vida também é um filme, é um diário e é paixão. Não desejo teorizar, mas tomar os conceitos e cenas do filme *Diário de uma paixão* e envolvê-los na minha própria vida, em meu cotidiano, pois, na vida “real”, não tive contato com Allie, a personagem do filme, mas com Luis Casado de Oliveira⁶, meu pai, vítima do Alzheimer, moído durante 12 anos (1998 a 2010) por essa moléstia que chegou, silenciosa e sorrateiramente, e ocupou todos os cômodos da nossa casa, os espaços de nossas conversas, a geografia da minha família⁷.

3 Sobre a história da música “Triste partida”, confira PEREIRA NETO, Abílio. História do LP de Luiz Gonzaga - A triste partida - de 1964. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/47162/historia-dos-lp-de-luiz-gonzaga---a-triste-partida---de-1964>. Acesso em: 11 maio 2021.

4 A Fundação de Desenvolvimento de Picuí (Fundepi) é uma entidade de direito privado, com personalidade jurídica, foro e sede própria na cidade de Picuí, fundada pelo professor Felipe Tiago Gomes (1921-1996), desde 20 de Outubro de 1983. O principal objetivo da Fundepi é desenvolver programas voltados para a educação, cultura e ciência, além de executar e explorar serviços de radiodifusão, na comunidade. A Rádio Cenecista de Picuí tem história desde sua primeira transmissão em 4 de Fevereiro de 1985. O sinal da Rádio Cenecista chega a mais de 250 mil pessoas diariamente. Disponível em: <http://www.radiocenicustapicui.com.br>. Acesso em: 11 maio 2021.

5 A Rádio Caturité de Campina Grande foi fundada no dia 7 de abril de 1951, após o então presidente Eurico Gaspar Dutra assinar o Decreto nº 28.540. Seus primeiros estúdios estavam localizados à Rua Maciel Pinheiro, depois na Peregrino de Carvalho, até chegar a Rua João Pessoa, nº 313, no centro da cidade. Nos anos 1950, a Rádio foi adquirida pela Diocese de Campina Grande, mas não sendo propriamente uma emissora religiosa, já que faz jornalismo, esporte e eventos sociais, como por exemplo, a promoção do “maior São João do mundo”. Seus programas mais famosos foram: *Jornal Caturité*, *Bom Dia Campina Grande*, *Regional Caturité*, *Postal Sonoro*, *Brasil de Norte a Sul*, *Eraldo César*, *Cidade Aberta*, *Programa "Gonzaga de Andrade"*, *Jornal da Manhã* e *Debate Esportivo*. Disponível em: <http://cgretalhos.blogspot.com/2009/09/radio-caturite.html#.YJvsktVKjIU>. Acesso em: 11 maio 2021.

6 Nasceu em 7 de julho de 1932, no sítio São Miguel, zona rural do município de Barra de Santa Rosa (PB). Durante a infância, mudou-se para o município de Areia, de Arara e, posteriormente, mudou-se para a zona rural de Canoa de Dentro, município de Pedra Lavrada. Casou-se em 1961 com Sebastiana de Almeida Buriti e teve nove filhos. De 1968 até a sua morte, em 2010, morou na comunidade de Cisplatina, também município de Pedra Lavrada (PB).

7 O que Pierre Nora chamou de “ego-história” convida o historiador a escrever a sua própria história, fazendo-se “historiador de si mesmo” (NORA, Pierre et al. *Ensaio de Ego-História*. Lisboa/Rio de Janeiro: Edições 70, s.d). Edgar Morin foi um dos primeiros a pesquisar sobre seu pai, como sociólogo, na

Aproprio-me de Ivan Jablonka, historiador que pesquisa a história dos seus avós paternos, para “[...] mostrar que a investigação histórica depende da maneira como operamos com a nossa filiação, o nosso parentesco, a nossa emoção” (2020, p. 534). Para ele, os pesquisadores e os escritores muitas vezes se sentem tentados a se desvencilhar de seus vínculos afetivos e familiares, ou mesmo cortá-los – o que obviamente é uma ilusão. Eu irei aceitar esses vínculos, “[...] não por servidão voluntária, mas porque eles podem ser considerados como uma fonte de inspiração, uma força” (2020, p. 534).

O Alzheimer foi uma doença que moeu e triturou a memória do passado e do presente na vida do meu pai. É uma história um tanto quanto autobiográfica, fotobiográfica, hagiográfica, cinematográfica. É, em certo sentido, a biografia cultural de um doente, mas, também, a história de um pai enfermo escrita por um filho historiador. Aproprio-me do conceito de biografia de Jablonka, para quem “uma biografia não é nada mais do que uma grande metonímia, na medida em que consiste em mostrar, ao mesmo tempo, que as pessoas são únicas e que pertencem a coletividades” (2020, p. 540). Dessa forma, “a biografia permite ir em busca de uma humanidade desaparecida, dessa humanidade que constitui o não-evento, o não-importante, o oposto do que se chama História, com seus grandes homens, suas batalhas, suas coroas e, é claro, sua pomposa letra maiúscula” (2020, p. 540).

Este artigo provoca a escavação de identidades múltiplas, plurais. São escritas do eu. Literalmente, escritas “doeu”, que doem, que machucam, que rompem o silêncio do nosso

coração de pesquisador. São memórias, doenças, dores, uma colcha de retalhos que traz as lembranças, as emotividades, as espacialidades, as territorialidades e multiterritorialidades (HAESBAERT, 2007, p. 19). A degradação da mente do meu pai também foi, em certo sentido, a degradação de pedaços de mim, fragmentos de minha mãe e de meus irmãos que se soltaram, que se moveram para lugares distantes, que foram amputados e corroídos e, depois, articulados novamente para a composição deste artigo. Convivia dia a dia com uma sucessão de memórias perdidas, de hiatos e vazios que tomavam conta de quase tudo. Meu pai se transformou no avesso de si mesmo, num caçador de si, num sujeito de memórias perdidas, de passados desconexos. Por isso que este artigo constitui-se em numa abordagem histórica, mas também é um testemunho, uma biografia, uma autobiografia, um relato de viagem de um sujeito em busca de si, lutando pela memória e pela vida.

Aqueles que convivem com pessoas com Alzheimer sentem que o processo de fragilização e desmoronamento não ocorre apenas com o paciente, mas também com os cuidadores. Todos se tornam um pouco meio senis, loucos, degenerados, desmemoriados, distantes do mundo. Após a morte do meu pai, em janeiro de 2010, ficaram as memórias e as dores ativas, os vazios, as ausências e, em algumas vezes, o desejo de não querer mais lembrar para não sofrer. Ficaram as roupas e acessórios de um homem que passou, de um corpo que ficou frio e não veste mais. Que não usa mais botas nem facão, que não caça mais passarinhos nem dar comida aos animais.

Depois de sua morte, as interrogações da minha mãe: o quê fazer com o seu chapéu, com a sua roupa, com os seus sapatos e cintos? O que fazer com a sua jaqueta jeans? Doá-los ou guardá-los? Como reordenar a casa, reestruturar seu quarto, decorá-lo novamente? Dúvida

obra intitulada *Vidal e os seus* (MORIN, Edgar. Vidal e os seus. São Paulo: Loyola, 1989). É possível mencionar também *Les trois exils* (STORA, Benjamin. Les trois exils. Paris: Stock, 2006), bem como *Charonne* (DEWERPE, Alain. Charonne. Paris: folio, 2006), sobre o massacre policial na estação Charonne, em 1962, no final da guerra da Argélia.

dolorosa! Deixamos a decisão para mamãe. Ela guardou uma boa parte dos objetos e os demais doou a um bazar de uma igreja protestante. E, a partir do que foi guardado, quero relacionar história e sensibilidades, pois o estudo de objetos pessoais, roupas e tecidos como fontes/documentos são capazes de elucidar aspectos históricos, culturais e sociais quando vistos em contexto. “Isso se deve particularmente a suas qualidades materiais, muito distintas de outros tipos de documentos (textuais, iconográficos, audiovisuais) e também porque são materiais que convivem, moldam e são moldados pelo corpo” (ANDRADE, 2009, p. 8). A partir do que foi selecionado para ficar em casa, quero falar de alguns artefatos que expressam “[...] o passado de uma forma profunda e sensorialmente convincente” (MENESES, 1992, p. 1), até porque não há como fazer história se não for pelas mediações sociais das quais o sujeito participa e das interpretações que fazemos delas.

O chapéu

Imagem 1 – Chapéu de massa



Fonte: Disponível em: <<https://www.kanui.com.br/Cartola-Veludo-Preto-%E2%80%93-Copa-Media-%E2%80%93-Chapelaria-Vintage-5745369.html>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

A história como investigação leva o historiador a uma questão metodológica: a escuta das fontes para combinar biografia e micro-história.

Depois de sua morte, poucos objetos restaram: o chapéu, alguns casacos, o registro de casamento, o registro de óbito, bulas de remédios, a bicicleta e várias fotografias. O chapéu de massa (fedora)⁸, que ele insistia em colocar em cima da mesa, na hora do almoço, estava lá. Era uma marca do tempo, um fragmento de sua memória quando ainda podia escolher o que usar, as cores preferidas, o tamanho exato do chapéu. O chapéu era o próprio tempo me fazendo lembrar que meu pai não saía de casa sem esse artefato de beleza, seja no sol ou na chuva, noite ou dia. Havia uma paixão entre ele e o chapéu. Era um livro que lhe falava de lugares, de saídas, de idas e vindas para casa. Era mais do que um objeto de esconder a calvície. Era um objeto de decorar o seu próprio corpo para que outros pudessem lê-lo, admirá-lo, criticá-lo. Sem o chapéu, ele não era Luís Pascoal. Era apenas um sujeito sem chapéu, pois este sustentava seus gestos, seus cacoetes, suas poses espontâneas. Havia uma fraternidade entre ambos, uma cumplicidade entre sujeito e objeto. Havia uma comunicação e expressão no homem de chapéu. Pela manhã, quando o colocava na cabeça, aconteciam negociações de significados, elaboração de identidades de sujeito. Para o meu pai, o chapéu talvez fosse um símbolo da elegância, da moda, da vaidade. Havia todo um cuidado de si ao usá-lo, um autogoverno ao colocá-lo

⁸ O termo “fedora” surgiu pela primeira vez no início da década de 1890, quando foi relacionado a uma peça intitulada *Fédora*, na qual a famosa atriz Sarah Bernhardt usava um chapéu de feltro macio e vincado. O chapéu fedora possui as seguintes características: é feito de feltro macio, com copa vincada de aproximadamente 10 cm a 15 cm de altura. Aba é macia e maleável, com 5 cm a 10 cm de largura, podendo ser ajustada para cima ou para baixo. Ele é “aprofundado” na copa, como se alguém tivesse dado um beliscão nele. Uma das marcas registradas desse chapéu é que ele pode ser moldado, vincado, dimensionado e dobrado em infinitas combinações, com base na preferência do usuário. Disponível em: <https://www.soqueriaterum.com.br/chapeu-fedora/#:~:text=Durante%20a%20maior%20parte%20da,at%C3%A9%20virar%20um%20access%C3%B3rio%20exc%C3%AAntrico>. Acesso em: 12 maio 2021.

delicadamente sobre a cabeça. Criava-se uma economia para o seu uso.

Esse mesmo objeto, para mim, possui outro significado, outras economias de uso: o corpo do meu pai sobrevive no tempo por meio do seu chapéu e das roupas que lhe vestiram. Guardá-los significa tomar posse das lembranças do seu corpo, dos espaços que ele ocupava em nosso itinerário sentimental. Suas roupas e o seu chapéu são textos escritos e visuais, documentos materiais que possuem cor, cheiro, expressividade, historicidade. São documentos que narram os lugares que meu pai habitava quando estava vivo e que habita hoje, depois de morrer, em minhas memórias. Morto, meu pai ainda está em casa, dependurado no porta-chapéus, preso nos cabides do seu guarda-roupas. Seu corpo está impresso na calça de microfibras, na camisa verde de popelina, no blusão jeans que ganhou do meu cunhado, nas roupas de baixo, nas botas e sapatos. Hoje, somos apegados aos seus objetos, pois eles recriam sua presença, despertam nossa memória, nossa sensibilidade. Suas roupas continuam a ser vestidas, agora pelas nossas memórias e afetividades. Tornaram-se um patrimônio histórico-cultural. Não desejamos um guarda-roupa vazio a olhar para nós. Como me fez lembrar Peter Stallybrass,

É o cheiro pelo qual uma criança se apega a seu cobertor, uma peça de roupa, um ursinho de pelúcia, seja lá o que for. Roupa que pode ser colocada na boca, mastigada, qualquer coisa, menos lavada. Roupa que carrega as marcas do dente, do encardimento, da presença corporal da criança. Roupa que se deteriora: um braço do ursinho que se parte, a bainha que se torna puída. Roupa que dura e conforta, roupa que, como qualquer criança sabe, é particular. (2000, p. 15)

À medida que olho para o chapéu, vejo as trocas afetivas, sinto a ausência-presença, enxergo a marca humana, o toque particular do seu dono. Ele está lá. Há uma história cultural

de sua aparência. Sua presença habita-me por intermédio do tecido fubento e oxidado que cobre o chapéu, amarrotado, descolorido assim como a memória do meu pai. Ele está ali, eu posso vê-lo, senti-lo, na forma de seu corpo tatuado no chapéu. Parece que adquire vida própria. Olhar o chapéu no estado em que se encontra me permite fazer associações com o estado vegetativo dos últimos meses de vida do meu pai. Como um chapéu velho, mas amado, ele era conduzido de um lado para o outro pelos nossos braços. Não tinha mais voz firme, seus passos estavam trôpegos, suas passadas não tinham mais vigor. Era levado, como um chapéu, de um lado a outro. Não tinha mais governo de si. As políticas do seu corpo agora eram outras, ditadas pela doença ou pelos cuidadores.

Nos últimos meses de vida, o corpo do meu pai parecia uma camisa puída, amarrotada, descolorida em virtude das mudanças físico-químicas, amassada pela máquina do tempo, espremida e posta num varal para que todos vissem. Como uma camisa no varal, ele estava secando. Suas carnes secavam, seus olhos perdiam a beleza das lágrimas, do líquido que põe brilho em nosso olhar. Como uma camisa de popelina no varal, ele estava lá, mas estava preso. Não podia andar com seus próprios pés, não podia comer com suas próprias mãos. Necessitava de uma sonda gástrica para conservá-lo vivo! Estava num varal secando, preso pelo mal, pelo mal de Alzheimer que veio como um grande pregador de peças e transformou meu pai num homem que não anda, não pega e, nos últimos dias, não falava mais. Um corpo dócil. Estava ressequido, pronto para descer do varal. Já tinha sido quarado o suficiente. Estava sem cor, sem suor, meio esverdeado como uma camisa que tanto gostava, em função da ausência de sangue. Cada gesto, passo, expressão facial, tudo estava sob suspeição de si mesmo e dos outros. O tempo tinha lavado

e secado seu tecido humano. “A roupa tende, pois, a estar poderosamente associada com a memória ou, para dizer de forma mais forte, a roupa é um tipo de memória. Quando a pessoa está ausente ou morre, a roupa absorve sua presença ausente”. (STALLYBRASS, 2000, p. 18)

Camisas de tergal, de popelina, de seda. Calças jeans, de poliéster, de microfibras. Roupas. Manchadas, modificadas, cerzidas. Marcas dos proprietários. Calças com alinhavos expostos, bainhas em queda. Objetos que possuem uma circulação social e que são portadores de símbolos histórica e culturalmente variáveis.

Sua longevidade material, geralmente maior que a humana, possibilita-lhes transitar por diversos espaços e tempos. Para pensá-las numa perspectiva cultural e histórica é necessário apreendê-las em contextos específicos já que sua condição circulante e suas inerentes qualidades deteriorantes deslocam-nas continuamente para novas situações, para novos estados. (ANDRADE, 2011, p. 2).

Sua jaqueta jeans, que usava apenas nos períodos de frio, também já estava bastante gasta nos últimos anos de sua vida. Nem usava mais de tão pesada. Seu corpo não suportava mais aquele tecido áspero, com botões difíceis de (des)abotoar. Minha mãe passou a lhe cobrir com outras peles, com tecidos mais finos. Mas a jaqueta estava lá. Envelhecida. Puída. Transpirando memórias de noites de chuva na comunidade de Cisplatina (Pedra Lavrada), de dias frios, de trabalho intenso na agricultura. Quando penso em meu pai acamado e entregue aos cuidados dos outros, lembro que ele é como uma roupa às avessas, como aquele blusão. A doença revelou os fiapos de sua vida, o alinhavado, as costuras rotas, a descostura, o resto de tecido que, como a pele magra, insistia em aparecer.

Aos poucos, foi trocando suas roupas por outras não mais escolhidas por ele; seus alimentos preferidos por comidas pastosas, sem

sabor, trituradas no liquidificador. Foi quando chegou em nossa casa a famigerada sonda gástrica. Esse objeto tão infame destruiu outras lembranças do meu pai. Impedia tanta coisa! Ele sequer lembrava da rapadura batida depois do almoço ou no final da tarde, moendo com violência cada taco de rapadura que chegava do Brejo de Areia. Agora era mordido pelos tubos da sonda, engolido pelos plásticos, “entubado” pela dor e pela falta de memórias, colonizado pelo outro. Ele próprio se tornou comida para a sonda. Naquela sonda, podia-se ler: “viver é prejudicial à saúde”. Quando o via, tinha a noção cada vez mais clara de que somos “corpos de passagem”, de mudanças, de devir. Como afirma Denise Sant’anna, nossos corpos nos “pertencem” muito menos do que acreditamos. Não são propriedades nossas – eles nos ultrapassam (SANT’ANNA, 2001).

A bicicleta

Imagem 2 – Bicicleta Monark



Fonte: Disponível em: <<http://tudoantigo-huff.blogspot.com/2012/01/monark-em-1948-monark-instalou-se-no.html>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

No filme *Diários de uma paixão*, a bicicleta levou muitas vezes a jovem Allie até Noah. No caso do meu pai, um dos objetos que ele mais gostava e que representa uma fonte permanente de memória para nós, seus filhos, é a bicicleta. Foi doloroso chegar o dia em que

ele não podia mais andar na sua Monark Barra Circular⁹. Olhando aquela velha bicicleta, gasta pelo tempo e pelo (des)uso, enferrujada e oxidada em algumas partes, com sua catraca sem graxa, com seu selim puído, parece que aquele objeto está inflado de memória, de resíduos de lembranças, de fragmentos de idas e vindas. A bicicleta representa um mundo meio gasto, com punhos deteriorados por mãos humanas. Representa as nossas idas e vindas temporais, o nosso viver diário sobre duas rodas movidas pela força humana. Porém, muito mais que isso, é um patrimônio afetivo a ser preservado, uma história de superações diárias depois do diagnóstico de sua doença, em 1998. Pedalar tornou-se uma maratona vencida todos os dias.

A bicicleta persiste, ligando pai e filhos, marido e mulher, circuito familiar. Ela está materialmente inscrita em nossas relações sociais, mesmo que pulverizadas. Guardá-la não representa uma alusão apenas ao acontecido. Ela é a plataforma para as reformulações da história pessoal/familiar e para a reinvenção de si. Pela presença da bicicleta, “[...] a narrativa não se fecha sobre os sujeitos, mas adensa as camadas culturais quando o objeto passa a circular socialmente, amalhando outros observadores e outras observações” (ANDRADE, 2011, p.4).

Na bicicleta, encontramos potencialidades que lhe conferem “propriedades” como velocidade, flexibilidade, atividade, mas que, parada por causa da doença do seu dono, ela passou a ter outros significados: paralisia, morbidez, impotência, morte, ferrugem, frieza. Muitas pas-

sagens de sua vida estão sintetizadas naquela bicicleta. Ir à feira de Baraúnas ou de Sossego aos domingos, ir à casa dos vizinhos no final da tarde em Cisplatina, ir ao jogo de futebol no domingo à tarde em Gameleira, visitar os parentes de vez em quando em Canoa de Dentro. Sempre comprava uma coisa nova para torná-la mais carnavalesca: mudava os guidões, o selim, os pedais, os raios e aros, o espelho, o para-lama, enfim, mudava o visual do seu meio de transporte. Era como se mudasse o visual de si. A bicicleta era um espelho de si.

Posso afirmar que aquela Monark possui marcas de uma estrutura familiar, suporta os materiais da minha família, do trabalho assalariado, das economias guardadas para comprá-la não sei por quanto nos anos 1980. Ela é uma fonte de memória, de sensibilidades, de afetividades. Não apenas o nome “Monark” é um texto, mas todo o objeto em si é uma confecção textual, visual, escrito, uma poética dos sentidos ou da falta destes. Escrito pelas nossas idas e vindas em cima dela, pelas nossas brincadeiras. A bicicleta é a escrita de muitos lugares sensíveis e afetivos da minha família. Não é apenas um objeto no qual nos apoiamos. É um patrimônio sensorial que fala de nossas cartografias familiares. É uma biografia cultural que mistura corpos e objetos, trajetos e experiências, lugares e habitações. É um eixo de comunicação entre o hoje e o ontem. Foi nela que minha irmã caçula aprendeu a andar de bicicleta, para desespero do meu pai, que a encontrava [a bicicleta] constantemente arranhada e entortada. Aquela bicicleta é muito mais que mercadoria. Foi pensada inicialmente como tal, como valor de compra e troca, mas acabou transformando seu itinerário e se tornando um patrimônio histórico-cultural material e sentimental.

Quando o Alzheimer avançou, principalmente a partir de 2005, a bicicleta foi sendo esquecida por meu pai, deixando de cumprir seus itinerários costumeiros. Ele não se equi-

⁹ A Barra Circular é uma bicicleta sem marchas, produzida de aço carbono. A Monark produz duas versões da bicicleta Barra Circular, sendo que a única diferença entre essas versões é o sistema de freio. Barra Circular FI - Para o freio, essa versão utiliza o Sistema Inglês (Varão). Esse sistema de freio não faz uso de cabos Bowden utiliza, ao invés disso, varões para transmitir força. Barra Circular CP - Para o freio, essa versão utiliza o Sistema contra-pedal. Nesse sistema, o freio é acionado quando o ciclista pedala para trás. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Monark>. Acesso em: 11 maio 2021.

librava mais em cima dela. Todos lamentávamos isso. Era um pedaço dele que morria, ao não conseguir cruzar a perna e mover os pedais da bicicleta. A sensação que tinha era que o Alzheimer estava tornando aquele homem, outrora vigoroso, uma sucata. Tal como uma corrente de bicicleta, o Alzheimer desgastou a memória do meu pai, atrofiou seus pensamentos, paralisou seus sentimentos. Chegou o dia em que ele deixou de reconhecê-la. Deixou de ser uma bicicleta, mas por incrível que pareça, ela ganhou vida para ele. Um dia, todos ficamos assustados, pois ele colocou comida numa vasilha e passou a cuidá-la como um animal. Tratava-a como um burro e assim a chamava: “meu burro”. Quase todos os dias, ele colocava água numa vasilha e a punha próxima da bicicleta, e esperava um pouco para que ela bebesse. Era uma cena tragicômica. Hoje, aquela velha bicicleta efetua as conexões entre pai e filhos. Mesmo parada, transporta o corpo ausente, a memória, a genealogia, o valor material e sentimental.

Considerações finais

Em janeiro de 2010, o Alzheimer sufocou as últimas forças que restavam no corpo do meu pai. Ele morreu em casa, agoniado pelos tubos que lhe cercavam e secavam-lhe. Naquela noite de 29 de janeiro, não viu mais o chapéu, a jaqueta jeans, a bicicleta e suas botas. Apenas a sonda gástrica pululava diante de seus olhos que marejavam, que pediam socorro, que olhavam assustados para nós. O pijama que vestia era a fronteira entre os parentes e a tumba fria, entre o aqui e o além. Mas não quero falar do pijama nem da roupa que vestimos o seu corpo para a eternidade, pois ambas têm cheiro de morte, prefiro falar dos outros objetos nos quais ele ainda está vivo, pendurado, habitando os armários e cômodos da nossa casa e da nossa vida. Roupas e objetos que são textos

escritos, visuais, sonoros, às vezes com caráter hagiográfico para os familiares. Ali estão os vestígios de sua história, os documentos de sua identidade, os suportes de informação, a memória de seus sentimentos, de suas escolhas ou renúncias, traços biográficos de um sujeito.

E como um documento hagiográfico, gostaria de dar-lhe um lugar. Afinal, historiadores trabalham com o passado vivido, na maioria das vezes com os mortos. Que espaço meu pai habitará? Não quero lembrar-lhe como uma ideia nem apenas como um suporte que faz parte do meu registro de nascimento, mas através dos seus hábitos e de suas vestes com as quais ele me habita e me veste (STALLYBRASS, 2000, p. 47).

Dessa forma, este texto põs em suspeição questões sobre o ofício do historiador, envolvendo a interface entre distanciamento do objeto de pesquisa e relações afetivas, escrita científica e inventividade narrativa. Como filho, estive perto do sujeito, dos objetos e de sua narrativa. Como historiador, estive distante, observando os trânsitos na casa, as fontes de pesquisa, os territórios habitados ou desabitados. Como filho, senti emoções diversas (alegria, tristeza, dores); como historiador, apropriei-me de um suporte teórico-metodológico para ler a documentação. O historiador e o filho estiveram abraçados.

No filme *Diários de uma paixão*, os personagens morrem abraçados. Allie e Noah são mortos pelo Alzheimer. Allie morre por causa da doença; Noah morre por causa do amor que o enlaçava diariamente à sua esposa. Não podia viver sem ela, pois fazia parte de seu diário, de sua paixão. Meu pai, quando morreu, levou pedaços de mim e de minha família com ele. Mas as minhas lembranças ficaram sobre ele para narrar os amores de um pai e de um filho, os *diários de minha paixão* por ele. Por meio dele, sou historiador.

Créditos

Título original: *The notebook*
Ano 2004 (Estados Unidos)
Direção: Nick Cassavetes
Autor: Nicholas Sparks
Trilha sonora: Aaron Zigman
Roteiro: Jan Sardi, Jeremy Leven

Elenco:

Rachel McAdams - Allie Hamilton (jovem)
Ryan Gosling - Noah Calhoun (jovem)
James Garner - Noah Calhoun
Gena Rowlands - Allie Hamilton
Joan Allen - Mãe de Allie
Heather Wahlquist - Sara Tuffington
Elizabeth Bond - Secretária
Jamie Brown - Martha Shaw
Nancy De Mayo - Mary Allen Calhoun
Jennifer Echols - Enfermeira Irene
Sylvia Jefferies - Rosemary
Eve Kagan - Ellen
Meredith Zealy - Maggie Calhoun
James Marsden - Lon Hammond Jr.
Kevin Connolly - Fin
Andrew Schaff - Matthew Jamison III
Geoffrey Knight - Barker

Referências

ANDRADE, Rita. O caso do vestido e a biografia cultural das roupas. Simpósio Nacional de História. XXVI edição, 2011, São Paulo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH, São Paulo, p. 1- 6, julho 2011.

ANDRADE, Rita. **Boué Soeurs RG 7091**: a biografia cultural de um vestido. 2008, 224f. Tese (Doutorado) – Programa de História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BARRAN, José Pedro. História de la sensibilidad en el Uruguay. BARRAN, José Pedro. **La Cultura Bárbara: 1800 – 1860**. Tomo 1. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1990. p. 12-13.

BOTELHO, Cléria. História e Sensibilidade. **Rev. Mo-saico**, UNESP, v.1, n.1, p. 106-108, jan./jun., 2008.

DEWERPE, Alain. **Charonne**. Paris: Folio, 2006.

FLECK, Eliane Cristina Deckmann. Nas franjas do texto e do tempo: sensibilidades no espaço das Experiências reducionistas. **Revista de História**. São Paulo, FFCLH, n. 156, p. 59-77, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19049/21112> Acesso em: 30 maio 2021.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **Revista GEOgraphia**. v. 9, n. 17, p. 19-46, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531/8731>. Acesso em: 29 maio 2021.

JABLONKA Ivan, Quando o historiador é pai e filho, **Revista Topoi** (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 21, n. 44, p. 532-552, maio/ago. 2020. Disponível em: www.revis-tatopoi.org. Acesso em: 7 maio 2021.

MENESES, Ulpiano. Museus históricos. Da celebração à consciência histórica. In: MENESES, Ulpiano. **Como explorar um museu histórico**. São Paulo: Museu Paulista, 1992. p. 7-11.

MORIN, Edgar. **Vidal e os seus**. São Paulo: Loyola, 1989.

NORA, Pierre et al. **Ensaio de Ego-História**. Lisboa/Rio de Janeiro: Edições 70, s.d.

PEREIRA NETO, Abílio. **História do LP de Luiz Gonzaga - A Triste Partida - de 1964**. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/47162/historia-dos-lp-de-luiz-gonzaga---a-triste-partida---de-1964>. Acesso em: 11 maio 2021.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **Corpos de Passagem**: ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo, Estação Liberdade, 2001.

STALLYBRASS, Peter. **O casaco de Marx**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STORA, Benjamin. **Les trois exils**. Paris: Stock, 2006.

Recebido em: 01/06/2021

Revisado em: 27/08/2021

Aprovado em: 29/08/2021

Iranilson Buriti Oliveira é doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pós-doutor em História das Ciências e da Saúde na Casa de Oswaldo Cruz - Rio de Janeiro e pós-doutor em História na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisador 2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq). Professor titular da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). *E-mail:* iburiti@yahoo.com.br

UM OLHAR CRONOTÓPICO SOBRE AS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS RELACIONADAS ÀS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA NO CINEMA

■ MARIA JAQUELINE DE GRAMMONT

<https://orcid.org/0000-0003-0033-699X>

Universidade Federal de São João del-Rei

RESUMO

Muitos filmes que retratam pessoas em situação de deficiência são dramas biográficos que narram a vida ou fragmentos da vida de pessoas que apresentam alguma deficiência ou síndrome. Neste artigo, propomo-nos a analisar esses filmes a partir da classificação feita por Bakhtin (2010, 2011) em relação aos romances literários, considerando o movimento espaço-temporal, com base no conceito de cronotopo, que define a forma como a vida da personagem e ela própria estão representadas (HALL, 2016) na narrativa. Na análise, encontramos filmes nos quais a potência de sentidos se perde em apenas um significado possível e antedado da superação. Todavia, também, há filmes que rompem com essa perspectiva ao apresentarem: múltiplas vozes sociais que tensionam o contexto social; diversificadas representações das deficiências e síndromes; múltiplas experiências, inclusive considerando o corpo e a sexualidade; e até um movimento cronotópico, no qual seus personagens se transformam na relação com o mundo, transformando-o e antecipando formas outras de pensar e experienciar a situação da deficiência em uma perspectiva plenamente inclusiva, que se projeta no devir.

Palavras-chave: Cinema. Educação. Inclusão. Narrativas biográficas.

ABSTRACT

A CHRONOTOPIC VIEW OF THE BIOGRAPHICAL NARRATIVES RELATED TO PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE CINEMA

Many films that portray people with disabilities are biographical dramas that narrate the life or fragments of the lives of people with disabilities or syndrome. In this article, we propose to analyze these films from the classification made by Bakhtin (2010; 2011) in relation to literary novels, considering the space-time movement, based on the concept of chronotope, that defines how the life of the character

and herself are represented (Hall, 2016) in the narrative. In the analysis, we find films in which the power of the senses is lost in only one possible and predetermined meaning, of overcoming. But, there are also films that break with this perspective, by presenting multiple social voices that tension the social context; diverse representations of disabilities and syndromes; multiple experiences, including considering the body and sexuality; and even a chronotopic movement, in which its characters are transformed in their relationship with the world, transforming it and anticipating other ways of thinking and experiencing the situation of disability in a fully inclusive perspective, which is projected in the future.

Keywords: Cinema. Education. Inclusion. Biographical narratives.

RESUMEN

UNA MIRADA CRONOTÓPICA DE LAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS RELACIONADAS CON LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EN EL CINE

Muchas películas que retratan personas en situación de deficiencia son dramas biográficos que narran la vida o fragmentos de la vida de personas que presentan alguna deficiencia o síndrome. En este artículo, nos proponemos a analizar esas películas a partir de la clasificación hecha por Bakhtin (2010, 2011) en relación a las novelas literarias, considerando el movimiento espacio-temporal, con base en el concepto de cronótopo, que define la forma como la vida del personaje y de él mismo está representada (HALL, 2016) en la narrativa. En el análisis, encontramos filmes en los cuales la potencia de sentidos se pierde en apenas un significado posible y antedado de la superación. Sin embargo, también, hay películas que rompen con esa perspectiva al presentar: múltiples voces sociales; diversas representaciones y síndromes; múltiples experiencias, inclusive considerando el cuerpo y la sexualidad; y hasta un movimiento cronotópico, en el cual sus personajes se transforman en relación con el mundo, transformándolo y anticipando otras formas de pensar y experimentar la situación de la deficiencia en una perspectiva plenamente inclusiva, que se proyecta en el devenir.

Palabras claves: Cine. Educación. Inclusión. Narrativas biográficas.

A arte e a linguagem são um poderoso instrumento de aproximação entre as pessoas e são meios para compreender os outros e a si mesmo. (KRUPSKAYA, 2017, p. 71)

Introdução

A investigação sobre a representação de pessoas em situação de deficiência nos filmes cinematográficos, realizada no período de pós-doutoramento, em 2014, nos permitiu concluir que, embora envoltos em certa invisibilidade, há uma quantidade enorme de filmes, produzidos em diferentes períodos históricos e nacionalidades, em que essas pessoas, em sua multiplicidade relacionada tanto às diferentes deficiências quanto à diversidade de gênero, faixa etária, etnia etc., estão de alguma forma representadas. Entre estes, grande parte são dramas biográficos que se prestam a narrar a vida ou fragmentos da vida de pessoas que apresentam alguma deficiência ou síndrome, o que justifica nos atermos um pouco sobre esses filmes buscando compreendê-los no processo de visibilização social e na construção identitária dessas pessoas, as quais se unem na luta por direitos sociais, que lhes foram historicamente negados.

Entre as muitas possibilidades de análise fílmica, definimos a classificação histórica dos gêneros romanescos empreendida por Bakhtin (2010, 2011) como a base analítica que nos permite compreender esses filmes em relação ao movimento espaço-temporal, com base no conceito de cronotopo, o qual define a forma como a vida da personagem e ela própria estão representadas na narrativa. Essa noção de temporalidade possibilita investigar os deslocamentos de sentidos na relação entre a personagem no mundo fílmico representado e a pessoa em situação de deficiência no mundo social representante. Consideramos, também, aí, o movimento sociotemporal, no qual colidem os modelos biomédico e social de conce-

ber a deficiência (FRANÇA, 2013), como ainda as perspectivas de integração, em que o sujeito muda para se adequar ao mundo, e de inclusão, ancorada em uma concepção social, multicultural e intercultural, na qual o que está em pauta não são as diferenças físicas, neurológicas ou sensoriais desses sujeitos, mas a forma desigual e isolacionista como essas diferenças são social e, muitas vezes, cinematograficamente consideradas.

Para tanto, o percurso teórico de análise se inicia pelo conceito de representação cultural e pelo regime de estereotipagem, que afeta, sobremaneira, a representação das pessoas em situação de deficiência na mídia e na sociedade, ao considerar os filmes cinematográficos como discurso, como produção de sentidos impregnados e movimentados pelos e nos processos culturais imersos nas relações de poder, as quais permeiam, historicamente, a sociedade. Esses sentidos disputados por grupos sociais com interesses divergentes e sobrepostos pendem, geralmente, aos processos de manutenção da hegemonia econômica e cultural. Isso posto, passa-se pela apresentação da classificação histórica feita por Bakhtin já entrelaçando-a à análise fílmica.

Na análise dos filmes biográficos, é importante salientarmos que não há pretensão de uma análise crítica da potencialidade semântica dos filmes, mas um olhar, uma perspectiva, entre muitas, situada no campo da Educação, e não da área da Comunicação ou do Cinema. Essa perspectiva, longe de ser neutra ou desinteressada, tem como objetivo pedagógico vislumbrar protocolos de análise crítica da mídia, como nos orienta Kellner

(2013), que possa munir professores e professoras inclusivas de ferramentas conceituais, que possam contribuir na seleção, exibição e discussão dos filmes desconstruindo e reconstruindo representações das pessoas em situação de deficiência. Esse movimento de desaprendizagens e aprendizagens é o que possibilita aproximar pessoas consideradas sem deficiência, nas quais me incluo, das que se encontram em situação de deficiência, com toda sua humanidade, de forma que elas nos afetem, nos arrebatem, nos inquietem e nos questionem, rompendo os regimes de verdade e estereotipia, que buscam manter nosso olhar direcionado por perspectivas capitalistas, colonialistas e capacitistas que invisibilizam e isolam essas pessoas e outros grupos considerados minoritários no filme cinematográfico e na vida social.

Representação cultural e o regime de estereotipagem: análise das lentes socioculturais que focalizam as pessoas em situação de deficiência

Partimos do conceito de representação cultural utilizado por Stuart Hall (2016), no diálogo com Foucault, que define o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para produzir sentido, o que, em uma abordagem construtivista, depende da prática da interpretação, quando codificamos e decodificamos o sentido, evidenciando o caráter público e social da linguagem. Essa abordagem, segundo a análise de Hall (2016), se coloca entre uma abordagem reflexiva de representação, na qual a linguagem reflete o sentido verdadeiro como ele já existiria no mundo, e a abordagem intencional, na qual se considera que o interlocutor impõe seu único sentido no mundo pela linguagem.

Nessa perspectiva, os sentidos são socialmente construídos, e não dados prontos, a serem desvelados ou encontrados. A relação de pertencimento a uma cultura pressupõe o pertencimento a um mesmo universo conceitual e linguístico. Assim, nessa relação, passamos a compreender “[...] como os conceitos e ideias se traduzem em diferentes linguagens e como a linguagem pode ser interpretada para se referir ao mundo ou para servir de referência a ele” (HALL, 2016, p. 43). Para tanto, temos que ter, no grupo social a que pertencemos, sistemas de representação comuns, ou seja, o mesmo mapa conceitual, que consiste “não em conceitos individuais, mas em diferentes maneiras de organizar, agrupar e classificá-los, bem como em formas de estabelecer relações complexas entre eles” (HALL, 2016, p. 35). Nesse processo, entre “coisas”, conceitos e signos, produzimos os sentidos por meio dos quais representamos o mundo e a nós mesmos.

Refletir sobre a linguagem e os sentidos que conformam nossas representações sobre o mundo está intrinsecamente relacionado a pensar os processos de dominação/opressão e suas contradições. Refletindo a partir dessa perspectiva, os Estudos Culturais, na perspectiva crítica, enunciam que agir sobre esses sistemas de representação é parte do processo de hegemonização cultural, que busca impor sistemas de valores e de visão do mundo de um grupo sobre outros. Nesse processo, a construção da identidade e da diferença vai definindo categorias de pertencimento que definem quem somos nós e quem são os outros. Nesse movimento discursivo, Hall (2016, p. 139) dá atenção especial às práticas representacionais que ele denomina de “estereotipagem”, para analisar o funcionamento do processo de espetacularização do “Outro”. Para o autor, é na estereotipagem que estabelecemos uma conexão entre representação, diferença e poder, considerando poder

[...] não apenas em termos de exploração econômica e coerção física, mas também em termos simbólicos ou culturais mais amplos, incluindo o poder de representar alguém ou alguma coisa de certa maneira – dentro de um determinado ‘regime de representação’. Ele inclui o exercício do poder simbólico através das práticas representacionais e a estereotipagem é um elemento chave deste exercício de violência simbólica. (HALL, 2016, p. 193).

Assim, também é fundamental pensarmos que a diferença não é o problema. Pelo contrário, é no diálogo com o outro, em processos alteritários, que vamos construindo e afirmando nossa identidade, sempre inacabada, uma vez que definimos quem somos nós, diferenciando-nos de quem não somos. Mas, essa diferença é sempre ambivalente. Se, por um lado, é necessária, segundo Hall (2016), tanto para a produção de significados, para a formação da língua e da cultura, para a formação das identidades e percepções subjetivas, por outro, também, é ameaçadora tanto no nível individual quanto no sociopolítico. Na mesma lógica, Silva (2010, p. 51) afirma o caráter “‘fundamentalmente ambíguo’ do estereótipo, que reúne, ao mesmo tempo e paradoxalmente, um desejo de conhecer o outro e um impulso para contê-lo”.

Por isso, tanto consolidar formas estereotipadas para demarcar as diferenças quanto negá-las faz parte do que Hall (2016) chama de regime de estereotipagem, que, este sim, no âmbito das representações, produz, em síntese, uma visão homogeneizadora da sociedade, geralmente estruturada numa radicalização de representações binárias que caracteriza os estereótipos: eu/outro, bom/mal, feio/bonito, certo/errado.

A naturalização dessas representações estereotipadas pressupõe uma estratégia desse processo “[...] que visa fixar a ‘diferença’, e assim, *ancorá-la* para sempre. É uma tentativa de deter o inevitável ‘deslizar’ do significado para assegurar o ‘fechamento’ discursivo ou ideo-

lógico” (HALL, 2016, p. 171, grifos do autor) de forma que, normalmente, ocorrem com mais persistência onde existem enormes desigualdades sociais. Portanto, está relacionada com a necessidade de controle social nos embates por hegemonia.

Para Martín-Barbero (2009), nas mídias, há um dispositivo paradoxal de controle das diferenças, tendo, por um lado, uma aproximação ou familiarização, porém de forma superficial, de modo que as diferenças quase desapareçam, e, ao mesmo tempo, um distanciamento em relação à diversidade, que leva a uma exotização do outro, convertendo-o num estranho de maneira tão radical que ele perca, completamente, sua relação conosco e passa a não ter qualquer sentido para o nosso mundo.

Norden (1998), ao refletir sobre as imagens das pessoas em situação de deficiência física nos Estados Unidos da América (EUA), traça um relato minucioso das relações sociais e políticas que influenciaram a produção fílmica com pessoas em situação de deficiências físicas nos EUA e conclui que a perspectiva da maioria dos filmes é isolar as pessoas em situação de deficiência de seus semelhantes sem deficiência não por uma questão de cunho individual, mas como uma estratégia que reflete um programa político de consideráveis proporções. Então, segundo ele, “[...] a sociedade majoritária tem utilizado uma abordagem, em separado e por quarentena, para controlar as minorias e o cinema tem tido um papel importante nesse projeto” e, para isso, para manter-se no poder, esses grupos dominantes ou sociedade majoritária, como diz Norden (1998, p. 30), utilizam, no cinema – e na mídia em geral –, dessa lógica/prática do isolamento para “[...] manter as minorias, como as pessoas em situação de deficiência, ‘em seu lugar’ de forma a garantir sua própria continuação”, segregando “[...] mutuamente as pessoas em situação de deficiência de seus semelhantes sem deficiência” (p. 27).

Assim, ele denuncia que os valores culturais enrustidos nos filmes cinematográficos, como em qualquer produção midiática, se mesclam como verdades tão óbvias, tão normais, tão naturais, que passam por uma construção da própria cultura. São valores que, por não serem detectados, nem questionados pela grande maioria dos espectadores, “[...] assumem a forma de imagens estereotipadas que, de tanto serem repetidas, ao final tomam aura de verdade na sociedade” (NORDEN, 1998, p. 31).

Tanto na perspectiva de Martín-Barbero (2009) quanto na de Norden (1998), o que percebemos é uma construção simbólica, por aqueles que se consideram incluídos e normais, em que essas pessoas fazem parte de um grupo social diferente e distante do grupo considerado normativo. Ou seja, é a construção de um “Outro” com quem me identifico somente naquele ponto necessário para frisar/reforçar o meu distanciamento. Entretanto, essa construção, ao mesmo tempo em que dá visibilidade a esses grupos, os isola dos demais, mantendo, paradoxalmente, por meio dessa nova imagem, sua invisibilidade no mundo social. Nesse contexto, por um lado, escamoteia-se o preconceito, uma vez que esse sujeito está sendo mostrado como parte da narrativa e o espectador é levado a se identificar com ele. Todavia, por outro, o processo de estereotipação marginaliza o sujeito, o aprisiona em um significado estabilizado – e seguro – e o esvazia de sentidos reais, contextualizados e críticos, numa perspectiva monológica, como diria Bakhtin (2010), que não permite que esses estereótipos sejam contestados e que a atividade estética aconteça de fato, propiciando transformações nas representações socialmente solidificadas.

Hall (2016, p. 211) utiliza o conceito de transcódificação de Bakhtin para apontar processos contra-hegemônicos no terreno discursivo em disputa, ao explicitar que “[...] palavras e

imagens carregam conotações não totalmente controladas por ninguém, e esses significados marginais ou submersos vêm à tona e permitem que diferentes significados sejam construídos, coisas diferentes sejam mostradas e ditas”.

Acreditamos que as mudanças, mesmo que ainda insuficientes nas políticas e práticas relacionadas às pessoas em situação de deficiência potencializam representações mais humanizadas desses sujeitos, que fogem dos estereótipos geralmente encontrados e que podem ser encontradas também nas representações dessas pessoas nos filmes cinematográficos.

O desafio neste artigo, então, é analisar esse movimento nos dramas biográficos em que essas pessoas se encontram representadas, compreendendo que ainda colidem no imaginário social, por um lado, um modelo médico da deficiência que desemboca em perspectivas biológicas, individualizantes, naturalizantes, patologizantes e/ou romantizadas, e, por outro, um modelo social e multicultural da deficiência, na qual o que está em pauta não são as diferenças físicas, neurológicas ou sensoriais desses sujeitos, mas a forma desigual como essas diferenças são socialmente consideradas. Essa forma de compreender as pessoas em situação de deficiência encontra-se em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), em seu artigo 2º, na qual

[...] considera-se pessoa em situação de deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Essa perspectiva abre espaço, inclusive, para que essa situação de deficiência possa ser revertida, não em processos de reabilitação ou processos cirúrgicos como preconiza o modelo médico, mas ao se considerar de fato as demandas sociais dos diferentes grupos

que compõem esse termo genérico denominado “pessoas com deficiência” ou “com diversidade funcional”.

Os filmes biográficos com pessoas em situação de deficiência e suas possibilidades de análise

A partir dessa base teórica, problematizamos vários filmes a partir da investigação já citada, em que se listaram, em sites de fácil acesso e de forma aleatória, 130 filmes em que pessoas em situação de deficiência estão, de alguma forma, representadas.

Na pesquisa mais ampla, esses 130 filmes foram subdivididos em três grupos a partir da data de sua produção, uma vez que há uma clara divisão sociotemporal entre o período anterior e o posterior à década de 1990, já que se verificou um aumento significativo desses filmes nessa década. Esse aumento expressivo, a nosso ver, reflete uma ascendência esperada em função da própria história e desenvolvimento do cinema quanto a crescente visibilidade e participação das pessoas em situação de deficiência na vida social a partir da presença dos movimentos sociais, da definição de

leis e ações políticas inclusivas e, de uma forma mais gradual, de uma mudança cultural em relação às possibilidades e ao potencial dessas pessoas. Além dessas questões, o aumento dos filmes parece refletir, também, a ampliação de um mercado consumidor de filmes vantajoso para a indústria cultural.

Os dramas biográficos acompanharam esse aumento dos filmes ao longo da história também. Nesses três marcos temporais, muitos filmes foram encontrados com a classificação de dramas biográficos que acompanharam o aumento dos filmes nesse período. Foram encontrados dez filmes produzidos no período anterior à década de 1990, na década de 1990, seis, e, entre 2000 e 2014, quando o processo de levantamento dos filmes se encerrou, 17.

Para a análise empreendida, selecionamos somente aqueles que se remetem à biografia de uma pessoa, seja ela uma figura pública ou não, descartando filmes considerados dramas biográficos, que remetem a questões familiares ou a episódios esporádicos, entre outros. Incluímos, também, o filme *A teoria de tudo* (2014), que não entrou no levantamento, mas traz questões essenciais a serem consideradas na análise aqui empreendida. São eles:

Quadro 1 – Filmes analisados

TÍTULO DO FILME	PESSOA RETRATADA	DEFICIÊNCIA OU SÍNDROME
<i>As Sessões</i> (2012)	Mark O'Brien – escritor	Tetraplegia
<i>A Teoria de tudo</i> (2014)	Stephen Hawking	“ELA”
<i>Coragem de viver</i> (2011)	Bethany Hamilton – surfista	Deficiência física
<i>De porta em porta</i> (2002)	Bill Porter	Paralisia cerebral
<i>Mar adentro</i> (2004)	Ramon Sanpedro	Tetraplegia
<i>O Primeiro da classe</i> (2008)	Brad Cohen – professor	Síndrome Tourette
<i>O Scafandro e a borboleta</i> (2007)	Jean-Dominique Bauby	S. do encarceramento
<i>Ray</i> (2004)	Ray Charles	Cegueira
<i>Temple Grandin</i> (2010)	Temple Grandin	Autismo
<i>Uma Mente brilhante</i> (2001)	John Forbes Nash Jr.	Esquizofrenia
<i>Vermelho como o céu</i> (2006)	Mirco Mencacci	Cegueira

Fonte: elaborado pela autora.

A característica biográfica de grande parte dos filmes em que se encontram pessoas em situação de deficiência pode ser considerada a partir de diferentes perspectivas. Por um lado, essas biografias foram muito importantes na desconstrução da concepção que considerava todas as pessoas em situação de deficiência como “retardadas”; ou seja, intelectualmente comprometidas, ao mostrar a vida de pessoas em situação de deficiência que conseguiram romper com as restrições educacionais e sociais. Por outro, comumente, quando sua produção remete a períodos mais recentes, podem, também, ser lidas como filmes estereotipados ao preservar uma visão engessada do sentido da superação individualista como a única saída para se opor ao preconceito, às dificuldades e às barreiras impostas pela sociedade capacitista.

Para o crítico de cinema Marcelo Hessel (2005)¹, esse fato demarca o “último refúgio de uma Hollywood em crise criativa”, que, nesse momento da história do cinema, mostra sua decadência, sendo um “retrato da falência” da indústria cinematográfica estadunidense. Para Hessel, a abundância de filmes biográficos demonstra que “A fábrica que cresceu substituindo a realidade por sonhos já não consegue criar uma ficção melhor que a vida levada por gente de carne e osso”. Seguindo essa premissa, Marcelo Hessel critica o filme *Ray* ao afirmar que, “previsivelmente, a luta contra as drogas monopoliza o enredo e, com a sua solução feliz, evaporam-se todos os outros conflitos de ordem moral. Mais do que apaziguador, esse final é evasivo. Afinal, numa biografia oficial, não dá para ficar cutucando feridas quando o que importa é a homenagem, não é mesmo?”

O crítico de cinema, também, alerta para o caráter ambivalente das biografias, que, no caso das pessoas em situação de deficiência,

podem engessar as possibilidades de representação dessas pessoas ao trancafiá-las em um significado que só focaliza sua deficiência e seus processos de superação nos filmes que retratam a vida ou parte da vida de pessoas desconhecidas ou renomadas. O interessante é que, para a nossa análise, esse não é o caso do filme *Ray*, uma vez que, embora a superação seja o que impulsiona a trama, ela se dá em relação à luta contra as drogas, e não em relação à condição de pessoa cega.

Buscando ir além dessa constatação, para a análise dos filmes, instigada pela prevalência dos dramas biográficos encontrados no levantamento fílmico, buscaram-se as reflexões sobre o romance biográfico e, também, sobre o biográfico no romance, a partir das reflexões de Bakhtin (2011, p. 205), no que ele considerou “[...] uma tentativa de classificação histórica das modalidades do gênero segundo o princípio de construção da imagem da personagem central”. Essa classificação considera o movimento espaço-temporal baseado no conceito de cronotopo.

Para situar a análise pretendida, faz-se imprescindível considerar que há toda uma discussão sobre as relações entre ficção e realidade nos filmes que não será aqui debatida. No entanto, podemos considerar que nosso campo de visão sobre essas relações está impregnado pela interpenetração entre arte e vida colocada por Bakhtin de forma que entendemos que, sendo produção humana, a obra de arte, na qual se pode incluir a narrativa cinematográfica, reflete e refrata a sociedade, permeando e afetando sujeitos e realidades e sendo afetada por eles. Reforçando essa perspectiva e falando especificamente sobre o cinema, Xavier (2008) salienta que a sétima arte possibilita desestabilizar estas oposições entre realidade-ficção, falso-verdadeiro, fato-representação a partir de sua relação de interpenetração e transformações

¹ Ver: <https://www.omelete.com.br/filmes/criticas/critica-ray>.

mútuas. Assim, segundo o autor, evidencia-se “[...] a ilusão contida na vontade de separá-los como princípios ou realidades estáveis” (XAVIER, 2008, p. 16).

Nas biografias, essa ilusão de separação entre realidade e ficção se desmonta. As narrativas biográficas são tecidas por memórias, baseadas em histórias reais, contadas a partir de fatos verídicos. Porém, isso, por si só, não limita a multiplicidade de possibilidades de interpretação e criação de afetos ao processo naturalmente seletivo e lacunado da memória e da linguagem humana. Essa é uma das questões colocadas por Bakhtin (2011) ao expor sua perspectiva do romance biográfico. Para ele, “[...] os valores biográficos são valores comuns na vida e na arte, isso é, podem determinar os atos práticos como objetivos das duas; são as formas e os valores da estética da vida (BAKHTIN, 2011, p. 140).

Mas, para chegar a essa questão, é preciso descrevermos um primeiro nível de distinção entre os romances, no qual Bakhtin contrapõe os romances dominantes ao que ele denomina “romances de educação”. A diferença entre eles é que, nos primeiros, a trama romanesca acontece no entorno do homem, que permanece imutável. Nestes, “[...] a permanência e a imobilidade interna da personagem são a premissa do movimento do romance” (BAKHTIN, 2011, p. 219), enquanto os romances de educação se caracterizam pela unidade dinâmica da imagem da personagem contrapondo-a à unidade estática dominante. Assim, “[...] o tempo se interioriza no homem, passa a integrar a sua própria imagem, modificando substancialmente o significado de todos os momentos do seu destino e da sua vida” (BAKHTIN, 2011, p. 220).

Tanto o tipo de romance dominante quanto o romance de educação apresentam subdivisões. Trataremos, primeiro, das subdivisões do tipo dominante de romance, já entrelaçando, nessa classificação, a análise dos filmes, para,

depois, fazermos o mesmo em relação ao romance de educação, que se radicaliza como romance de formação humana do tipo realista.

Na concepção de Bakhtin (2011), no tipo dominante de romance, o enredo se constitui apenas pelo movimento do destino e da vida dessa personagem pronta e imutável. Segundo o próprio autor:

A personagem é aquele ponto imóvel e fixo em torno do qual se realiza qualquer movimento no romance. A permanência e a imobilidade interna da personagem são a premissa do movimento do romance. A análise dos enredos romanescos típicos mostra que eles pressupõem uma personagem pronta, imutável, pressupõem uma unidade estática da personagem. O movimento do destino e da vida dessa personagem pronta é o que constitui o conteúdo do enredo; mas o próprio caráter do homem, sua mudança e sua formação não se tornam enredo. É esse o tipo dominante de romance. (BAKHTIN, 2011, p. 219).

Com essa característica definida, encontramos, no âmbito do romance dominante, quatro modalidades: o romance de viagens; o romance de provas; o romance biográfico; e o romance de educação, que, em outro nível, se subdivide e rompe com as características do romance dominante.

Como Bakhtin (2011) nos alerta que não há nenhuma modalidade pura, mas pode haver prevalência de um ou outro tipo, faz-se necessário apresentar cada uma dessas modalidades, mesmo que sucintamente, para nos aprofundarmos no que ele coloca como característica do romance propriamente biográfico, o qual nos interessa mais diretamente.

Enquanto no romance de viagens a personagem é um ponto que se movimenta no espaço sem características essenciais e sem ser o centro da atenção artística do autor, com “[...] uma concepção puramente espacial e estática da diversidade do mundo” (BAKHTIN, 2011, p. 2005), marcado pelas peripécias aventurei-

ras da personagem e pela ausência do tempo histórico, no romance de provação, o mundo se constitui em uma arena de luta e provação da personagem, cujas qualidades são sempre acabadas e inalteráveis, sendo que, nesse terreno de provações, elas podem ser apenas verificadas e experimentadas. Embora no romance de provação apresente-se uma imagem mais desenvolvida e complexa do homem, os sofrimentos, as seduções e as dúvidas da personagem não se constituem como experiências formadoras, pois não há espaço, assim como nos outros tipos de romance dominante, para nenhum processo de formação.

Já se tratando do romance biográfico, Bakhtin (2011, p. 213) considera que não há uma forma pura, e sim “um princípio de enformação biografia (autobiográfica)”, que se baseou historicamente, primeiro, na velha forma ingênua do êxito-fracasso; depois, focalizando os trabalhos e as obras; a forma confessional (biografia confissão); a forma hagiográfica, ou seja, biografia de santos; e, por último, já no século XVIII, formou-se a que o autor considera mais importante dessas modalidades, o romance biográfico familiar, que é o que define a grande parte dos filmes cinematográficos em análise.

Embora nesse tipo de romance, no modelo dominante, o enredo seja construído a partir da trajetória da vida da personagem, podendo traçar sua história do nascimento à morte ou a partir de um desvio do curso normal da vida, a personagem continua essencialmente inalterada. A concepção de vida está embasada em resultados objetivos – obras, méritos, afazeres, façanhas – ou pela categoria de felicidade-infelicidade e se define por uma representação do mundo centrada na personagem central, que não muda o mundo nem o influencia. Para o autor, a única mudança substancial da própria personagem é construída pela crise e pelo renascimento.

Na amostra de filmes selecionada para análise, percebemos um predomínio dos filmes biográficos com características marcantes do modelo dominante de romance em uma perspectiva monológica, em que a potência de sentidos se perde em apenas um significado possível e antedado. Personagem e mundo não mudam. No caso destes, a única possibilidade de mudança da personagem se dá, como específica o autor, entre a crise e o renascimento, no movimento entre rejeição e superação, sendo esta o fio imutável que, geralmente, dá ritmo à trama e que impede as possibilidades polissêmicas de se pensar a pessoa em situação de deficiência.

Nesses filmes, há uma preocupação quase uníssona de mostrar o processo de superação dessas pessoas sobre o desconhecimento, os desafios e os preconceitos que elas enfrentam em sua vida. Essa preocupação social, tomada como ponto central do enredo cinematográfico, acaba por engessar os sentidos sobre essas pessoas, consolidando um significado estável pautado na vitimização, muitas vezes subentendida na superação dos obstáculos sociais e escolares, em uma perspectiva ingênua da dinâmica social, que desconsidera o movimento dialético, no qual a inclusão se constrói em bases excludentes sólidas e multifacetadas.

Esse significado estável, chamado clichê no mundo do cinema, para Xavier (2008),

[...] é preciso ser combatido, por ser aquele tipo de agenciamento das imagens e sons que induz a uma leitura pragmática geradora de reconhecimentos do já dado e do que não traz informação nova; ou seja, do combate aquela forma de experiência na qual não se vê efetivamente a imagem e não se percebe a experiência, ou, se quisermos, não se captura o que acontece na imagem, pois a mobilização de protocolos de leitura já automatizados define *a priori* “do que se trata” quando olhamos a imagem ou seguimos a narrativa (XAVIER, 2008, p. 17).

Assim, antes mesmo de assisti-los, já é possível prever muito do que se passará no desenrolar da trama. Esses filmes enfocam o processo de superação da pessoa em situação de deficiência em um plano monológico, no qual, segundo Bakhtin (2010, p. 58), “[...] a personagem é fechada e seus limites racionais são rigorosamente delineados: ela age, sofre, pensa e é consciente nos limites daquilo que ela é, isto é, nos limites de sua imagem definida como realidade”. Essa imagem é construída no mundo do autor, que ocupa um campo de visão estável exterior à personagem. Assim, é a consciência do autor que o determina de fora. A autoconsciência da personagem se insere num quadro sólido, interiormente inacessível, no qual “[...] a consciência do autor a determina e representa no fundo sólido do mundo exterior” (BAKHTIN, 2010, p. 58).

Essa consciência normativa e capacitista, no caso dos filmes analisados, confere os contornos do que seria a deficiência, quem seriam as pessoas com deficiência e suas experiências de vida. Como adverte Norden (1998), a maioria sem deficiência vê a deficiência como um problema de adaptação emocional e de aceitação pessoal, e não como um problema de estigma social e discriminação. Nesse aspecto, o filme cinematográfico acaba por transmitir a mensagem de que o êxito ou o fracasso de viver de uma pessoa em situação de deficiência é o resultado, quase unicamente, das escolhas emocionais, da coragem e do caráter do indivíduo.

Essa perspectiva se encontra nas próprias sinopses dos filmes retiradas do site de buscas do Google a que qualquer pessoa pode recorrer para buscar informações sobre eles. Desse modo, encontramos, nas sinopses, referências a qualidades individuais como persistência para a superação de suas limitações e apoio incondicional dos que os cercam.

Coragem de viver (2011):

A adolescente Bethany Hamilton tem um talento natural para o *surf*, mas sua vida é transformada após ser atacada por um tubarão, que arranca um de seus braços. Encorajada pelo amor de seus pais e se recusando a desistir, Bethany decide retornar ao mundo das competições depois de se recuperar do acidente, mas dúvidas sobre seu futuro a perturbam.

De porta em porta (2002):

O filme é baseado na história verdadeira de Bill Porter que nasceu com Paralisia Cerebral, o que acarretou limitações na sua fala e nos seus movimentos. Com o apoio sempre presente de sua mãe, o filme mostra a luta de Bill para conquistar um emprego de vendedor de porta em porta. Após convencer o empregador a lhe dar uma chance, Bill consegue o emprego. Por mais de 40 anos Bill caminhou 16 quilômetros por dia.

O primeiro da Classe (2008):

Recusando ser abatido por sua aflição, um sofrido da Síndrome de Tourette, Brad Cohen promete se tornar um professor, superar a ignorância e o medo enquanto luta para que seu sonho se torne realidade.

Temple Grandin (2010):

Jovem autista luta para ter uma vida normal. Incentivada pelo professor, ela chega à universidade e usa sua sensibilidade e habilidade com os animais para criar uma técnica que revoluciona a indústria agropecuária dos Estados Unidos.

Mente brilhante (2001):

John Forbes Nash Jr. é reconhecido como gênio da matemática aos 21 anos. Cedo, casa-se com uma bela mulher, mas logo começa a dar sinais de esquizofrenia. Após anos de luta contra a doença, ele acaba ganhando o prêmio Nobel.

Enredados no significado estável da superação, esses filmes apresentam algumas variações. Em alguns filmes, a superação se dá no mundo do trabalho, como em *Temple Grandin* (2010), *De porta em porta* (2002) e *O primeiro*

da classe; em outros, no mundo dos esportes, como em *Coragem de viver* (2011); outros, ainda, no campo social, no qual essas pessoas superam as barreiras, as quais possibilitam que elas tenham uma vida pessoal e profissional saudável, como é o caso de *Uma mente brilhante* (2001). Talvez não seja mera coincidência que todos os filmes citados são de produção estadunidense.

É primordial salientarmos que não estão em pauta as qualidades cinematográficas dos filmes, entendendo, como Duarte (2009, p. 86), que o filme é apenas uma pequena parte do “[...] produto de configurações significantes construídas, em linguagem cinematográfica, pela articulação de diferentes elementos: imagens em movimento, som musical, ruídos (sonoplastia), sons da fala e escrita”. Sendo, então, “[...] o resultado de um conjunto de significações”, o filme pode ser interpretado e compreendido de diversas maneiras e a partir de diferentes perspectivas conceituais que levam a, também, diversas possibilidades teórico-metodológicas de análise.

Já o romance de educação, a quarta modalidade descrita por Bakhtin (2011), abrange uma infinidade de possibilidades de obras, podendo ser não biográfico ou autobiográfico, ter ou não como princípio de organização a perspectiva pedagógica de educação do homem, pode ou não seguir cronologicamente o desenvolvimento educacional da personagem, mas o elemento principal desse tipo de obra é a “formação substancial do homem”.

Essa é a grande diferença do romance de educação, que fornece a unidade dinâmica da imagem da personagem contrapondo-a à unidade estática dominante. Assim, o herói e seu caráter tornam-se uma grandeza variável e sua mudança ganha significado de enredo, de forma que “[...] o tempo se interioriza no homem, passa a integrar a sua própria imagem, modificando substancialmente o significado de to-

dos os momentos do seu destino e da sua vida. Esse tipo de romance pode ser designado no sentido mais amplo como romance de formação do homem” (BAKHTIN, 2011, p. 220). Nesses romances, encontram-se processos de formação do homem, que podem ser diversificados em relação ao grau de assimilação do tempo histórico real, definindo, assim, diferentes tipos de romance de formação do homem ou romance de educação.

Após o tempo aventureiro e o tempo cíclico da experiência, Bakhtin (2011) discorre sobre o tempo biográfico com suas individualidades e singularidades, que caracterizam o romance de formação do tipo biográfico (e autobiográfico). Dessa forma, no romance de educação do tipo biográfico, a formação resulta de um conjunto de mudanças nas condições de vida e nos acontecimentos em relação às atividades cotidianas e ao mundo do trabalho. Dessa maneira, é criado o destino do homem e ele próprio, ou seja, seu caráter. Dessa feita, “[...] a formação da vida-destino se funde com a formação do próprio homem” (BAKHTIN, 2011, p. 221).

Já no quarto tipo de romance de formação, o autor apresenta o que se define pelo seu caráter didático-pedagógico propriamente dito, que representa o processo pedagógico da educação da personagem. Há tipos de romance puramente desse tipo (Emílio de Rousseau), mas também se encontram elementos dele em outros romances de formação (Goethe e Rabelais), assim como o tipo biográfico.

Nesses quatro tipos, tem lugar a formação do homem. Entretanto, ela acontece em um mundo pronto, imóvel, cujas mudanças são periféricas, não afetando seus fundamentos essenciais. Assim, o homem se forma subordinado a uma época determinada. O homem muda, mas o mundo não. A formação é um assunto pessoal e privado do homem. Desse modo, o mundo, como experiência, como es-

cola, é eficaz no romance de educação, que abriu novos pontos de vista sobre o mundo em termos realistas, mas continua a mantê-lo como um dado imóvel e pronto, cujas mudanças acontecem apenas em função do aprendizado do homem.

O quinto e o último tipo de romance de formação é o tipo realista, para Bakhtin (2011, p. 221), o mais importante, no qual há uma relação indissolúvel entre a formação do homem e a formação histórica: “A formação efetua-se no tempo histórico real com sua necessidade, com sua plenitude, com seu futuro, com seu caráter profundamente cronotópico”. Assim, a formação deixa de ser um assunto particular do homem, uma vez que a sua formação se dá concomitantemente com o mundo de modo que a formação histórica do mundo reflete na própria formação do homem. Ele já não se situa numa época, mas na transição entre uma época e outra, que se efetua nele e por meio dele. Dessa forma, ele é obrigado a se tornar um novo tipo homem, um tipo ainda inédito. A força organizadora do futuro, na perspectiva histórica e não biográfica, na formação desse novo homem, é imensa. Ele se forma no devir de novos fundamentos para o mundo. Por isso, para Bakhtin (2011, p. 222), nesse romance de formação, surgem, com força, “[...] os problemas da realidade e das possibilidades do homem, da liberdade e da necessidade, os problemas da iniciativa criadora”. Ainda assim, o romance realista não pode ser compreendido fora dos seus vínculos com os outros tipos.

Dessa forma, no enunciado polifônico, a personagem em situação de deficiência não está definida e conceituada por um viés monológico e capacitista de maneira que sua representação, pautada unicamente em suas limitações e deficiência e em sua contraparte na superação desses limites e deficiência, implode em variadas e imprevisíveis possibilidades semânticas.

No filme *Vermelho como o céu* (2006), que retrata a infância de Mirco Mencacci, desde o acidente que o deixou cego e sua ida, obrigatória por lei, para um internato somente para meninos cegos até a sua aproximação da sonoplastia, o leva a uma carreira importante como editor de som na Itália ao promover uma encenação com seus colegas. Nesse filme, entre outras questões, a marca de múltiplas vozes sociais conflituosas, que tensionam o contexto social sobre as pessoas em situação de deficiência, demarca a “natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana”, que é sempre um “diálogo inconcluso”, uma vez que, segundo Bakhtin (2011, p. 348), “[...] viver significa participar do diálogo, interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos”.

O filme *Mar adentro* (2004) possibilita que diversificadas representações das deficiências e síndromes que incluam suas formas mais graves e complexas, como a tetraplegia, que mantém Ramon Sampedro, um marinheiro que ficou tetraplégico após um acidente no mar, preso por toda a vida a uma cama. Além disso, aborda uma questão significativa para essas pessoas diante das consequências decorrentes de sua condição, nesse caso, após 29 anos sendo cuidado por familiares e com uma mente ativa, Ramon busca na justiça o direito de morrer dignamente. Embora decorrente da tetraplegia, é a possibilidade da eutanásia como uma decisão possível e legítima que movimenta a trama e a vida de Ramon.

O filme *Ray* (2004), de forma mais explícita do que nos outros, é marcado pelas possibilidades das pessoas em situação de deficiência de existir como uma pessoa que vivencia o mundo a partir de uma multiplicidade de experiências, questões, problemas comuns a todo ser humano sem desconsiderar sua de-

ficiência ou síndrome. É nesse ponto que Husel, o crítico de cinema já citado anteriormente, critica a perspectiva da superação no filme não em relação à deficiência, mas em relação a outros aspectos de sua conturbada vida.

Nesses filmes, rompe-se com o problema detectado em muitos dos filmes que se centram na superação, que enfocam mais os aspectos mais brandos das deficiências, o que pode levar a equívocos sobre as características variáveis das próprias deficiências e escamotear os problemas enfrentados, sobretudo nos casos mais agudos, principalmente relacionados ao autismo, à deficiência intelectual, à paralisia cerebral ou a outras síndromes, cujos graus de comprometimento variam do leve ao grave.

Assim, as contradições humanas também são retratadas. Entre o amor e a frustração, entre a aceitação da deficiência e a busca, ilusória ou não, de novas possibilidades, as pessoas que convivem com a pessoa em situação de deficiência não se definem em boas ou más, em solidárias ou cruéis, mas em pessoas reais que experimentam sentimentos contraditórios nas diferentes situações e desafios vividos.

Por fim, a apresentação da pessoa em situação de deficiência em sua plenitude, considerando seu corpo e sua sexualidade, rompe com um estereótipo muito difundido sobre as pessoas em situação de deficiência, que Norden (1998) denomina o estereótipo da “doce inocente”, no qual essas pessoas são encarceradas em formas de existir entre a bondade e o corpo assexuado numa perspectiva mais angelical do que humana.

Assim, no filme *As sessões* (2012), o sexo é o que movimenta a trama com o desejo de Mark O’Brien, mesmo preso a uma cama dentro de um aparelho apelidado de pulmão de aço, de experimentar uma relação sexual. A trama se desenrola na relação que ele estabelece com uma terapeuta sexual e um padre a partir de

sua decisão de perder a virgindade, pois, mesmo tendo o corpo imóvel, ele mantém a sensibilidade.

E, por fim, no filme *A teoria de tudo* (2014), todas essas características irrompem em um único filme. Nele, a vida do físico Stephen Hawking é apresentada desde antes da descoberta da esclerose lateral amiotrófica, também conhecida como ELA, que é uma doença degenerativa, a qual provoca a destruição dos neurônios responsáveis pelos movimentos dos músculos voluntários, levando a uma paralisia progressiva, que acaba impedindo tarefas simples como andar, mastigar ou falar, por exemplo, que o acomete ainda jovem até sua morte aos 76 anos.

O filme *A teoria de tudo* (2014) apresenta a vida pessoal e profissional do homem com suas deficiências e possibilidades, inclusive amorosas e sexuais. Não escamoteia e nem romantiza os problemas e conflitos advindos de sua condição. A relação de Stephen com sua esposa Jane sintetiza a análise da perspectiva dialógica em que a imagem e a própria existência do homem para Bakhtin existem em realidade nas formas do “eu” e do “outro”. Ao contrário do filme *Mente brilhante* (2001), em que a esposa de John é uma personagem secundária, em *Teoria do tudo*, os dois personagens se mostram com toda sua humanidade e imersos em processos de formação, mudança e transformação, o que talvez se explique pelo filme ter se baseado no livro autobiográfico, homônimo ao filme, escrito por Jane Hawking e na autobiografia do próprio Hawking, intitulada *Minha breve história*.

Nos outros filmes citados na perspectiva do romance de formação humana realista, menos em *Vermelho como o céu* (2006), o processo de formação e transformação humana está colocado. A pessoa em situação de deficiência desabrocha em toda sua existência e humanidade. Esse movimento, entretanto, se revela,

como diria Bakhtin (2011, p. 231), “no fundo imóvel dos fundamentos do mundo”, que apenas “começa a pulsar”.

Já no filme *A teoria de tudo* (2014), e um pouco em *Vermelho como o céu* (2006), é possível percebermos, também, um movimento visível do tempo histórico, que entrelaça passado, presente e futuro. Esse movimento cronotópico, a nosso ver, perpassa todo o enredo do filme de forma que seus personagens tensionam, subvertem, experienciam o mundo e, ao se transformar nessa relação, também, o influencia, o transforma, antecipando formas outras de pensar e experienciar a situação da deficiência em uma perspectiva plenamente inclusiva, que se projeta no devir.

Essa afirmação vem ao encontro do que o autor denomina a plenitude do tempo, no qual, nas palavras de Bakhtin (2011, p. 235 grifos do autor), “o próprio passado deve ser *criador*, deve ser *eficaz* no presente (ainda que em sentido negativo indesejável para ele). Esse passado criativamente eficaz, que determina o presente, fornece com este uma determinada direção também para o futuro que em certo sentido antecipa o futuro”. Assim, na análise que Bakhtin (2011, p. 253) faz de Goethe, aqui utilizado como analogia, ele afirma que

[...] o enredo (o conjunto dos acontecimentos representados) e as personagens não entram de fora nele, não são atrelados de modo fantástico à paisagem, mas desde o início nela se revelam presentes, como forças criadoras que enformaram, humanizaram essa paisagem, fizeram dela um vestígio falante do movimento da história (do tempo histórico) e até certo ponto predeterminaram inclusive a sua marcha posterior, ou como forças criadoras das quais um dado lugar necessita como organizadoras e continuadoras do processo histórico corporeificado em tal paisagem.

Essa afirmação, por analogia, guardando as devidas diferenças entre o processo de autoria de um romance e o processo complexo de

produção de um filme biográfico geralmente baseado em um texto biográfico escrito por outrem, nos parece possível estendê-la como síntese da análise em relação ao filme *A teoria de tudo* (2014).

Para “inconcluir”...

A potência da teoria de Bakhtin, coerente com seus próprios princípios, sempre nos deixa a sensação de inconclusão. Muito ainda pode ser dito sobre esses filmes, suas personagens e a trajetória real das pessoas em situação de deficiência que elas representam. Muito pode ser dito sobre o movimento histórico da luta por visibilidade e reconhecimento dessas pessoas como sujeitos de resistência e existência em um mundo ainda predominantemente feito, contado, organizado pelas pessoas sem deficiência e sua (nossa) lógica capacitista.

Por outro lado, também a potência do cinema se mostra mais complexa e multifacetada, como nos lembra Duarte (2009), não sendo nem o único, nem o principal agente na produção de “imagens do outro”. Também, não pode ser visto ou analisado apenas na perspectiva da produção e reprodução das formas hegemônicas, geralmente conservadoras, colonialistas e capacitistas, de representar “o Outro” como “outro” a partir do processo de estereotipagem (HALL, 2016) como já colocado anteriormente. Na análise, resta claro que, embora ainda existam filmes com essa perspectiva, há uma produção expressiva de filmes em que o “eu” e o “outro” se encontram no espaço dialógico de um mundo diverso, multicultural e menos desigual.

Duarte (2009, s/p) nos adverte que, “[...] se o cinema é um poderoso instrumento de reprodução de hierarquias e manutenção de valores, é também, ao mesmo tempo, um dos mais profícuos e democráticos espaços de ex-

pressão da diversidade que constitui povos e culturas”.

Compreendemos que não é possível reduzi-lo a apenas uma dessas dimensões, mas acreditamos que, principalmente no campo educacional, essa ambivalência do potencial pedagógico dos filmes cinematográficos precisa ser insistentemente colocada em discussão para que possamos inundar nossas escolas de filmes com diferentes perspectivas de representação do outro e do mundo e construir protocolos críticos para assisti-los, considerando a influência persistente e sistemática dos filmes estereotipados em nossas vidas desde a mais tenra idade por meio da grande mídia.

Por fim, é preciso considerarmos a potência das pessoas em situação de deficiência que lutam para deixarem de ser vistas e representadas somente pela via da deficiência, como se isso as resumisse. Para que a escola, em particular, e a sociedade, de uma forma geral, se assumam na perspectiva da cultura da diferença, é crucial que a informação e a imagem que se proporcione da deficiência e de outras diferenças humanas sejam apresentadas do modo mais realista e mais próximas da pessoa protagonista de seu próprio destino. É aí que, também, a potência dos filmes biográficos se mostra fundamental, sobretudo na conjuntura sombria pela qual passa o Brasil, em que forças políticas intentam abertamente silenciar as diferenças e impor perigosamente uma história única (ADICHIE, 2019).

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução: Júlia Romeo. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Intro-

dução e tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 maio 2021.

DUARTE, Rosália. O outro no cinema. **Revista Teias**, [S.l.], v. 10, n. 19, p. 6 pgs., jul. 2009. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24058>>. Acesso em: 10 maio 2021.

FRANÇA, Thiago Henrique. **Modelo social da deficiência**: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas sociais*, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez.2013.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. da PUC-Rio: Apicuri, 2016.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 121-128.

KRUPSKAYA, Nadejda. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2009.

NORDEN, Martin F. **El cine del asilamiento**: El discapacitado em la história del cine. Madri: Escuela Libre Editorial/Fundacion Once, 1998.

SILVA, Thomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

XAVIER, Ismail. Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) Faz Pensar. Entrevista com Ismail Xavier. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 33, n. 1, p. 13-20, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6683>. Acesso em: 24 ago. 2021.

Filmografia

A Teoria de tudo. Direção: James Marsh. Produção: Working Title Films. Reino Unido, Universal Pictures, 2015. Globoplay (124m).

As Sessões. Direção: Ben Lewin. Produção: Such Much Films, Rhino Films. EUA, Fox Searchlight Pictures, 2012. 1 DVD (98m).

CORAGEM de viver. Direção: Sean McNamara. Produção: TriStar Pictures, FilmDistrict, Mandalay Vision, Brookwell McNamara Entertainment, Island Film Group, Enticing Entertainment, Affirm Films, Life's a Beach Entertainment. EUA, Sony Pictures Releasing, 2011. DVD (106m).

DE Porta em porta. Direção: Steven Schachter. Produção: Rede TNT. EUA, 2002. Disponível em: <<https://gloria.tv/post/27L7yu8WJSqcBS6W8wCGkt1WB>>. Acesso em 01 de set 2021. (91m).

MAR adentro. Direção: Alejandro Aménalar. Produção: Alejandro Amenábar, Fernando Bovaira. Espanha, coprodução francesa e italiana, 2004. (125m).

O Primeiro da Classe. Direção: Peter Werner. Produção: Andrew Gottlieb. EUA, 2008. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=F61X7P-](https://www.youtube.com/watch?v=F61X7P-fO9iw&ab_channel=AnaPaola)

[fO9iw&ab_channel=AnaPaola](https://www.youtube.com/watch?v=F61X7P-fO9iw&ab_channel=AnaPaola)>. Acesso em: 1º set 2021. (95m).

O Scafandro e a Borboleta. Direção: Julian Schnabel. Produção: Kathleen Kennedy. França e EUA, 2007. 1 DVD (112m).

RAY. Direção: Taylor Hackford. Produção: Universal Pictures. EUA, 2004. 1 DVD. (178m).

TEMPLE Grandin. Direção: Mick Jackson. Produção: Scott Ferguson. EUA, 2010. 1 DVD. (120m).

UMA Mente brilhante. Direção: Ron Howard. Produção: Imagine Entertainment. EUA, 2001. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=clUcJl-fwSg8&ab_channel=YouTubeMovies>. Acesso em: 1º set. 2021. (135m).

VERMELHO como o céu. Direção: Cristiano Bortoni. Produção: Cristiano Bortone, Daniele Mazocco. Itália, 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yvd9R30hNqk&ab_channel=VanderleiMedeiros>. Acesso em: 1º de set 2021. (100m).

Recebido em: 25/05/2021

Revisado em: XX/08/2021

Aprovado em: XX/08/2021

Maria Jaqueline de Grammont é doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora associada do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Membro do Grupo de Pesquisas sobre Condição e Formação Docente (Prodoc) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: jaquelindegammont@gmail.com

“TÔ APRENDENDO A SONHAR”: NARRATIVAS DE JOVENS E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA

■ CELIA MARIA FERNANDES NUNES

<https://orcid.org/0000-0002-2338-1876>

Universidade Federal de Ouro Preto

■ KARLA CUNHA PÁDUA

<https://orcid.org/0000-0003-0421-9897>

Universidade do Estado de Minas Gerais

■ REGINA MAGNA BONIFÁCIO DE ARAÚJO

<https://orcid.org/0000-0002-1443-4876>

Universidade Federal de Ouro Preto

RESUMO

A arte cinematográfica tem se apresentado como potencializadora de ricas narrativas a partir de diferentes sujeitos, aspectos e abordagens. Percorrendo esse caminho, analisamos o documentário *Nunca me sonharam* que apresenta, na diversidade e singularidade das narrativas, as expectativas de vida e de futuro de jovens que frequentam as escolas públicas do Brasil. Optamos pela utilização do enfoque hermenêutico e narrativo para analisar os acontecimentos da vida narrados no filme, tomando como foco a relação dos jovens com a escola. Dessa forma, buscamos produzir uma análise narrativa que lança luz às falas dos jovens inserindo-as em uma história significativa, preservando os elementos singulares e aspirando uma compreensão de sua particular complexidade. Falamos de jovens que vivem a sua condição juvenil na diversidade de experiências, sonhos e expectativas de vida. A centralidade dessas vozes e a diversidade desses estudantes podem mobilizar reflexões sobre a desigualdade social em nosso país e o papel fundamental da educação e da escola. O diálogo com suas narrativas nos revela que “*tem muitas coisas que queremos dizer, mas não podemos*”, que “*tem muito sonho. Muita ideia. Pouca gente escutando pra realizar*”.

Palavras-chave: Narrativas. Juventudes. Educação. Escola. Filme.

ABSTRACT “I’M LEARNING TO DREAM”: NARRATIVES OF YOUTH AND TEIR RELATIONSHIP WITH SCHOOL

The cinematographic art has presented itself as potentializer of rich narratives from different subjects, aspects and approaches. Following this path, we analyze the documentary “*Nunca me Sonharam*” which presents, in the diversity and uniqueness of the narratives, the expectations of life and future of young people who attend public schools in Brazil. We chose to use a hermeneutic and narrative approach to analyze the life events narrated in the film, focusing on the relationship of young people with the school. In this way, we seek to produce a narrative analysis that sheds light on the speeches of young people, inserting them into a meaningful story, preserving the singular elements and aspiring to an understanding of their particular complexity. We speak of young people who live their youthful condition in the diversity of experiences, dreams and life expectations. The centrality of these voices and the diversity of these students can mobilize reflections on social inequality in our country and the fundamental role of education and schools. The dialogue with their narratives reveals that “*there are many things we want to say, but we can’t*”, that “*there are many dreams. Lots of ideas. Few people listening to accomplish it*”.

Keywords: Narratives. Young Education. School. Film.

RESUMEN ESTOY APRENDIENDO A SOÑAR”: NARRATIVAS DE LOS JÓVENES Y SU RELACIÓN CON LA ESCUELA

El arte cinematográfico se ha presentado como un potenciador de ricas narrativas a partir diferentes sujetos, aspectos y enfoques. Siguiendo este camino, analizamos el documental “*Nunca me Sonharam*” que presenta, en la diversidad y singularidad de las narrativas, las expectativas de vida y de futuro de los jóvenes que asisten a escuelas públicas en Brasil. Optamos por utilizar el enfoque hermenéutico y narrativo para analizar los hechos de la vida narrados en la película, centrándonos en la relación de los jóvenes con la escuela. De esta manera, buscamos producir un análisis narrativo que arroje luz sobre los discursos de los jóvenes, insertándolos en una historia significativa, preservando los elementos singulares y aspirando a comprender su particular complejidad. Hablamos de jóvenes que viven su condición juvenil a través de una diversidad de experiencias, sueños y expectativas de vida. La centralidad de estas voces y la diversidad de estos estudiantes pueden movilizar reflexiones sobre

la desigualdad social en nuestro país y el papel fundamental de la educación y las escuelas. El diálogo con sus narrativas, nos revela que “hay muchas cosas que queremos decir, pero no podemos” que “tiene muchos sueños. Mucha idea. Poca gente escuchando para hacerlo”.

Palabras clave: Narrativas. Jóvenes. Educación. Escuela. Película.

Introdução

A arte cinematográfica tem se apresentado como potencializadora de ricas narrativas a partir de diferentes sujeitos, aspectos e abordagens. Percorrendo esse caminho, analisamos o documentário *Nunca me sonharam*¹ que apresenta, na diversidade e singularidade das narrativas, as expectativas de vida e de futuro de jovens que frequentam as escolas públicas do Brasil. Tendo como tese a compreensão de que, se o Estado não tem um projeto para a educação e que cabe à sociedade esta tarefa, e portanto, de se mobilizar para tal, o filme procura mostrar como vivem e pensam esses jovens, complementando com a fala de alguns educadores e pesquisadores, além de imagens de escolas públicas. Contudo, deixa de trazer a discussão das condições sociais das famílias desses atores juvenis, sem reconhecer que as soluções para grande parte dos problemas apontados passa pelo fortalecimento do Estado e pela garantia do direito humano à educação.

As juventudes são analisadas a partir das narrativas de jovens que frequentam escolas públicas de Ensino Médio de oito estados brasileiros, que questionam e anseiam por um futuro melhor, assim como de professores(as),

gestores e especialistas. Dessa forma, aborda o tema das desigualdades educacionais em diferentes realidades do nosso país, mostrando também a centralidade da escola nos projetos de vida e de futuro desses jovens.

No campo educacional, a temática sobre as relações entre os jovens e os processos educativos em que estão inseridos envolve uma grande complexidade e tem mobilizado educadores e pesquisadores. Reconhecem que a temática das juventudes envolve uma “diversidade de experiências e práticas sociais que configuram o modo de ser jovem na contemporaneidade”. (LEÃO, 2011, p. 99)

O filme mostra experiências bem-sucedidas de gestão escolar, nas quais eles e elas se tornam protagonistas de um projeto de escola guiado pelo diálogo com as juventudes e pela valorização da cultura como motivadores do interesse pelo conhecimento e pela aprendizagem.

O documentário já inicia apresentando o direito à educação de acordo com o Artigo 205, da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esse direito nos traz a discussão sobre as finalidades e função social da educação e da escola, fomentando o debate sobre o Ensino Médio. A oferta desse nível deve ser pensada na perspectiva da continuidade dos estudos e

¹ O documentário *Nunca me sonharam* foi dirigido por Cacau Rhoden e produzido pela Marina Farinha Filmes, numa iniciativa do Instituto Unibanco, e envolveu jovens das escolas parceiras do projeto “Jovem de futuro”. Ele foi apresentado na III Reunião do Comitê Diretivo da Agenda 2030 de Educação da Organização das Nações Unidas (ONU) em Nova York e no Seminário Internacional Desafios Curriculares do Ensino Médio: flexibilização e implementação, realizado pelo Instituto Unibanco, nos dias 21 e 22 de junho de 2017, na esteira da aprovação da Lei nº 13.415/2017 que implementou a Reforma do Ensino Médio.

preparação para a fase seguinte da escolarização ou vista como segmento de preparação para a inserção no mercado de trabalho?

Outra consideração a ser destacada e colocada por Leão (2011, p. 99) sobre esse tema refere-se:

A tendência a olhar negativamente a relação dos jovens contemporâneos com a escola. Quando conversamos com pais, gestores escolares e professores, tende-se a afirmar que os jovens não gostam da escola e dos seus professores. Isso se constitui em uma tese que domina o cenário e ofusca o olhar sobre a relação dos jovens com as instituições educativas.

Numa das vertentes possíveis de análise desse filme, discutimos acerca das juventudes por compreendermos que a condição juvenil leva em conta a diversidade que a constitui existindo, portanto, várias delas em um mesmo tempo e espaço social. Nosso propósito é dar visibilidade aos modos peculiares dessas juventudes viverem e se relacionarem com a escola, ressaltando os aspectos que a configuram como fenômeno social e categoria sócio-histórica e as suas implicações na interação com a instituição escolar.

Evidenciamos essas realidades tomando suas narrativas e seus relatos na busca de uma análise compreensiva de suas vozes. As narrativas possibilitam aos jovens expressarem a forma como experienciam o mundo e quais são os sentidos que esses jovens atribuem às suas vivências e realidades. Mesmo narrando experiências singulares, isso não significa que sejam individuais, cada um desses jovens está imerso em papéis e lugares sociais, políticos e econômicos que marcam de maneira significativa suas vidas. Buscamos, ainda, discutir no texto as particularidades das narrativas juvenis e do estilo fragmentado da narrativa filmica, partindo de um debate sobre a perspectiva interpretativa de análise de narrativas, apondo suas potencialidades.

Interpretando narrativas juvenis: uma perspectiva hermenêutica

As narrativas de jovens que percorrem o filme aqui analisado nascem de experiências vividas e nossa intenção foi tentar compreender as ações humanas a partir delas, considerando que o mundo da vida é a base das interpretações dos jovens e também das nossas. É com esses pressupostos que nos propomos aqui a interpretar as vivências dos jovens a partir das histórias que eles nos contam no filme.

Optamos pela utilização do enfoque hermenêutico e narrativo (BOLÍVAR, 2002) para analisar os acontecimentos da vida narrados no filme, tomando como perspectiva a relação dos jovens com a escola. A afirmação dessa perspectiva interpretativa e narrativa faz parte de uma virada hermenêutica que aconteceu nas ciências humanas a partir dos anos 70 do século XX, ao priorizar as significações atribuídas pelos atores sociais. Tal perspectiva se nutre das orientações mais reflexivas e biográficas da Sociologia da Escola de Chicago nos anos 1920 e das etnografias antropológicas pós-modernas que lançaram luz a tarefa de ler a cultura como textos.

A proposta do enfoque narrativo é priorizar o diálogo e relacionar produtivamente as narrativas das pessoas e as narrativas das pesquisadoras, com vistas à compreensão da vida social. Tais narrativas expressam importantes dimensões da vida humana e reconstróem a experiência por meio de um processo reflexivo que dá significado ao vivido (BOLÍVAR, 2002). Assim, diferentes sujeitos se autointerpretam por meio da narração biográfica. Nesse sentido, ao falar de narrativas, estamos colocando nosso olhar tanto no relato cuja trama argumental segue uma sequência temporal, quanto no enfoque investigativo que analisa esses dados biográficos.

A intenção da abordagem hermenêutica-narrativa é, segundo Bolívar (2002), captar a riqueza e detalhes dos assuntos humanos – motivações, sentimentos, desejos, propósitos –, com o foco nos significados dados pelos atores, partindo de ações concretas e particulares, tal como a relação das juventudes com a escola. E, como todos os fenômenos sociais, é preciso nos atentar para os contextos específicos e concretos aos quais as narrativas nos remetem, no caso do filme em questão, escolas de ensino médio onde estudam jovens das periferias.

Nessa perspectiva hermenêutica, privilegamos o processo dialético chamado de “fusão de horizontes” (SOARES, 1994, p. 13). Procuramos interpretar significados, decifrar símbolos e esclarecer sentidos do que foi dito em palavras ou imagens, porém, admitindo-se que múltiplas interpretações são possíveis, segundo ressaltou Gentil (2008). É preciso ter consciência de que uma interpretação nunca é definitiva, mas sempre histórica, limitada e aberta à discussão.

Para Gentil (2008), interpretar é tomar o caminho do pensamento aberto pelo que está sendo narrado, entregando-se e aceitando pôr-se na direção do pensamento e do olhar proposto nas narrativas em questão. Porém, devido ao processo de inter-relações recíprocas, denominado de “fusão de horizontes”, toda interpretação resulta em movimentos de apropriação e reconfiguração do que está sendo veiculado nas narrativas. Nesses movimentos de interpretação, buscamos inserir as narrativas em uma história mais ampla da qual faz parte e anunciar processos que ainda estão por vir.

Nesse sentido, os relatos juvenis do filme sobre a escola se apresentam como meios privilegiados de conhecimento, que descrevem experiências únicas e singulares a partir dos sentidos dados por eles. Tais interpretações dos atores são permeadas por sentimentos e

vivências relacionadas aos contextos em que vivem e, do ponto de vista da investigação, enriquecem nossa compreensão da experiência humana.

Nesse tipo de abordagem, o que importa são os mundos vividos pelos sujeitos que expressam no filme sentidos singulares e lógicas particulares de argumentação das diferentes juventudes do nosso país. Nossa proposta nesse texto é examinar alguns núcleos desses significados veiculados por eles, sem a rigidez de categorias pré-determinadas.

Dessa forma, buscamos produzir uma análise narrativa que lança luz às falas dos jovens, buscando inseri-las em uma história significativa, preservando os elementos singulares e aspirando uma compreensão de sua particular complexidade.

Nosso intuito é evitar a expropriação das vozes dos jovens no relato fílmico, porém, sem a intenção de permanecer presas aos horizontes de interpretação deles. Dessa forma, buscamos decifrar os componentes e as dimensões relevantes da vida, apresentados pelos sujeitos jovens do filme e situar seus relatos em um contexto que contribua para ampliar seu significado, em diálogo com as narrativas dos educadores e especialistas em assuntos educacionais trazidas no filme. Essas outras narrativas que aparecem no filme muito nos ajudam na compreensão dos relatos dos jovens.

Procuramos assim evitar tanto a postura ilustrativa, que seleciona palavras dos jovens para confirmar as interpretações das pesquisadoras, quanto a postura hiper-realista que atribui todo valor as próprias palavras expressas pelas juventudes, evitando assim a tendência de recortar suas vozes ao gosto das pesquisadoras e manipular seus discursos originais (BOLIVAR, 2002).

Nosso esforço interpretativo é no sentido de apontar dimensões relevantes da vida dos

sujeitos e situar os relatos narrativos em um contexto que contribua para ampliar seu significado. Assim, buscaremos situar as experiências narradas em um contexto sócio-histórico, com a intenção de ampliar os sentidos dados pelos jovens com os quais dialogamos.

Ainda nessa perspectiva, aspiramos um estilo narrativo de escrita que possibilite aos leitores experimentar as vidas e acontecimentos narrados. Inspirados na narrativa fílmica que provocou a construção desse texto, nossa intenção é situar os detalhes das narrativas desses jovens no marco do contexto das desigualdades que se refletem nas escolas brasileiras. Entretanto, nosso texto pretende se manter fiel à narrativa fílmica, sensibilizando os(as) leitores(as) a sentir empatia com a vida desses jovens e ao mesmo tempo situá-las no contexto das escolas contemporâneas, contribuindo para que os próprios jovens se atentem para outras dimensões que determinam as suas vidas.

Jovens, juventudes e o sonho

Nos últimos 15 anos, no Brasil e no mundo, o conceito de juventude vem sofrendo alterações importantes que mudaram a compreensão sobre o processo de transição para a vida adulta e sobre as culturas juvenis desse momento. Igualmente, é preciso colocar luz sobre as construções históricas e culturais construídas por esses sujeitos nas suas relações com os outros e com o seu entorno. Do ponto de vista da teorização, estudos e pesquisas revelaram que os jovens não são mais compreendidos como aqueles que estão numa fase de transição para a vida adulta e passaram a ser compreendidos como sujeitos históricos e culturalmente constituídos, sujeitos de direitos e, portanto, como aqueles que demandam políticas públicas (DAYRELL, 1996, 2003). Segundo o autor, os jovens devem ser considerados como seres humanos

[...] que amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Acreditamos que é nesse processo que cada um deles vai se construindo e sendo construído como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém. (2003, p. 43)

Contudo, na afirmação de um dos jovens do documentário, temos a percepção de que os jovens se veem como aqueles que ainda “não são”, e alguns relatam que não queriam ser jovens e que é muito difícil viver este tempo:

*Todo mundo aqui pretende ser alguém na vida.
Tenho medo de não realizar meus sonhos.*

Em pesquisa desenvolvida por Leão (2011), junto a jovens no Pará, essas atribuições também foram percebidas.

Uma grande diversidade do ponto de vista das motivações e sentidos em relação à escola, compondo um amplo mosaico. Eles manifestaram diferentes motivações como a retribuição familiar (‘quero estudar para dar uma boa vida à minha família, à minha mãe [...]’), a garantia como provedor(a) (‘dar um futuro aos meus filhos’) ou a garantia de uma vaga no mercado de trabalho (‘conseguir um bom emprego’). Outras vezes, apresentavam o discurso da escola como uma condição para ‘ser alguém na vida’, um discurso ainda a ser desvelado quanto ao seu significado. (2011, p. 108)

Os jovens que relatam suas vidas, sonhos e projetos nesse documentário frequentam escolas públicas diferentes, vivem em cidades distantes, mas na composição do filme se amalgamam num coletivo virtual que busca dialogar sobre a educação e com os seus projetos de vida. Enfim, narram sobre o futuro e de uma educação que faça sentido, nos tempos atuais, para os jovens e as juventudes do nosso país. Almejam um espaço educacional que os perceba e perceba as suas necessidades. Um espaço

onde eles podem ser e serem respeitados, sem discriminação e sem preconceito.

A escola para mim foi um lugar de discriminação, lugar onde eu sofri discriminação, dá de cara com o preconceito.

Eu acho que a escola tá aí querendo formar cidadãos(sic) alienados que não questionam o que a gente tá vivendo... você devia aprender a questionar tudo.

Mesmo numa clivagem dos depoimentos em trechos curtos e com pouca nuance, uma estratégia utilizada para que ao final percebamos uma única narrativa, as mais de 100 vozes juvenis nos levam para dentro do filme, revelando a invisibilidades desses jovens na escola e na sociedade. Cansados de serem tratados como jovens que “ainda não são”, que vivem um tempo de espera e de preparação, sem considerar o que são, o que podem e o que sonham, reivindicam o direito ao presente e de construir um futuro melhor para si, para a escola e, quiçá, para o mundo.

Nossa compreensão é a de olhar a juventude na sua diversidade e, portanto, já não falamos no singular, mas em juventudes, ou seja, um tempo não de transição, mas que assume sua própria importância, um tempo e espaço específicos de constituição do ser humano. A utilização do termo “juventudes” é uma forma de evidenciar a heterogeneidade da situação de juventude vivenciada, a consciência da complexidade que representam e da diversidade nas formas desses jovens serem e estarem no mundo.

A discussão em torno dos jovens e das juventudes nos desafiam a perceber características que vão sendo construídas nas relações sociais entre esses jovens e desses com os adultos que povoam o seu entorno, seja na família, na escola e no bairro, e de como esses aspectos se reverberam em diferenciações psicossociais, ou seja, na constituição identitária, nos

vínculos, atitudes, valores e posicionamentos políticos diante da realidade vivenciada. Na compreensão de Sousa (2006), é a partir dessas relações que o jovem passa a construir sua visão de mundo, a olhar ao seu redor e perceber-se parte de um mundo, de uma sociedade. Alguém que pensa suas definições diante dos papéis que vivencia e de assuntos mais gerais como violência, trabalho, família, política. Com isso, ele articula essas compreensões com a sua própria vida, com o ser e estar no mundo, considerando os seus movimentos e demandas, suas lutas e desafios.

Uma carreira no tráfico te dá respeito, te dá honra, te dá a capacidade de proteger os seus, te dá uma série de signos.

Já vi muita violência, já vi gente morrendo, só que eu cheguei na adolescência vendo meus amigos no mundo do tráfico, morrendo.

Parei de estudar para trabalhar porque eu tenho um filho.

Essas falas evidenciam alguns dos indicadores que colocam a questão juvenil no centro dos debates, tanto no meio acadêmico, quanto no Estado e na sociedade civil. A inserção precária e de baixa qualidade na Educação Básica, as poucas oportunidades de trabalho e de lazer, a ausência de uma formação ética, cidadã e de compromisso com o que é comunitário, a deficitária formação para o respeito à natureza e aos animais, que deveriam convergir para uma cultura de paz têm posicionado os jovens à margem de uma participação mais cidadã e democrática (SOUZA; PAIVA, 2012, p. 359).

A juventude/juventudes, diferentemente da adolescência, que tem sua faixa etária definida no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8069/90) como o período que vai dos 12 a 18 anos incompletos, refere-se a um tempo que não é delimitado pela idade, mas sim por outros fatores como as transformações biológicas, psicológicas, sociais e culturais. Es-

ses fatores, por sua vez, variam de acordo com as diferenças sociais, culturais, de etnias e de gênero, dentre outras (UNESCO, 2004).

Mesmo sem uma delimitação precisa dessa etapa, convencionou-se que esse ciclo seria definido a partir de alguns fatores como aqueles relacionados à aquisição da autonomia, à inserção no mercado de trabalho, às expectativas de vida da população, dentre outros (AQUINO, 2009). A Assembleia Geral das Nações Unidas definiu, para a América Latina, jovens como sendo aqueles que integram o grupo de pessoas com idade entre 15 e 24 anos (UNESCO, 2004).

No Brasil, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), órgãos criados em 2005 a partir da preocupação do governo com a juventude brasileira, delimitaram a faixa etária de 15 a 29 anos, assim dividida: 15 a 17 anos – jovem-adolescente; 18 a 24 anos – jovem-jovem; 24 a 29 anos – jovem-adulto. Essa extensão da idade para os jovens segue uma tendência da maioria dos países que caminham na luta pelo estabelecimento de políticas para a juventude/ juventudes (AQUINO, 2009).

Entretanto, a delimitação das idades para caracterizar o lugar geracional dos jovens na sociedade e nas políticas públicas não é o único aspecto que preocupa os estudiosos e pesquisadores. A complexa condição social e cultural dos jovens possui uma dinâmica própria, que sofre mutações com o tempo e o espaço que ocupam. Daí a impossibilidade de universalizar a condição juvenil, desconhecendo a sua historicidade e a sua trajetória. Torna-se, portanto, necessário conceituá-la social e historicamente, reconhecendo que em cada época e em cada sociedade os jovens terão uma concepção própria e papéis específicos (FRAGA; IULIANELLI, 2003).

O documentário foca em jovens que em seus relatos registram essas condições singu-

lares, são vozes potentes, verdadeiras, esperançosas que dão corpo a uma narrativa que evidencia uma condição social específica, e que não é tratada no documentário.

Como os meus pais não foram bem-sucedidos na vida, eles também não me influenciaram, não me davam força para estudar, achavam que quem entrava na universidade era filho de rico. Eles não acreditavam que o pobre pudesse ter conhecimento, pudesse ser inteligente. Para eles, o máximo era terminar o ensino médio e arrumar um emprego: trabalhador de roça, vendedor, alguma coisa do tipo.

Eu comecei a trabalhar com nove anos, cuidando de uma velhinha.

Essa é a realidade retratada no documentário e que traz para a tela e para o debate as condições de jovens que “nunca foram sonhados”, quer pelos seus pais, quer pelas escolas. Jovens cujos sonhos não cabem nas escolas e cujas palavras evocam o seu olhar para a realidade em que vivem, aquela em que vivem inúmeros jovens com as mesmas condições sociais e econômicas. Jovens com pouco ou nenhum recurso de acesso aos direitos básicos preconizados pela Constituição brasileira. Jovens já marginalizados e invisibilizados por toda uma sociedade que os colocam como “fase”, como uma “passagem”. Jovens inseridos numa sociedade em constante transformação com escolas que mesmo querendo, não conseguem acompanhar.

O sonho, a escola e o futuro

Já no início do filme, nos deparamos com o contexto proposto: os jovens nas periferias das cidades brasileiras. As juventudes são apresentadas como uma etapa difícil e intensa da vida, plena de experimentações e rupturas. Em narrativas que se entrecruzam, ouvimos os jovens e os especialistas interpretando esse contexto das juventudes nas periferias urbanas, contex-

to no qual geração, raça, tipo de escola e lugar de moradia se cruzam marcando um espaço de vulnerabilidade e de desigualdades sociais. É nesse cenário de oportunidades desiguais de vida e que “mata o futuro” dos jovens, que aparece a escola.

Uma série de marcadores se cruzam nos apontando as múltiplas juventudes das escolas das periferias: gênero, raça, geração, orientação sexual, classe social, regiões, composições familiares, em múltiplas desigualdades. Essas desigualdades vão repercutir num jogo desigual em que a escola perde para o tráfico, para a gravidez. Nesse contexto de vida no qual 50% da população é analfabeta, são baixas as expectativas para o futuro e para a escola.

Nesse cenário de bairros pobres, a escola aparece como também pobre, com estrutura física precária – sem reforma há 30 anos –, conhecimento fragmentado e pouca relação com a vida contemporânea. Dessa forma, a escola, como um lugar que constitui a porta de entrada para outros direitos, acaba por reforçar as desigualdades vividas fora dela, como algumas narrativas revelam: *“não aprendi nada”*, mas os jovens vão ali buscando um projeto de futuro, desejando boas aulas, desejando participação, aspirando uma outra escola. *“Uma escola que dê vontade de vir”*.

Mas o filme nos apresenta também outras imagens da escola e algumas delas nos encantam. Falamos da escola como lugar onde podem acontecer coisas que enriquecem os jovens e os adultos, como espaço onde *“tem muita coisa boa”*, professores que conversam, que deixam marcas, onde acontecem ricas trocas e onde é possível também se divertir. Essas imagens diferentes de escola mostram que uma outra escola é possível, capaz de atrair mais os jovens e oferecer mais para essas múltiplas juventudes.

Nessa outra escola, na qual a gestão tem um papel fundamental, torna-se possível rea-

tivar o rádio e a biblioteca, realizar eventos culturais, integrar a arte, participar da fanfarra e a emoção dos alunos e dos professores pode ter lugar, como nos mostra o filme. Nessa escola, que valoriza as histórias de vida de alunos(as) e professores(as) e que favorece o compartilhamento de saberes, cultura e educação não podem se separar. Esse tipo de escola é capaz de ampliar seus horizontes culturais e sociais, e construir valores voltados para cidadania, a democracia e a justiça social (CANDAU, 2016).

Para reinventar a escola, é preciso, pois, compreender os jovens, dialogar com eles, fazer dessa uma construção coletiva. Para isso, é preciso uma política de fortalecer boas experiências, apresentada no filme como o papel de um bom gestor, que acredita na educação, que coloca os jovens para trabalhar junto para construir uma escola boa. Isso não é possível, contudo, sem políticas públicas para as juventudes e sem uma postura aberta para o novo. Mesmo com poucos recursos, é possível fazer da escola um lugar alegre e prazeroso para os jovens e estimular a sua curiosidade epistemológica.

Mergulhando nas narrativas dos jovens ao longo do filme, é possível perceber uma série de olhares e vozes que muito tem sido silenciada. Foi possível identificar narrativas dos jovens que reportam o sonho, a escola e o futuro.

O “sonho” é uma categoria que aparece ao longo do texto. No entanto, percebe-se que pelo contexto social ao qual eles estão inseridos, pouco apoio tem a receber por parte das famílias e das políticas públicas, onde a condição social acaba sendo uma limitadora dos sonhos.

Nessa perspectiva, Leão (2011) nos alerta para o reconhecimento de que as vezes existe uma adequação dos sonhos e projetos à realidade de vida do próprio jovem. Assim recorre a estratégias para adaptações aos sonhos inicialmente desejados.

Tem muito sonho, muita ideia e pouca gente te escutando pra realizar”.

Acho que nunca me sonharam sendo um psicólogo, nunca me sonharam sendo professor, nunca me sonharam sendo um médico, não me sonharam. Eles não sonhavam e nunca me ensinaram a sonhar. Tô aprendendo a sonhar.

Eu não quero ser jovem não, queria passar logo direto pra fase adulta.

Meu maior sonho é ir pra Londres fazer faculdade, eu gosto e nem sei por que. É um desejo no coração.

Ao longo do documentário, percebe-se o quanto esses jovens podem ir além. É no contexto da escola e da vida, apesar das diversidades, que eles continuam sempre a sonhar. E é justamente na escola que aparecem as possibilidades de construir um futuro diferente e onde podem ter as suas vozes escutadas.

Nas narrativas, percebemos as significações sobre a escola para esses jovens. No caso da escola de Ensino Médio, temos o desafio há tempos enfrentado sobre o seu propósito, ou seja, oferecer uma formação geral ou profissional, considerando-a como etapa final do Ensino Básico. Acrescenta-se ainda na “[...] necessidade de desvendar o papel e o sentido atribuídos pelos jovens à escola, o que aponta para a discussão necessária sobre as possíveis relações que os jovens estabelecem entre os seus projetos de vida e a experiência escolar” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 256).

Nesse cenário, o papel dos professores ao longo do filme ganha destaque ao promover esse lugar de formação crítica como dizem alguns jovens.

Do afeto que eu não tenho em casa eu acabo tendo aqui, então, para mim traz um conforto maior tanto pra mim estudar e me preparar pro Enem, pro vestibular, universidade, tanto na minha vida hoje e pro meu bem estar físico e mental.

Eu acho que é isso que me motiva. É a experiência. Porque o Ensino Médio é uma experiência

que vai ser marcante. Que já está sendo marcante na minha vida. E é uma coisa que eu vou poder guardar. Eu acho que vale a pena todo esse esforço de pegar três ônibus. Acordar tão cedo e chegar tão tarde.

Esses excertos nos alertam para a possibilidade de um outro papel e função da escola. Segundo Franco e Novaes (2001, p. 181), é importante reconhecer

[...] que é central verificar em que medida se harmoniza, no cidadão, o sujeito do conhecimento com o sujeito social, apto a enfrentar problemas relacionados às estratégias de sobrevivência e à sua inserção na comunidade mais ampla e no mercado de trabalho. Cabe, assim, articular escola e vida cotidiana, promovendo a formação de um cidadão consciente, historicamente situado, engajado nos problemas de seu tempo, dinâmico e participativo. Essa é, em última análise, a razão de ser da escola.

Contudo, assim como na pesquisa desenvolvida por Leão, Dayrell & Reis (2011), apesar da preocupação com o futuro, os jovens no documentário expressaram suas críticas a um tipo de escola e de aulas que não ajuda nos seus projetos de futuro.

A gente aprende a decorar, não aprende pra aprender.

Em momento algum dialogam com a gente na escola e perguntam o que vocês acham?

Foca muito na educação para prova pro vestibular e esquece do lado humano.

Muitas vezes o aluno se sente oprimido porque tem uma ideia tem uma opinião e limitam ele. Não pode falar. Não pode. Aí ele cresce com essa ideia que tem boas ideias e não pode expor pro mundo.

Não sei. Eu acho que eles pensam que tudo que o jovem transmite e besteira e que não tem importância.

Eles não colocam fé no que a gente faz. Sempre ficam com um pé atrás com o que o jovem está fazendo por causa de um erro de um.

Na pesquisa dos autores supramencionados, eles destacam que:

Em algumas falas, acentuava-se o modo tradicional de lecionar de alguns professores, que não utilizavam outras abordagens para envolver os alunos. Em outras falas, transparecia uma preocupação com os conteúdos não abordados ou tratados de uma forma superficial, o que tinha impactos na preparação para os vestibulares. (LEÃO, DAYRELL & REIS, 2011, p. 268).

Nas falas dos jovens do filme, podemos ver como a sua experiência com a escola é marcada, contraditoriamente, por aspectos positivos e negativos, como ressaltaram Martinez e Salva (2019). No filme analisado, assim como na pesquisa desses autores, percebemos que “[...] a relação dos jovens com a escola muda quando os professores se colocam em uma postura mais aberta” (p. 368) e dialógica, daí a importância do acolhimento e do respeito do professor em relação aos jovens estudantes. Entretanto, muitas vezes, predominam os aspectos negativos, quando por exemplo, o(a) professor(a) se coloca como aquele que sabe tudo, inibindo o aluno de se manifestar e dialogar com os conhecimentos que deseja transmitir.

Para os jovens das classes populares, esse tipo de escola, aberta a todos, mas que continua com o seu papel de reproduzir as desigualdades sociais, apenas lhes garante o acesso, mas só a poucos o sucesso, segundo Dubet (2008). E, ainda por cima, os convence de que o fracasso é fruto de seu próprio mérito, o que traz consequências importantes para a sua autoestima, sempre acompanhada de desânimo, depressão, ressentimento, agressão contra a escola, os professores e os bons alunos.

E quem chega no final do Ensino Médio é mega power sobrevivente (professora).

Mas não se trata apenas de concluir o Ensino Médio, é preciso também perguntar o que aprendeu, que conhecimentos adquiriu, que

valores e, se com eles, os jovens são capazes de viver de forma cidadã no mundo contemporâneo, como é o seu direito constitucional. Nessa perspectiva, há que se perguntar sobre o lugar que a educação para as juventudes ocupa no filme considerando duas dimensões: primeira, que a escola constitui um importante espaço de sociabilidade para os jovens e a segunda, que a escola é um importante espaço para promover a formação de um sujeito com consciência crítica da realidade.

Eu achava que no contexto escolar eu era só mais um assim. Passei a perceber que é algo imprescindível. Algo fundamental na formação do ser humano. Antes eu não tinha isso. Eu estou feliz sim. Vou ser o primeiro da família a terminar o Ensino Médio. Vou fazer o vestibular pra Direito.

No filme, o cenário vai se complexificando, ao revelar a realidade das escolas públicas brasileiras, apresentando as diversidades de anseios, desafios e questionamentos dos jovens que delas participam. Dessa forma, vai emergindo nas narrativas dos jovens a possibilidade também de uma outra escola, de uma outra aula, de outros professores, que possibilitam novos sonhos.

A gente tá aqui, a gente tem direito de fala e de escolha. E eu posso transformar as coisas ao meu redor.

É o professor que faz a aula e é apenas ele que pode marcar a vida do estudante!

Podemos falar daqui a uns dez anos sobre os conteúdos que aprendemos agora e lembrar, eu tive um professor que falou sobre isso!

O conhecimento se faz presente como uma chave capaz de abrir diversas portas.

Prefiro mil vezes, ficar na escola o dia todo, do que ir pra orla ou shopping!

Percebe-se ainda nas narrativas dos jovens um destaque dado a maior possibilidade da escola como real espaço de aprendizagem

através de um maior vínculo afetivo na relação alunos(as) e professores(as).

Tem espécies de vegetais que se plantam hoje, como as tâmaras, e só vão ser colhidos os frutos dela cem anos depois. Você planta, mas você não colhe, alguém vai colher, mas é importante que você plante! (professor)

Essa escola que parece dar certo para as juventudes, parece ser aquela onde existe o diálogo com os alunos, de modo a garantir as condições para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Segundo Tedesco e Fanfani (2004), para que esse diálogo seja possível, os(as) professores(as) precisam desenvolver a habilidade de compreender, apreciar e dialogar com as culturas dos alunos, que hoje são portadores de novas culturas, saberes e valores e portadores de uma nova relação com a cultura, como nos mostram as narrativas dos jovens do filme.

Em pesquisa acerca da escola e do trabalho, Franco e Novaes (2001) constataram que os jovens depositam na escola e na educação a única esperança de conseguir um *status* social mais reconhecido. Por isso, temos

[...] necessidade de esclarecer os limites e as possibilidades da instituição escolar, desmistificando sua imagem de promover de forma linear e imediata a ascensão social. Cabe, pois, explicitar junto aos alunos os inúmeros obstáculos contextuais e conjunturais que, concretamente, dificultam o alcance de determinadas metas e de alguns objetivos específicos. Metas e objetivos que, com certeza, se encontram delineados no ideário de *quem quer ser alguém na vida*. (p. 180)

Ainda assim, mesmo trazendo à tona os desafios das desigualdades de oportunidades educacionais para os jovens das escolas públicas, observamos experiências bem-sucedidas. São socializadas narrativas de professores e diretores que investem no processo de aprendizagem possibilitando os sonhos da

juventude. Sobre a categoria “futuro”, o roteiro de *Nunca me sonharam* apresenta positivamente os jovens como a riqueza do país em contrapartida da pobreza como limitadora de seus sonhos.

Convém destacar que é mais recente o processo de acesso das camadas populares ao Ensino Médio. Recorrendo a perspectiva, Bourdieu e Passeron (2014) na obra *Os herdeiros* analisaram como a origem social influencia de diferentes maneiras as trajetórias escolares dos indivíduos, Leão, Dayrell & Reis (2011) enfatizam a mudança ocorrida nesse processo. Até então, como a escola atendia às camadas altas e médias da população, percebia-se uma “certa homogeneidade de habilidades, conhecimentos e de projetos de futuro” (p. 255). No entanto, esse processo de democratização de acesso à escola passa a receber “[...] um contingente de alunos cada vez mais heterogêneo, marcado pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com essa instituição” (p. 255).

Bourdieu e Passeron (2014) mostraram como as desigualdades sociais se manifestam em escolhas entre as diferentes possibilidades de percursos dentro do sistema escolar, para além da desigualdade de acesso. Estas seriam formas ocultas de desigualdades. Ao concentrarem-se em cursos ou escolas de menor prestígio, por impossibilidade de escolhas ou escolhas forçadas, os jovens das classes subalternas acabam sendo impedidos de sonhar com um futuro melhor. Junto a isso, hábitos culturais de classe distanciam os jovens da cultura escolar, vista como aculturação.

No documentário, essa perspectiva de futuro é narrada de forma diversificada:

Eu vivo no mundo da lua. Eu sou um defeito de fábrica. Eu acho que eu sou assim. Eu sou diferente de todo mundo.

Dizem que o jovem é o futuro da pátria, só que e o que a gente tá fazendo pra melhorar nosso futuro?

Porque muitas vezes eles julgam os jovens por e só uma fase. Se você tem uma opinião, é só uma fase. Não é só uma fase. É minha opinião e vocês têm que respeitar.

Se eu não for ser professora, quero ser a presidente do Brasil.

Eu não sei mais o quero fazer na vida. Eu gosto de muita coisa. Eu quero fazer muita coisa, eu não sei por onde começar.

Os professores acreditaram em mim, até o último momento me ajudaram a acreditar e a sonhar e isso me ajudou também a refletir sobre as minhas condições de onde eu estava e aonde eu poderia chegar. Eu não tinha perspectiva de vida, não tinha perspectiva de futuro.

Essas narrativas nos mostram que muitos desses jovens, oriundos das camadas populares, vivem um cotidiano muito distante da cultura escolar veiculada através do currículo, livros didáticos, linguagem e práticas educativas próprias da escola.

Essa perspectiva também se revela na pesquisa desenvolvida por Franco e Novaes (2011) quando entre os jovens participantes do período diurno apresentam a expectativa do ingresso no Ensino Superior, enquanto os alunos do noturno relacionam a escola com a possibilidade de “ascensão social, ser alguém na vida, ter um futuro melhor” (2001, p. 178).

Essas narrativas nos levam a pensar qual lugar e o papel da escola que temos e a que queremos, uma escola que possa formar o jovem numa perspectiva emancipadora diante de uma sociedade opressora. Se faz importante valorizar as escolhas dos alunos e compreender os seus sonhos e possibilidades. Como destacam Leão, Dayrell & Reis,

A relação dos jovens com a escola é permeada por múltiplos sentidos e significados, por sentimentos positivos e negativos. Como espaço de

encontro e sociabilidade, mas também do ponto de vista da sua função em termos de produção e transmissão de saberes e conhecimentos úteis à vida, à continuidade dos estudos e ao trabalho, ela é vista positivamente pelos jovens. (2011, p. 260).

Sobre a perspectiva de futuro, vemos ao longo do documentário que os jovens manifestam vários desejos e sonhos, relacionados à perspectiva de mobilidade social. De um modo geral, nas narrativas dos jovens, identificamos o contexto da escola e do ensino médio no país a partir do olhar da juventude. Nessa percepção sobre a escola, as narrativas se manifestam de forma diversa onde dependendo do contexto e da trajetória social de cada jovem, ela se apresenta numa perspectiva “salvadora” que poderá resultar também em uma mobilidade social.

Considerações finais

Eu não gostaria de mais adiante encontrar nenhum aluno e nenhuma pessoa que desistisse de buscar os seus sonhos porque um dia lá trás eu desisti dele.

A análise das narrativas dos jovens nesse documentário nos traz luzes para se pensar na relevância de desenvolver pesquisas que possam de fato trazer as vozes desse grupo de forma a levantar olhares para a educação que temos e a educação que queremos.

De modo geral, vimos que as narrativas dos jovens oscilam entre criticar a escola e acreditar na escola, o que nos remete à discussão de que a escola não é apenas lugar de reprodução das desigualdades sociais (BOURDIEU, 2003), mas é também lugar de possibilidades. Em outro texto de Bourdieu e Champagne (2003), também é apresentada a ambiguidade da consciência dos estudantes em relação à escola, ora percebendo claramente o seu papel reprodutor, ora acreditando nas possibilidades abertas por ela na construção de

um futuro melhor. Contudo, na visão desses autores, essa crença na instituição só permite usufruir por mais tempo a escola, mas para os jovens das classes populares, dificilmente haveria possibilidades de mudar esse futuro, dadas as condições limitadoras das condições materiais de vida.

Todavia, num olhar mais microscópico, podemos ver que algumas escolas e alguns professores são capazes de fazer a diferença na vida desses estudantes, de dialogar com eles, com as culturas juvenis e com as suas condições de vida. Ao garantir a escuta, o respeito e o reconhecimento dos jovens e suas culturas e recorrendo a outros dispositivos para regular a autoridade, a ordem, a disciplina e os processos de tomada de decisão, como ressaltaram Tedesco e Fanfani (2004), os(as) professores(as) constroem a sua própria legitimidade entre os jovens.

O documentário tem o mérito de trazer essas questões à discussão não apenas dos educadores(as), mas de toda a sociedade. Em que pese ter sido pensado para outros propósitos, ou seja, a divulgação do projeto que o inspira “Jovens de fFuturo” do Instituto Unibanco e como reforço à Reforma do Ensino Médio proposta pelo governo federal, ele coloca em tela jovens que frequentam escolas públicas e suas trajetórias de vida, suas histórias e os desafios que enfrentam, desde muito cedo. As vozes desses alunos e alunas têm o poder de nos levar para dentro do filme, num mosaico de sons e cores que narram as realidades e os sonhos da grande maioria dos jovens no Brasil.

As vozes desses jovens nos mostram, ainda, a necessidade dos professores e as escolas se abrirem para a compreensão de um novo perfil de juventudes que trazem outras experiências sociais e culturais, sendo que, “[...] muitas vezes, a instituição escolar não consegue dialogar com esses alunos. Parte-

se da concepção de um aluno ideal, motivado para a árdua tarefa de estudar, marcado pela identidade de estudante, uma pessoa que introjetou o ‘ofício de aluno’ e sabe lidar adequadamente com regras e normas escolares.” (LEÃO, 2011, p. 104)

Escutar as histórias desses jovens e vivenciar suas experiências sendo narradas revelou-se um caminho interessante para a escuta e abertura para o aprendizado com os estudantes, como ressaltou Souza (2018). A autora nos ensina que o pesquisador narrativo parte da experiência e compõe sentidos junto com os sujeitos, como tentamos fazer aqui no diálogo com as narrativas juvenis do filme.

Contreras (2016) também chama a atenção que o mergulho no vivido permitido pelas narrativas permite desvelar com mais amplitude muitas questões educativas e, dessa forma, nos orientar melhor no caminho da educação. Nesse sentido, as narrativas dos jovens do filme conduzem o nosso olhar para questões importantes sobre o ensinar e o aprender, nos ajudando a perceber novas possibilidades e sentidos.

Vimos que a centralidade dessas vozes e a diversidade desses estudantes podem mobilizar reflexões sobre a desigualdade social em nosso país e o papel fundamental da educação. Esse não é um filme para os cinemas, mas deveria ser visto por todos aqueles que se preocupam com a educação, sejam professores ou pais e que precisam olhar para a juventude na sua diversidade e singularidade.

Assim fica o convite para navegar na beleza do filme *Nunca me sonharam* que a partir de narrativas sensíveis são palavras fortes por si só. São vozes de jovens da escola brasileira que nos dizem dos seus sonhos e que apesar de muitas vezes não serem ouvidos, ainda assim acreditam na escola como possibilidade de alcançar uma vida melhor.

Referências

- AQUINO, Luseni Maria C. A juventude como foco das políticas públicas. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C.; ANDRADE, Carla Coelho de (Orgs.), **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009. p. 23-40.
- BOLIVAR BOTÍA, Antonio. *De nobis ipsis silemus*: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, p.1-26, 2002. Disponível em <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. P.39-64
- BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos no interior. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Petrópolis, Vozes, 2003. P. 217-227
- BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean.-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- CANDAUI, Vera. Maria Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial, n. 2, p. 298-318, Ago./Dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1035>. Acesso em: 2 maio 2021
- CONTRERAS, José Domingo. Relatos de experiência, em busca de um saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518/1703>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, ANPEd, nº 24, p. 40-53 set-dez, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf//rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 2 maio 2021.
- DUBET, François. A igualdade meritocrática das oportunidades. In: **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.P.
- FRAGA, Paulo César Pontes; IULIANELLI, Jorge Atílio Silva. Introdução: juventude, para além dos mitos. In: FRAGA, Paulo César Pontes; IULIANELLI, Jorge Atílio Silva (Orgs.), **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 19-37.
- FRANCO, Maria Laura Barbosa; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 167-183, mar. 2001. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/620/636>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- GENTIL, H. S. O que é interpretar? O mundo da ação e o mundo do texto. **Revista Mente, cérebro e Filosofia**. São Paulo - SP, v., n.11, p.6-15, 2008.
- LEÃO, Geraldo.; DAYRELL, Juarez.; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, Agosto. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a06v31n84.pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.
- LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Orgs.) **Juventudes Contemporâneas: Um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte. PUC Minas, 2011. p. 99-115.
- MARTINEZ, Lucas da Silva e SALVA, Sueli. A relação dos estudantes com os professores no ensino médio: narrativa e experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 10, p. 359-377, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5470/pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- SOARES, Luis Eduardo. Hermenêutica: Breve introdução. In: SOARES, Luis Eduardo. **O rigor da indisciplina: ensaios de Antropologia Interpretativa**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 9-29.
- SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. Apresentação do

Dossiê: A sociedade vista pelas gerações. **Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política**, Florianópolis: v. 5 n. 8, p. 9-30, 2006. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1802/1561>. Acesso em: 19 mar. 2021.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Eu... Uma pesquisadora narrativa: aprendendo a pensar e escrever narrativamente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 09, p. 966-982, set. /dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5604/3545>. Acesso em: 19 mar. 2021.

SOUZA, Cândida de.; PAIVA, Ilana Lemos de. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos**

de Psicologia, n. 17(3), p. 353-360, 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/epsic/a/ZBY9r5KFD5c-7QnhzpZ6CVDk/?format=pdf>: Acesso em: 19 mar. 2021.

TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti Novos docentes e novos alunos. *In: Ofício de professor na América Latina e Caribe*. Brasília: Fundação Víctor Civita/UNESCO, 2004. p. 67-80.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

Recebido em: 25/05/2021

Revisado em: 01/08/2021

Aprovado em: 18/08/2021

Celia Maria Fernandes Nunes é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Professora titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), atuando no Programa de Pós-graduação em Educação. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente (Foprofi) da UFOP e membro do Núcleo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente (Prodoc) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). *E-mail: celia@ufop.edu.br*

Karla Cunha Pádua é doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), membro do Núcleo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente (Prodoc). Professora da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) dessa mesma instituição. *E-mail: karla.padua@uemg.br*

Regina Magna Bonifácio de Araújo é pós-doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora associada II do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Gepejai). *E-mail: regina.araujo@ufop.edu.br*

ENTREVISTA



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



CADA INTENTO ES UN NUEVO COMIENZO CINE Y BIOGRAFÍA EN *CAMINO INCIERTO*, DE PABLO GARCÍA

■ JORGE LARROSA*

<https://orcid.org/0000-0002-2862-8401>

Universidad de Barcelona

■ PABLO GARCÍA**

<https://orcid.org/0000-0003-2098-9752>

Entrevista

Para nosotros sólo existe el intento. Lo demás no es asunto nuestro.

T.S. Elliot.

Jorge Larrosa (JL): Ya desde *Fuente Álamo. La caricia del tiempo*, tu primera película, me sorprendió tu mirada limpia, amorosa, demorada, respetuosa, serena, carente de juicio. Encuentro ahora esa misma mirada pero más madura en esta tu última obra, *Camino incierto*, donde vuelvo a constatar tu capacidad para producir emociones hondas con medios increíblemente sencillos, casi franciscanos de tan pobres y humildes, de tan volcados hacia la belleza del mundo a cuyas criaturas cantaba.

En esta película, esa contemplación admirada que es la tuya teje reflexiones en absoluto banales sobre uno de los temas, quizá el fundamental, que atraviesa tu obra: lo efímero y lo que dura, lo que se deshace y lo que permanece, lo que envejece (y muere) y lo que nace (y comienza), el paso del paso del tiempo, su leve y terrible caricia en los lugares, en

las cosas, en las personas, pero también en los proyectos, en las ilusiones, en los deseos, en los trabajos y en los días. Como nos dice la bellísima (y sencillísima) canción que recogiste en una plaza de Lima, “*por caminitos llenos de espinas, yo voy buscando nuevos caminos*”.

Las primeras imágenes de la película son de 1987, la última está filmada treinta años después. En medio, la vida y los caminos (inciertos) de un cineasta, de Pablo García cineasta.

Como hay una literatura del yo, también hay un cine del yo, y el tuyo lo es, pero de un yo nada yoico, pura atención y gratitud a la maravilla al mundo. Tus imágenes suscitan experiencias tan hondas en el espectador porque eres capaz de convertir los lugares singulares, biográficos y personales, tus lugares, los lugares de tu vida, en lugares comunes, de todos, de esos que invocan ese pedazo de lo común,

* Doutor em pedagogia pela Universidade de Barcelona, Espanha, onde atualmente é professor titular de filosofia da educação. E-Mail: jarrosabondia@gmail.com

** Cineasta, profesor de cine. E-Mail: pablo@doblebanda.com

de la vida común y del mundo común, que nos hace, a cada uno, ser lo que somos.

Si te parece, podemos empezar descomponiendo dos dimensiones de *Camino incierto*, la del tiempo y la del espacio. Y te propongo hablar primero del tiempo.

Esta conversación, ya sabes, va para un monográfico cuyo asunto son las narrativas autobiográficas en el cine. En *Camino incierto* hay una dimensión temporal que tiene que ver con tu vida como cineasta. La que está condensada en la canción que recogiste en una plaza de Lima, “*por caminitos llenos de espinas, yo voy buscando nuevos caminos*”. Y eso, tu biografía de cineasta, resuena con otras biografías y otros caminos inciertos de gente de cine, especialmente los de Luis Miñarro. Desde ese punto de vista, uno de los temas de tu película es el de los proyectos y las ilusiones y su dificultad o, incluso, su fracaso. El cierre de la productora de Luis sería el motivo más claro. Pero también el cierre de algunos festivales, el cierre de algunos cines. ¿Podrías decir algo sobre esto, sobre los caminos, las espinas de los caminos, la búsqueda de nuevos caminos?

Pablo García (PG): Te diría que *Camino Incierto* no deja de ser una suerte de condensación de algunas contradicciones internas que se han ido acrecentando en mí a lo largo de mis últimos 25 años de vida, (como sabes, Jorge, acabo de cumplir los 50 y la película es también la celebración de ese medio siglo de vida). Y esas contradicciones tienen mucho que ver con la bondad y la belleza que me rodeó en la infancia y la adolescencia. Fue sobre todo el amor lo que me construyó en aquellos años, el amor de mis padres, Ramón y Núria, que me consideraron desde bien pequeño una persona autónoma y con capacidad de decisión. Un amor que partía de ambos, pero que también se daba, o al menos así lo recuerdo, en la mayoría de personas que habitaron junto a mí, desde

mis abuelos y mis tíos, pasando por los amigos de mis padres, hasta otros familiares y amistades. Y todo ese amor se aunaba en muchos momentos en un mismo lugar, Las Parideras, la casa de campo que se ha convertido en centro de gran parte de mi cine y también de éste mi cuarto largometraje.

Con esta introducción, Jorge, creo que no me alejo de lo que me planteas, más bien al contrario, porque este amor, esta belleza inicial, han dado con mi mirada y han dado, también, con mis contradicciones. Así pues, esos primeros andares en la niñez y en la adolescencia, esos tratos de amor recibido, son la razón de la existencia de *Camino Incierto* y también lo que, de alguna forma, me ha llevado al caminito lleno de espinas.

Con ello y te explicaré con calma, no quiero decir que reniegue de la belleza y el amor recibidos, bien al contrario, si tuviese la capacidad de renacer, desearía tener la misma infancia y el mismo entorno. Reniego más bien de mucho de lo que nos rodea como sociedad y de todo aquello que no nos allana el camino para seguir navegando por campos de girasoles, por lluvia de estrellas, por lo bello y lo amoroso. Debo decir que he sido y sigo siendo un privilegiado y, a un tiempo, soy consciente -como dice mi madre al final de la película- que es uno mismo quien se forja el camino. Pero también pienso que las bases que sustentan nuestra sociedad, las cuestiones en las que invertimos nuestros recursos como Estado, los valores que priorizamos para el aprendizaje de nuestros hijos e hijas y para el nuestro propio, hacen que sea más fácil o más difícil el ubicarse en este mundo, más allá de ser más o menos privilegiado al nacer y más allá del amor recibido en los primeros años de vida y también en los siguientes. Y yo, como muchos, no lo he tenido fácil.

En el cine o, más en general, en la cultura, las estructuras que debieran allanar los ca-

minos, no han sido para nada amorosas, cuidadosas con las personas que trabajamos en ello, con los que empiezan, tampoco con los que envejecemos (Manoel de Oliveira, aquí, no creo que hubiese aguantado tanto). Ya sabes, Jorge, que las estructuras que sustentan nuestro cine no parten de la belleza o de la idea de disfrutar con lo que uno o una tenemos entre manos; más bien se sustentan en el número de espectadores y como sabes, la masa, no siempre suele tener el mejor criterio estético, ni tampoco los valores más amorosos. No es fácil hacer cine en nuestro país, no es fácil de hecho hacer cine en muchos lugares del mundo; cuando rodé mi primer largometraje, *Fuente Álamo, la caricia del tiempo*, allá por 1996 y 1997, no había unas estructuras adecuadas y de hecho, yo pude acabar la película gracias a la ayuda de mi abuelo materno, Adrià, que me ayudó a rescatar la película de un laboratorio en quiebra. De no ser por mi abuelo, la película no hubiese visto la luz, yo no hubiese conocido a Luis Miñarro y no estaríamos ahora charlando sobre *Camino Incierto*.

Y es que, en aquella época, además de las estructuras nada halagüeñas para los cineastas que empezábamos, la dificultad irradiaba también en el coste de los procesos, eran los últimos años del celuloide y cada paso en los laboratorios te costaba un dineral. Ahora, en el tipo de cine en el que yo me muevo, las estructuras siguen sin haber construido unas bases consistentes que no solo animen, sino que también faciliten la creación de las películas a partir del propio deseo y por el goce de su existencia y que apuesten por la diversidad y las miradas más personales. Y aunque es verdad que los procesos se han abaratado y han permitido que el hacer cine sea algo mucho más accesible, también es verdad que la oferta se ha convertido en algo inabarcable. Por ponerte un ejemplo: en un festival de repercusión media-alta para su posible selección, a fecha de

hoy, se presentan 3000 películas cada año, por lo que es una verdadera lotería estar entre las 50 películas escogidas; y, como sabes, para un tipo de películas como la que nos ocupa son, precisamente, los festivales los que les dan los altavoces para existir, sin esas selecciones, no hablan de ti y por tanto no existes. Luego está la enormidad de la oferta. En las plataformas de internet nos encontramos con miles de títulos a escoger, con lo que una película determinada si no ha tenido una resonancia importante, muy importante, pasa totalmente desapercibida. Y, por si fuera poco, la caducidad de la obra se ha convertido en algo muy relevante, incluso asustadora, porque si una película no es del año en cuestión, no solo es vieja, sino que desaparece del mapa. ¡Que pérdida tan grande el que sean solo unos pocos escogidos los que vayan a acceder a *La pyramide humaine*, de Jean Rouch, por poner solo un ejemplo de ese cine que nos perdemos!

El conflicto del que te hablaba, el que tiene que ver con mi modo de hacer cine y con mi biografía de cineasta, está en el choque entre la realidad laboral que nos ofrecen las estructuras de nuestro país y el aliento que recibí en la infancia y la adolescencia, sobre todo de mi madre y mi padre, que desde bien pequeño me animaron a disfrutar de la vida, a escoger y a tomar decisiones en función del placer y, más adelante, ya en el momento en que uno se plantea trabajar, me animaron a buscar una profesión incidiendo sobre todo en el goce que podría suponer para mí el desempeñarla; nunca me animaron a ello por el éxito económico o social que pudiese suponerme; de hecho, recuerdo a mi padre diciéndome, en más de una ocasión, que una persona adulta se pasa entre 8 y 12 horas del día trabajando y que, de no ser por una necesidad imperiosa, es un verdadero sin sentido, un gran despropósito, añadía, dirigir tus pasos y tu energía hacia un trabajo que no te apasione y en el que no vayas a disfrutar.

Así pues, *Camino Incierto*, además de ser un cúmulo de contradicciones internas, es también y en cierta manera una película para reivindicar el placer de la profesión, el amor al hacer cine, el amor a unas personas y a unos lugares, que para mí irradian belleza. *Camino incierto* es, como tú me has comentado en algún momento, una película de gratitud, de mucha gratitud hacia todo ese amor recibido. Pero también es una película sobre el desencanto, una película que mira hacia lugares como la productora Eddie Saeta. Lugares que encierran mucho cine pero que se ven obligados a trabajar bajo mínimos, con muchos riesgos, con la inseguridad constante de poder seguir (o no) en un futuro próximo. Y eso pese a ser (en el caso de Eddie Saeta es evidente) centros neurálgicos de un tipo de cine de nuestro país. Digo evidente, porque Luis Miñarro y Eddie Saeta son dos nombres tremendamente reconocidos en el panorama internacional y premiados por todo el mundo; sus retrospectivas siguen a la orden del día en museos, centros de arte, filmotecas y festivales; pero tienen dificultades tremendas para seguir existiendo.

En ese sentido y volviendo a la importancia del placer a la hora de desempeñar una profesión, creo que, en nuestro país, como te apuntaba, no hemos construido estructuras que nos permitan crear desde el placer de hacerlo y que, en parte, la razón de que no existan, viene también dada porque no somos una sociedad en la que, en líneas generales, eduquemos a nuestros infantes desde el valor del placer de hacer y el placer de aprender. Tampoco educamos, salvo excepciones, desde el cuidado de los sentimientos y las emociones. Y en lo que tiene que ver con esta conversación, no nos preocupamos para nada en lo que ven nuestros hijos en cuanto al audiovisual se refiere.

Como sabes, mi hija Alicia nació cuando yo me encontraba en el proceso de montar *Camino Incierto*. El otro día, ahora Alicia tiene 5

años, estuvimos en los Verdi', unos cines que para mí eran palabras mayores en cuanto al cine de autor se refiere. Pues resulta que con Alicia fuimos por primera vez al cine y vimos *La ballena y el caracol*, una película para niños filmada, según decían, con un tiempo pausado y con una mirada sensible y cuidadosa. Pero nada de eso, todo lo contrario... y esto me horroriza. Porque si el Verdi pasa esa película como algo adecuado para los niños, no quiero ni imaginar lo que globalmente están viendo los niños y niñas del mundo. En esa película, como en la mayoría, tanto si están destinadas a niños como si no, el conflicto sigue siendo la piedra angular para el avance de la historia, como si en el mundo nos faltase todavía conflicto para sustentar nuestra razón de ser. En cambio, la belleza, el placer de las emociones serenas, el paso del tiempo, lo cotidiano y el ritmo tranquilo y pausado que de ello se podría desprender son cosas que han quedado en un plano casi imperceptible. Y ni te digo lo que significa la programación infantil en internet o en las televisiones privadas o públicas.

(JL): Me parece muy interesante la relación que planteas entre tu forma de hacer cine y tu forma de estar en el mundo, una forma además que remite a la educación recibida. Y una forma, además, que como también dices, no es nada fácil en los tiempos que corren. Y es que, además, por lo que cuentas de la película que fuiste a ver con Alicia, no es nada fácil ser padre. Ser padre de verdad quiero decir.

(PG): Una pequeña reflexión en esa línea de la que te hablo: ¿No te parece curioso el número de padres que pueden llegar a coincidir en el interior de cualquier zona de juegos de un parque infantil de cualquier ciudad? Ahora que soy padre, lo vivo bastante con Alicia. Y es que en los parques de mi barrio, el de Sant Andreu en Barcelona, veo que hay tantos o más adul-

tos que niños y niñas. Como si los chavales, sin el cuidado de nosotros los padres, se fuesen a abrir la cabeza, a meterse un dedo en el ojo, o a ahogarse por ingerir arena o porque, más grave si cabe, tengamos miedo a que no sepan a qué jugar sin nuestra presencia adulta. En cambio, a la hora de enfrentarse a programaciones infantiles en su casa, ya sea de la tele o de internet, muchos niños o niñas, por no decir la mayoría, pondría la mano en el fuego, se pasan horas solos delante de la pantalla, sin ningún acompañamiento adulto. Me da la sensación de que nos quedamos tranquilos desde el momento que dicha programación tiene la calificación de apta para todos los públicos. Como si eso fuese una garantía de seguridad infantil. Por mi parte, debo decirte que no le veo mayor peligro a un parque. De hecho, a mi modo de ver, en el parque solo debieran acudir los niños y las niñas y debieran llenarse de mucha arena y los padres deberíamos observar desde la distancia, sentaditos en los bancos de alrededor. Por el contrario, una tablet o una programación infantil o juvenil en la tele, sin el acompañamiento adulto, me parece que son riesgos importantes. Me parece que, en cuanto a educación se refiere, es uno de los peligros más grave de este siglo XXI y es que, además, “las pantallas” posiblemente sean una de las razones por las que algunos niños y niñas, sobre todo en las ciudades, no tengan recursos propios para jugar en un parque. E insisto que no se trata sólo de la programación en sí, que también, sino de permitir que nuestros hijos vean esa programación sin el acompañamiento cuidadoso y dedicado de un adulto cercano.

Bueno, regresando a ese cuidar la mirada, te diría que, como sociedad, nos va la vida en ello. Y añadiría, y esa cuestión es quizá la que determina la existencia de *Camino Incierto*, que es a los cineastas, a los cines, a los festivales de cine, a quienes también nos va la existencia si no cambiamos las cosas y no nos

centramos en el cuidado de la mirada, no solo de las nuevas generaciones, sino de la nuestra propia. Los que combinamos la profesión de cineastas con la docencia, que somos unos cuantos, hemos de tratar de cambiar las cosas para que las nuevas generaciones sean capaces de disfrutar de otras miradas y otras propuestas y que, a un tiempo, desde ese disfrute, haya una demanda, una necesidad de consumir otras realidades, otras miradas, que nos permita pensar que otro tipo de cine es posible.

La construcción de la mirada es algo que requiere mucho esfuerzo y mucho acompañamiento en la infancia y la adolescencia, no nacemos con una mirada aprendida, la desarrollamos a lo largo de los años. Lo que nos rodea nos hace y según nos hayan acompañado querremos acercarnos a un tipo de cine, a un tipo de lectura, a un tipo de personas, a un tipo de mundo. Educar desde la belleza, desde el amor, desde el cuidado de los sentimientos y las emociones, puede salvarnos en muchos sentidos y, obviamente, puede salvar también un tipo de cultura y un tipo de cine que están en peligro.

En esa línea, un proyecto que tu bien conoces, *Cinema en curs*, de la asociación *A Bao a qu*, en el que participo y al que hago referencia en un pasaje de *Camino Incierto*, nos permite observar con esperanza el futuro y pensar que las nuevas generaciones adquirirán una mirada renovada y unas ideas mucho más cotidianas y más próximas a nuestra verdadera esencia que tiene mucho más que ver con los árboles, los ríos y las águilas que con el dinero.

Mi desencanto, que me consta, pasa por no desfallecer en el cuidado de mi mirada. En ese sentido, quiero decirte que a Las Parideras siempre vuelvo para mirar en lejanía los paisajes manchegos y mirar a mis padres. Y decirte también que al cine también vuelvo. Año tras año, vuelvo al empeño de hacer otra

película y no creo que vaya a ser menos el año próximo, que será el 2022 y habré cumplido cincuenta y uno, y es que, como comenta Luis Miñarro en *Camino Incierto*: el cine lo llevamos en la sangre y es imposible dejarlo.

(JL): Tengo la sensación de que la relación entre cine y educación será fundamental en esta conversación. No sólo entre tu cine y tu educación (como hijo) sino también entre tu cine y tu educación (como padre). Ya has hablado de tus padres, esenciales en *Camino Incierto*, y de tu hija, que también es muy importante.

La película empieza con las primeras imágenes que filmaste en tu vida, cuando tenías 17 años, con una cámara que te regalaron tus padres. El principio de la película (y de la vida de un cineasta) es el resultado de un regalo: nada comienza con uno mismo, nuestro principio no está en nuestras manos, sino que nos viene de otras y, en tu caso, no de manos de la misma generación sino de manos antecesoras, dadas, de manos paternas y maternas.

Y la película termina treinta años después cuando Alicia, tu hija, que apenas comenzaba a caminar, se aparta de ti (y de la cámara con la que la estás filmando), retrocede unos pasos, y con una palmada y una sonrisa te da la claqueta, es decir, un nuevo comienzo.

Y es que en tu cine, como en tu vida, algo sigue y recomienza a cada instante. Y esos recomienzos tampoco están en nuestras manos, tampoco dependen de nosotros, sino que son los otros, los nuevos en este caso, los descendientes, los que los abren, los justifican y los impulsan, los que nos dan esa claqueta que nos dice, una y otra vez, ¡comienza!

Filmas con una cámara que te regalaron tus padres y tu hija te hace la claqueta. Ni el principio ni el fin son, en definitiva, tuyos.

Pero es que además *Camino Incierto* podría ser una película sobre padres e hijos. Están tus

padres, también los de Luis Miñarro, incluso los de Apicchatpong Weerasethakul, ese director que ganó la Palma de Oro en Cannes con una película producida por Miñarro. Tampoco la vida de los cineastas empieza con ellos. Los cineastas y los cinéfilos, como todo el mundo, también tienen padres, y abuelos. ¿Podrías decir algo sobre eso de las filiaciones? Si tu película es, como estamos presumiendo en esta conversación, una narrativa autobiográfica ¿hay algo en ella que hable de los que han sido tus ancestros o tus maestros o como quieras llamarlo en el cine?

(PG): La película en sí es una manera de hablar de mis maestros, aunque no aparezcan citados de forma directa. De hecho, de ellos y del cine que ellos me descubrieron recibí una manera de mirar que me sigue acompañando. Voy a empezar a hablarte de los maestros que llegaron a mi cuando me acercaba a un cuarto de siglo de vida. Se trata de José Luis Guerín, Luis Aller, Gerardo Gormezano, Paulino Viota, Héctor Fáver y Eugenia Kléber que me dieron clase en el Centro de Estudios Cinematográficos de Cataluña (CECC). En aquella escuela estuve de 1990 a 1996 y en sus cine-fóruns, vi por primera vez *Los motivos de Berta* (1984), que como sabes es una película de Guerín fotografiada por Gerardo. También descubrí allí, entre otras muchas, *Masacre: ven y mira* (1985) de Elem Klimov que creo que nos la mostró Luis Aller y que recuerdo de una fuerza descomunal y realmente perturbadora. Vi mucho cine de Breson y de Tatí y *L'Atalante* (1934) de Jean Vigo; Dreyer también fue uno de esos directores que te revelan nuevos horizontes y en mi caso, sobre todo, al ver su espléndida *La pasión de Juana de Arco*, (1928) que creo que fue la película que me llevó a terminar de asentar mi pasión por los rostros como cineasta, ¡qué fuerza, la del rostro de Renée Jeanne Falconetti en esa película!

Allí en el CECC, Guerin nos habló de Ozu, y fue Guerin el que me abrió las puertas a la maravillosa mirada de este gran hombre con *Cuentos de Tokio* (1953) y mientras te escribo, me aparecen imágenes de Bergman y de Tarkovsky y con éste, o más bien con *Sacrificio* (1986) y con la secuencia del incendio de la casa, me adentré en el mundo de Sven Nykvist al que ya conocía por el cine de Bergman. Y me parece recordar que también fue Guerin el que me llevó hasta Satyajit Ray y, de entrada, hasta la primera de las películas de su maravillosa trilogía de Apu.

Y aunque podría seguir citando maestros descubiertos en aquella etapa de estudiante de cine, creo que por el momento la voy a interrumpir aquí. Otras dos personas que han sido “maestros” pero de una forma más personal, son Joaquín Jordá y Gonzalo Suárez y, en ambos casos, volvemos a la relación paterno filial pues los dos cineastas fueron grandes amigos de mis padres y a ambos, ya desde bien joven, cuando empecé a interesarme por el cine, sin saberlo ellos, no pude dejar de seguirles la pista. De Gonzalo vi, entre otras, *Aoom* (1970) y también *Epílogo* (1984). Y qué extraordinaria relación tiene Gonzalo con esos dos universos tan suyos, cine y literatura. En ese sentido, más adelante, descubrí su obra *Remando al viento* (1988) que sigo teniendo como una de las joyas del cine, y de Joaquín, con el que tuve una relación más directa y habitual que con Gonzalo (de hecho, con Joaquín y con mi padre conviví a temporadas en Las Parideras). De Joaquín vi muchas de las películas que él había hecho como guionista o co-guionista, desde *La Vieja música* (1985) de la que guardo un borrador de guión que me regaló Joaquín, hasta *El lute, camina o revienta* (1987) o *Cambio de sexo* (1977) donde descubrí a Victoria Abril. Y mi primer trabajo remunerado en el mundo del cine lo hice en una de sus películas, *El encargo del cazador* (1990) en la que hice de foto-fija dos

únicos días, uno en una secuencia que se rodó en el parque de La Ciutadella en Barcelona y el otro, me parece recordar, en un despacho del ensanche de Barcelona, en la secuencia en que Joaquín conversaba con Daria Esteva. Y en esa película también pude asistir al rodaje de la secuencia del Up&Down de la que previamente Joaquín me había hablado de como harían el sonido en la compleja secuencia del travelling. Una secuencia en la que los tertulianos se van pasando un micro de mano y sus voces adquieren presencia a medida que la cámara, en el movimiento de travelling, pasa a la altura de cada mesa.

Y además de esos referentes que tienen que ver con cineastas ya consagrados o con maestros de la escuela de cine, hay otros y otras que son vitales en todo su sentido porque son con los que has compartido tu vida, o muy buena parte de tu vida profesional. Personas con las que tocas celuloide, luces, micros, cámaras, ilusiones y quebraderos de cabeza, casi siempre ligados a la falta de recursos, personas con las que viajas días y días en busca de localizaciones soñadas, con las que compartes espacios y duermes al raso en rodajes, y con las que he ido creciendo y madurando en el día a día. Personas con mucho cine a sus espaldas y con las que compartes en una buena medida una dirección y una mirada. En ese sentido, te nombro primero, porque hemos pasado media vida compartiendo trabajos y siendo socias y socio de la productora Doble Banda, con la que hemos producido un buen puñado de películas, a Leonor Miró, Verónica Font, Yolanda Olmos e Isabel Castella. Para luego seguir citando a otras personas que también han enriquecido mi mirada Germán Balart, Marc Serena, David Gómez Bendito, Albert Espel, Menna Fité, Pepita Cedillo, Antonio Lorenzo, Carlos M. Ferrándiz, Manel Almiñana y Marc Cistaré. Con todas ellas, en mayor o menor medida y en diversas etapas de nuestras

vidas, hemos creado mucho cine y, también, hemos compartido muchas reflexiones sobre el cine que hemos visto y sobre nuestro propio proceso a la hora de hacer nuestras películas. Te diría, hablando sobre la marcha, que ahí, en ese compartir proceso creativo es quizá donde uno, ya de adulto, termina de asentar su mirada artística.

De niño creo que era más intuitivo ese aprendizaje, cuando estaba frente a las ventanas del comedor de Las Parideras, pero ya de joven y de adulto, aparte de las películas que más me han marcado, me parece que son esas miradas compartidas con gente maravillosa, con la que, además, viajas hacia objetivos y creaciones profesionales comunes, donde vas asentando y definiendo la madurez de la mirada.

Déjame ahora que, para seguir con los referentes, regrese de nuevo a mi infancia, primero para citarte las dos primeras películas que vi o, quizás las que en mi memoria tengo como las primeras, que son *El Chico* (1921) de Chaplin y *El maquinista de la General* (1926) de Buster Keaton. Debía tener 5 o 6 años, iba con mis padres y creo recordar que las vi en algún cine de verano, del barrio de Alboraya, en Valencia, donde viví parte de mi primera infancia. De ambas películas, además del recuerdo, conservo sendos carteles que me han acompañado siempre.

Y déjame también que, al hablar de esa edad tan temprana, aquí nombre a un niño y una niña, Pere López y Eivor Jordá con los que tuve una amistad muy profunda durante nuestros primeros doce años de vida. No son cineastas, ni referentes en ese sentido, pero son parte indisoluble de mi vida y de mi mirada. Pueden pasar decenas de años sin vernos, de hecho así ha sido, y de adultos solo nos hemos visto a pinceladas, pero son de esas amistades de infancia que se quedan impregnadas en uno de tal manera que te acompañan para siempre, vayas donde vayas y pase lo que

pase. Y algo similar, en cuanto al impregnarse en uno para siempre, me sucede con una mujer, Pilar Calvo, que ya no está entre nosotros y con sus cinco hijas, mis primas segundas, Pilar, Begoña, María, Ester y Marina Auñón Calvo, con las que compartí casi toda mi infancia y adolescencia, en los campos y las calles del pueblo. De hecho, ellas y, en general, toda la familia Auñón, son parte indisoluble de *Fuente Álamo, la caricia del tiempo*, tanto es así, que Marina, ahora mamá de dos niñas, aparece de niña en aquella película, bañándose en la balsa del Tollo junto a otros de mis primos y primas y representando, en esa escena, uno de los muchos recuerdos de mi infancia que componen aquel collage de memoria, también biográfica, que es mi opera prima.

Continuo con otra de las etapas que más me han marcado respecto al cine y la vida. Se trata de los dos años que pasé, de 1979 a 1981, en la casa de Las Parideras junto a mi padre, Ramón. En esa etapa entre los 9 y los 11 años, más allá de la intensidad propia del día a día del campo, entrando leña, viviendo a la luz de las velas, encalando paredes y conviviendo a temporadas con amigos y amigas de mis padres que me enseñaron y me dieron mucho de lo que soy, Manolo Juárez, Lola Jover, Chema López, el propio Joaquín Jordá, Carmen Artal, Amparo Guardiola, Elvira Ros, Mérida y Migue. Quiero centrarme en una televisión de poco más de un palmo por un palmo, color butano, alimentada por una batería de tractor que en ocasiones se agotaba y, que para poder volver a verla, debíamos esperar a que un motor la cargase de nuevo mientras extraía el agua de un pozo y llenaba una cuba que nos permitía disponer de agua corriente. Pues bien, en aquella pantalla minúscula y muy bien acompañado por mi padre -cinéfilo empedernido que de muy joven escribió sobre cine en 'Escala', una revista cultural de Onteniente- y, también, acompañados ambos por su perra

pastora alemana Bubi, durante aquellos dos años, vi casi todos los sábados las sesiones de tarde y casi todos los viernes por la noche el programa *La clave*. Así pues, a 11 km del pueblo de Fuente Álamo, donde habitaban los demás seres humanos de la zona, conocí a John Ford, Howard Hawks, Arthur Penn, Alfred Hitchcock, Los hermanos Taviani, Sam Peckinpah, Los hermanos Marx, Luis Buñuel. Entre la edad de 8 y 11 años la mirada de todos esos cineastas (y ahora mientras escribo, advierto que no hubo ni una sola mujer) ha dejado huella en mí.

En aquella pantalla también viví, a la edad de 11 años, junto a mi padre y su perra Bubi, el golpe de estado del 23 de febrero de 1981. ¡Cómo me acuerdo de la mirada de incompreensión de aquella perra loba ante el rostro desencajado de mi padre tras el asalto de Tejero al Congreso de los Diputados! Por suerte, solo un mal sueño que duró tan solo unas horas. En cualquier caso, la mayor parte de mi devenir de infancia y adolescencia está alejado de aquella época, pese a que mis padres sí que lo vivieron mucho tiempo en primera línea profesional, tratando de luchar con otras muchas personas por erradicar los muros y la falta de libertades, Ramón desde la psiquiatría y Núria desde la pedagogía. Y posiblemente toda esa lucha y constancia por mejorar las cosas en lo profesional y en lo cotidiano, necesariamente, también habrá marcado en algo mi mirada.

A medida que te escribo, voy recordando varios de los referentes que me han construido como persona y cineasta. Te hablaré de una cineasta que me cautivó y cuyo cine conocí en 2002 en el festival *Infinty* de Alba, en Italia, en el que habían seleccionado mi primer largometraje *Fuente Álamo, la caricia del tiempo*. Allí le hacían una retrospectiva a Naomi Kawase, una joven directora japonesa, en aquel momento de 33 años, que había filmado, sobre todo en sus primeras películas, de forma tremendamente fresca, delicada y espontánea,

también con maestría y con mucha profundidad, mucho de su cotidianidad más cercana. Y fue en aquel pueblo italiano del Piamonte que olía a chocolate -en Alba está la sede de Ferrero Rocher- donde vi por primera vez una de las películas de Naomi que tanto me han marcado; se trata de *Katatumori* (1994), un largometraje también biográfico que gira en torno a la relación de Naomi con Uno Kawase, su tía abuela (y su madre adoptiva). Una mujer, Uno Kawase, que me recordó mucho a mi abuela María López, protagonista, como sabes, de *Fuente Álamo, la caricia del tiempo*. De hecho, en aquella película, la tía abuela de Naomi me reafirmó en esa certeza de que nuestras emociones y sentimientos como seres humanos nos son comunes, por más alejados que estemos en distancia física y en cultura. Recuerdo, como si fuese ayer que, mientras veía en el cine de Alba la relación de Naomi con su tía abuela, tan llena de amor y confianza, me veía también a mi amando de la misma forma a mi abuela María y siendo amado por mi abuela con la misma intensidad. Por ejemplo, Naomi, tiene en esa película, entre otros momentos mágicos, uno en el que pone, mientras filma cámara en mano, la yema de sus dedos en una ventana sobre la imagen de su abuela que, en el exterior, está arreglando las flores de un jardín. Ese instante me parece una de las declaraciones de amor más bonitas, austeras y emocionantes que he visto nunca en el cine. De hecho, el cine de Naomi y más particularmente esa película y esa imagen de la que te hablo, fueron en parte el germen de *Camino Incierto* y durante mucho tiempo, a lo largo de muy buena parte del proceso creativo que supuso hacer esta película, *Camino Incierto* fue una carta a Naomi y gran parte de la estructura de la película, giraba en torno a esa relación que vi entre mi abuela, el cine de Naomi y mi cine. Y es que esa proximidad, pese a la distancia cultural y física, entre los sentimientos y las

emociones de los seres humanos me parece, en esencia, una de los elementos más importantes a tener en cuenta a la hora de construir nuestro mundo.

Y tanto es así la influencia de Naomi en *Camino Incierto* que, en un momento dado de aquel proceso de montaje llegué a cerrar como definitiva una versión del largometraje que, hacia marzo de 2020, le mostré a Naomi. Y de aquella mirada suya conservo en mi corazón sus bonitas palabras que, aunque las guardo para mí, debo decirte, Jorge, que me llenaron de emoción y que, además, curiosamente y en parte, fueron también las que me hicieron pensar que la película, finalmente, debía alejarse de aquella idea de carta a Naomi y convertirse en algo más biográfico y más personal, si cabe, y que la película final terminase siendo, tras 6 años de trabajo intenso, este *Camino Incierto* sobre el que estamos, ahora, conversando.

(JL): Hemos hablado de tiempo, del tiempo de tu vida y del tiempo de tu cine. Pero en *Camino Incierto* hay también una dimensión espacial que tiene que ver con uno de los lugares fundamentales en tu vida, Las Parideras, ese al que siempre vuelves y que, como has dicho, es muy importante en tu vida. Ahí filmas las cosas. Y las personas casi como cosas. Núria y Ramón, tus padres, aparecen con una presencia tan muda y material como la de los chopos, las viñas, el viento, los enseres, las fotografías y los libros, el fuego encendido. Simplemente están allí, entrando leña, doblando ropa, leyendo, regando las macetas, saliendo al paseo de cada tarde, metidos en sus cosas, componiendo, ellos también, junto con las plantas, los animales y las cosas, lo que podríamos llamar “el alma del lugar”. Aunque se trata de un alma, eso sí, concreta, material, física, visible, tangible, sensible, encarnada. ¿Podrías decir algo no sólo sobre Las Parideras sino sobre tu modo de filmar ese lugar tan especial?

Por otra parte, Las Parideras también aparecen en tu película como un lugar construido por el tiempo y acariciado por el tiempo. Quizá el momento central para esto sea cuando tu padre, Ramón, cuenta la historia del lugar y, de alguna manera, hace presentes a los muertos. Tu película es también la memoria de las casas y de los campos. ¿Podríamos decir que tu película es también una biografía de Las Parideras?

(PG): Para hablar sobre ese modo de filmar debiera conseguir transmitirte, desde lo visual, el placer que sentía de niño al crear (los recuerdos son de cinco o seis años, pero antes ya debía ser así). Me refiero a cuando hacía mis propias creaciones en una mesa del comedor de la casa de campo de Las Parideras. Puedes intentar verme por la noche a la luz de las velas o de un farolillo de gas, o a cualquier hora del día con la luz que entraba de dos ventanas que hacían esquina y por las que podía divisarse, perfectamente enmarcado, el paisaje del lugar, con sus colores tan cambiantes en cada una de las estaciones del año. Esas ventanas están en *Camino Incierto*. Y en esos momentos casi espirituales, el sonido del campo con todos sus matices, como si fuese un canto etéreo, contribuía para establecer una comunión perfecta entre el interior de uno y el resultado que se iba plasmando en el material sobre el que estaba actuando (el papel si era un dibujo, el barro si se trataba de una escultura, la madera si estaba construyendo alguna estructura, fuere lo que fuere). No recuerdo un acto más mágico y más puro (en lo que a creativo se refiere) que aquellos momentos de infancia y soledad, una soledad de niño perfectamente asumida y, además muy bella, porque siempre era consciente de que tenía cerca, muy cerca, el amor y el cuidado de mis padres. Eran horas las que podía pasarme en aquella mesa camilla redonda, que en las temporadas

invernales estaba cubierta por un mantel de ganchillo hecho por mi abuela María. Ah, y otra cosa que hacía aquel acto de crear tan placentero era el hecho de que podía decidir cuándo acabar lo que estaba haciendo y cambiar de asunto. Un cambio de asunto que podía ser el irme en bici, pasearme por el gallinero a recoger los huevos, jugar con los perros y los gatos del lugar, darle puntapiés a un balón y lanzar faltas por encima de una barrera de cepas, habitualmente contra la persiana metálica de la cochera en la que se guardaban los tractores.

También recuerdo los trayectos hacia la escuela del pueblo de Fuente Álamo. Desde la casa de Las Parideras iba solo con la bicicleta hasta el cruce del camino. Allí la dejaba escondida entre las cepas del bancale y me subía al autobús que venía de la aldea de Las Anorias y nos llevaba, a unos cuantos niños y niñas, hasta el colegio del pueblo. ¡Ya me he ido por las ramas o por las veredas de los campos! De hecho, como te decía que hacía de niño, he cambiado de asunto.

Y eso me hace pensar en lo valioso de este detener el proceso creativo sin más. Y es que eso de detenerte y volver más tarde (o no) es lo que, a mi entender, engrandece el acto creativo porque esa acción conlleva en sí misma la libertad. Me parece algo vital y que debiéramos aprender: aprender a parar. Detenernos, pero con satisfacción, con serenidad, con tiempo. Detenernos para disfrutar de ello.

En mi caso, por diversos motivos, que a menudo tienen que ver con la escasez de recursos, no es muy factible reposar el proceso. Y creo, muy firmemente, que las obras se resienten o, cuanto menos, las personas que hacemos las obras nos resentimos.

No sé si es por la idea de que el ser humano se volvería un holgazán si es que tuviese la posibilidad de no trabajar largas temporadas, pero, ciertamente, en muchas ocasiones, llegamos al extremo de trabajar en exceso y de

no cuidarnos y de no regenerarnos. Y eso creo que nos hace mucho daño. Y es muy posible que, en cierta manera y por exceso de trabajo, nos convirtamos en seres rencorosos, irascibles, poco afables. Y no te digo nada si ese exceso de dedicación es, además, como suele ser habitual, en un trabajo en el que uno no disfruta.

Por el contrario, y en todos los casos, qué bello y placentero sería el descanso remunerado y largo. Qué satisfacción más inmensa sería para nuestra alma el disponer de más tiempo para cuidarla. Al fin y al cabo, somos nosotros mismos los que nos hemos organizado para robarnos nuestro propio tiempo ¿No? Y pese a robarnos el tiempo de ocio y descanso, la cosa no ha funcionado ¿O sí? Démosle pues la vuelta a las tornas, y luchemos por un trabajo placentero y con más tiempos para detenernos a mirar y a mirarnos.

Volviendo a la casa de Las Parideras y a mi forma de filmarla, has de pensar Jorge, que la casa de campo que empezaron a construir mis abuelos, Pepe y María, a principios de los años 40, y que ahora habitan y cuidan mis padres, se ha ido haciendo y rehaciendo en diferentes etapas a lo largo de casi 80 años con mucha dedicación, mucho esfuerzo y mucho amor. En cierta manera, esa devoción hacia el campo me ha indicado parte del camino para ser como soy y para dedicarme al cine o al menos para dedicarme a ello con el tesón con que lo hago. Y cuando hablo de tesón, no se trata, Jorge, de un alarde a la hora de definirme, se trata más bien de incidir en que el tesón, tal y como están las cosas, ha de ser algo intrínseco para cualquiera que pretenda hacer cine aquí.

Sin un empeño descomunal, a tenor de las circunstancias que nos rodean, no se puede hacer un tipo de cine como el que yo hago. Además, entiendo que esa dificultad no es específica de mi persona y que la deben vivir en su piel, entre otros y otras, cineastas de la

talla de Lois Patiño, Meritxell Colell, Mercedes Álvarez, Diana Toucedo, José Luis Guerin, Víctor Erice, Juanjo Giménez, Adán Aliaga, Pere Portabella, Gonzalo Suárez, Celia Rico; y que tampoco es algo de ahora y que la debieron vivir también referentes de nuestro cine que ya no están entre nosotros como Joaquín Jordá, Basilio Martín Patino, Pilar Miró, e, incluso, Luis Buñuel. Te puedo asegurar que, en mi caso, sin esa constancia con la que me he dejado parte de mis entrañas en el camino, me hubiese quedado apeado hace tiempo de esta tarea tan maravillosa como lo es el ser hacedor de películas. Y también te aseguro que, de no ser por ese esfuerzo y constancia tan grandes, la película de la que, en parte, surge *Camino Incierto*, mi ópera prima *Fuente Álamo, la caricia del tiempo* no existiría.

Pero volviendo a Las Parideras y al campo y a la manera de filmar Las Parideras y el campo, recuerdo cada gesto de mi abuelo Pepe (porque esos gestos tienen mucho que ver con mi forma de filmar) para con los animales que cuidaba, conejos, gallinas, perdices, tórtolas. La delicadeza y la dedicación que ponía en la huerta y en los jardines que aún hoy rodean la casa. Las horas que pasaba, concentrado, diseñando pequeños muebles, con sus planos y sus cálculos de aparejador, y las horas en las que me enseñaba a serrar, lijar y barnizar la madera. Aún conservo un pequeño perchero hecho por él en el que el pato Donald y el Cid Campeador conviven como si tal cosa y adornan el mueble.

Creo que todas estas cuestiones, que tienen mucho que ver con disponer de tiempo y con poder sentir amor por las cosas que a uno le rodean, dan también con mi forma de filmar. Como sabes, Jorge, en mis películas prácticamente no muevo la cámara. Se trata, como cuando dibujaba de niño frente a las ventanas del comedor de Las Parideras, de estar quieto frente a las cosas que acontecen y que

sean las personas y sus acciones las que con sus quehaceres adquieran vida delante de la cámara. Mi abuelo Pepe, mi abuela María, sus movimientos suaves y delicados por el campo, están en mi mente siempre y no pueden dejar de estar en mi mirada y en mi cámara.

Ese tiempo vivido en Las Parideras es, sin duda alguna, una de las razones por las que la cámara en mis películas está anclada a la tierra. Y lo está como también lo están las raíces de los pinos del pinar que te saluda nada más llegar a la casa y que tanta presencia tiene en *Camino Incierto*. Y es que, como esos pinos, la cámara, mi cámara, mi propia mirada no puede ser impasible al paso del tiempo. Al contrario, veo pasar el tiempo en la casa, veo personas muy queridas que dejan de estar, como mis abuelos, personas cuya alma rebosa en cada rincón de ese espacio, personas que, habiendo dedicado la vida al campo, como Pedro Carbonell, el tractorista de Las Parideras, ya no tienen la energía para seguir haciendo lo que hacían antaño. Personas que han dejado la huella de su mirada en cada una de las piedras que constituyen esa casa, en los rosales, en los olivos, en los almendros y en los viñedos que la rodean.

Siendo cineasta, ¿cómo no atrapar de una forma u otra todo lo que me ha dado tanto amor y una casa sobre la que tanto amor se ha depositado! ¿Y de qué me serviría el oficio que tanto amo, si con este no tratase de capturar algo de toda esa esencia que rodea mi vida!

Quiero hablarte ahora de otro aspecto, directamente relacionado con mi proceso de formación como cineasta y que también define mucho mi mirada. Se trata de la luz, esencia fílmica por excelencia. Aunque de lo que quiero hablarte más bien es de un maestro de la luz. Resulta, Jorge, que el camino hacia la luz natural que tanto tiene que ver con la propia vida y con mi mirada de cineasta, me lo empezaron a marcar, a la edad de 22 años, las pelí-

culas fotografiadas por Néstor Almendros. Las vi, allá por 1992, en una retrospectiva que le hicieron a este gran hombre de nuestro cine, en la Filmoteca de Barcelona. Y también tuvieron mucho que ver sus palabras, las de Almendros, con la lectura de su libro *Días de una cámara*.

Para situarte, Jorge, por aquel entonces, era el momento en el que yo estaba estudiando en Barcelona en el Centro de Estudios cinematográficos de Cataluña y, gracias a los conocimientos en fotografía que yo había adquirido previamente en la Escuela Industrial y en el Centro de la Imagen, pude hacer la dirección de fotografía de muchos de los cortometrajes de mis compañeros de clase. Con esas filmaciones en el CECC, pude poner en práctica muchas de las reflexiones y planteamientos cinematográficos que me ofrecían el cine y las palabras de Néstor Almendros. Así pues, con las películas de muchos de los directores con los que él había trabajado (François Truffaut, Eric Rohmer, Barbet Schroeder, Jean Eustache, Terrence Malick) aprendí a mirar lo cotidiano con la luz propia de los escenarios naturales. Sin artificios y con recursos escasos, dirigí mi mirada profesional hacia esa complejidad que supone el pretender atrapar la realidad con sensibilidad, cuidado estético y, a la vez, justificando las fuentes de luz.

En ese tiempo en el CECC, bajo la tutela del cine fotografiado por uno de los grandes maestros en el uso de la luz natural, tuve la oportunidad de hacer como director de fotografía del orden de una cincuentena de cortometrajes entre S8, 16mm y 35mm.

De hecho, un grueso de esos cortometrajes, los rodamos en escenarios naturales y la mayoría eran en Súper 8. Y en ese caso, usábamos rollos de 3' que se mandaban a revelar al extranjero, los enviábamos, si no recuerdo mal, a Alemania, Suiza y Francia y, claro, no volvían revelados hasta una o dos semanas después. Así que trabajamos, en ciertos aspectos, a cie-

gas, con lo que eso supone en cuanto al rigor de los preparativos previos, y con la incertidumbre, siempre, de si lo fotografiado habría salido bien o no.

Además, disponíamos por aquel entonces de pocas bobinas, igual teníamos material virgen para filmar, máximo, dos tomas por cada uno de los planos que, finalmente, conformarían nuestras películas. Lo que se dice 2 a 1 o como mucho 3 a 1. Si un corto duraba 10' teníamos 20' de material virgen para filmar todo el proyecto. Era un trabajo previo de ideación de todo el proceso, maravilloso y muy riguroso. Creo que por aquella época y con aquella experiencia es donde aprendí a mirar y filmar con planos fijos y donde aprendí a pensar, al tiempo que iba filmando, en cómo, posteriormente y en la sala de edición, se montaría la película...

De mis películas, *Camino Incierto* es en la que más he puesto en práctica esta idea de ir montándola en la cabeza a la vez que la iba rodando, en gran medida debido a los escasísimos recursos que disponía. Como bien sabes (todo el que tenga ocasión de verla lo percibe) se trata de una película en la que he acabado realizando todas y cada una de las facetas que entran en juego en un rodaje: cámara, fotografía, producción, sonido directo... y muchas de las que entran en juego en la postproducción, a excepción del maravilloso trabajo de diseño de sonido, realizado por Verònica Font Alfaro, que además de hacer el sonido de todas mis películas, ha trabajado con cineastas como Juanjo Giménez, Meritxell Colell, José Luis Guerín, Adán Aliaga, Alba Sotorra, Valentí Figueres o Joan López. Por cierto, otro buen puñado de nombres (a Guerín ya te lo había citado) que tengo como referentes, como personas de un valor humano excepcional y a las que no voy a dejar de seguirles la pista.

Y una última reflexión sobre mi manera de filmar y sobre mi mirada hacia la casa de Las

Parideras tiene que ver con los avances de las tecnologías. Hasta 2010 no pude contar con una cámara digital propia que me diese ciertas garantías de calidad a la hora de trabajar con luz natural. Se trata de una cámara de fotografía Panasonic GH2. Es a partir de ese momento que puedo filmar los paisajes castellano-manchegos y los rostros que habitan la casa de Las Parideras, con la calidad que creo mínima para ello. Desde entonces, cada cierto tiempo, filmo en Las Parideras con la idea de capturar el paso del tiempo sobre la casa y sobre las personas que la habitamos. Ahí he filmado a mis padres, a muchos de sus amigos y amigas, a Pedro, a mi hija Alicia y a Isabel, su mamá. De todo ello, surgirá seguro otra película, pero eso es otra historia.

Como ves, el cine y la vida, para mí van de la mano, quizá porque es la única manera que he encontrado de no dejar de filmar nunca: filmando lo cotidiano de aquello que me rodea. Y es que, si alguna certeza existe en mí es el hecho de que dejar de filmar no es una posibilidad.

(JL): Me gustaría subrayar que, si un adjetivo cabe añadir a la lista con la que al principio de esta conversación calificué tu mirada, ese adjetivo es que la tuya es una mirada agradecida. Tu mirada de cineasta de 50 años ha sido madurada ya por la caricia del tiempo y curtida por las espinas de los caminitos en los que buscas y seguirás buscando nuevos caminos, siempre inciertos. Pero es una mirada llena de gratitud para esas personas y esos paisajes que te impulsan y te dan, cada vez de nuevo, el comienzo.

La tuya es una película de padres e hijos, de herencias y testamentos, de continuidades y discontinuidades, de amigos y compañeros, de productoras que cierran, de cineastas que visitan ruinas y cementerios, de festivales que se extinguen, de cines que se apagan, de cosas

y personas acariciadas por el tiempo, de instantes que brillan y desaparecen mientras tu cámara trata de fijarlas, del tiempo de la vida y del tiempo del cine: de ese tiempo, como nos dices en la película, en el que la vida y el cine se (con)funden. ¿Te gustaría añadir alguna cosa especialmente dedicada a los editores y los lectores de este monográfico que, te recuerdo, se titula narrativas autobiográficas en el cine?

(PG): Te diría algo que me han inculcado sobre todo mi abuela María, mi madre, Núria y mi iaia Núria, tres mujeres que han basado mucho de su ser y estar en este mundo en dar amor.

Mis abuelas siempre me inculcaron y mi madre me sigue inculcando (lo bonito del caso es que siempre ha sido desde el ejemplo) que los pequeños gestos en la vida y el cuidar con éstos a las personas de nuestra cotidianidad, es decir, a las personas con las que nos encontramos en nuestro día a día, son al fin y al cabo los gestos que más nos marcan y los que nos van a permitir sentirnos a gusto con nosotros mismos. Tener, lo primero, eso de haber vivido el buen cuidado sobre uno mismo y los más cercanos permite ya después pensar en un cuidado más global. Y es que si no sucede así es posible, que los cuidados más globales del mundo, también necesarios, no sean sinceros y, al fin y al cabo, tampoco efectivos.

Ahora que tengo una hija, soy más consciente de esa transmisión de mi madre, de mi abuela y de mi iaia y trato de pensar en los pequeños gestos, esos que ayudan en el día a día y que te permiten cuidar de las personas con las que te encuentras a diario, ya sean más o menos cercanas, no importa, porque son personas.

En la escuela, entre las amistades, entre los vecinos, en las tiendas a las que voy a comprar, con la gente que me cruzo, trato de estar presente y de cuidarlos ¿Por qué no? No siempre

me sale bien, no siempre estoy fresco para ello, pero lo intento y quiero seguir intentándolo.

(JL): Muchas gracias Pablo. Y es que hacer cine autobiográfico supone que, cuando alguien, como yo ahora, se interesa por él y te hace preguntas, no te queda otra que ir contando lo que ha sido tu historia de vida de cineasta, cómo se ha ido formando tu particular mirada sobre el mundo, y también, claro, cómo se ha reflejado en tu cine, no sólo en lo que has filmado sino también, quizá sobre todo, en tu

forma de filmarlo. Además, generoso y agradecido como es tu cine, nos has contado también de la gente que te rodea y con la que has ido, poco a poco y por caminos siempre inciertos, haciendo tu vida y tus cosas.

Una narrativa autobiográfica es entonces también este texto.

Y no puedo sino agradecerte, otra vez, el esfuerzo y el cuidado que has puesto en él.

Recebido em: 15/06/2021

Aprovado em: 20/08/2021

ARTIGOS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



A ESPIRAL DO TEMPO COMO UM DISPOSITIVO DE ANÁLISE PARA NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFIAS, TRAJETÓRIAS DE VIDA E HISTÓRIA ORAL

■ CLÁUDIA RODRIGUES DO CARMO ARCENIO

<https://orcid.org/0000-0002-4650-3469>

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rede Municipal de Iguaçu

■ PATRÍCIA BASTOS DE AZEVEDO

<https://orcid.org/0000-0003-1006-0253>

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar um dispositivo de análise que busca representar graficamente a simultaneidade temporal entre as trajetórias de vida. Além disso, o dispositivo pretende proporcionar a visualização de elementos extraídos das narrativas que se estabelecem contextualmente como significativos aos objetivos de cada pesquisa baseada em histórias de vida, memórias, (auto)biografias, escritas de si dentre outras metodologias que encontram na vida e na memória seus pontos de ancoragem. Deslocados pela escuta, pela narrativa e pela memória das fontes, construímos a espiral do tempo para representar o tempo narrado, simultâneo, vivido e assim visualizar as trajetórias investigadas num mesmo momento nos proporcionando vislumbrar uma espécie panorama da pesquisa. Concluindo o texto, apresentamos a espiral do tempo como uma possível metodologia de análise gráfica para pesquisas que se centram nas histórias ou trajetórias de vida por meio da investigação da memória das fontes.

Palavras-chave: Memória. (Auto)biografia. Cronotopo. Espiral do tempo.

ABSTRACT

THE TIME SPIRAL AS AN ANALYTICAL DEVICE FOR NARRATIVES, (AUTO) BIOGRAPHIES, LIFE TRAJECTORIES AND ORAL HISTORY

This article aims to present a type of analysis that seeks to graph a temporal simultaneity between life trajectories. In addition, it aims to present the elements of narratives that set contextually as signif-

icant to the objectives of each research based on life stories, memories, (auto) biographies and other methodologies that find their anchor points in life and memory. Displaced by listening, narrative and memory of the sources, we constructed a time spiral to represent time, and at the same time and thus see all the trajectories investigated in one single moment, providing us with an overview of the research. The text is divided into four parts. Concluding the text, we present the time spiral as a graphical analysis methodology for an investigation of life stories through research in memory.

Keywords: Memory. Autobiography. Chronotope. Spiral of time.

RESUMEN

LA ESPIRAL DEL TIEMPO COMO DISPOSITIVO DE ANÁLISIS DE LAS NARRACIONES, LAS (AUTO) BIOGRAFÍAS, LAS TRAYECTORIAS VITALES Y LA HISTORIA ORAL

Este trabajo pretende presentar un dispositivo de análisis que busca representar gráficamente la simultaneidad temporal entre las trayectorias de vida. Además, el dispositivo pretende proporcionar la visualización de elementos extraídos de las narrativas que se establecen contextualmente como significativos para los objetivos de cada investigación a partir de historias de vida, recuerdos, (auto)biografías, escritura del yo entre otras metodologías que encuentran en la vida y la memoria sus puntos de anclaje. Desplazados por la escucha, por la narración y por la memoria de las fuentes, construimos la espiral del tiempo para representar el tiempo narrado, simultáneo, vivido y así visualizar las trayectorias investigadas en el mismo momento proporcionándonos una especie de panorama de la investigación. Concluyendo el texto, presentamos la espiral del tiempo como una posible metodología de análisis gráfico para investigaciones que se centran en las historias o trayectorias de vida por medio de la investigación de la memoria de las fuentes.

Palabras clave: Memoria. (Auto)biografía. Cronotopo. Espiral del tiempo.

Memória, histórias de vida, (auto) biografias e história oral¹

¹ Parte das reflexões apresentadas neste texto integra a dissertação de mestrado *Nas trilhas da memória: os caminhos do letramento na escola através das trajetórias de vida de professoras alfabetizadoras do Parfor/UFRRJ*, defendida em fevereiro de 2019.

Hoje a função da memória é conhecimento do passado que se organiza. Ordena o tempo, localiza cronologicamente. Na aurora da civilização grega ela era vidência e êxtase. (BOSI, 1979 p. 89)

A memória abarca em si mesma, duas dimensões de interesse em nossa perspectiva:

a memória individual e a memória coletiva. A dimensão individual é expressa pelos dicionários e enciclopédias, se relaciona ao senso comum e adentra o campo de medicina, da psicologia e de outras ciências que buscam investigar os efeitos da memória, do esquecimento e os processos físico-biológicos que favorecem o armazenamento das informações no cérebro humano. Brandão (2008) ao se aprofundar nos textos de Ivan Izquierdo² nos revela que as memórias de longa duração, também denominadas de “memórias consolidadas”, nas quais se apoia o registro (auto)biográfico, só podem ser recuperadas se acompanhadas de uma forte carga emocional.

Em nossas pesquisas, a memória individual é evocada e materializada por meio da linguagem, especialmente a linguagem verbal corporificada pela escrita. Essa escrita agrega as especificidades constitutivas da memória individual à medida que não possibilita a leitura objetiva do passado, mas esquadrinha uma compreensão de si mesmo e dos eventos vivenciados através do passado, de sua própria história, sua trajetória de vida. A memória individual é subjetiva, afetiva, flexível. Essa subjetividade inerente à composição da memória é constitutiva das pesquisas que tem por base as narrativas autobiográficas ou o registro biográfico.

Todavia avaliamos que o ato de escrever-se é também uma escrita do outro. O ser não está “solto” no universo flutuando em suspensão. Os sujeitos, ao narrarem suas vidas, narram também um pouco da vida de outros sujeitos relacionados a eles direta ou indiretamente em variadas esferas de atividade humana. Além disso, ao situarem-se em determinado tempo e espaço, constroem-se os vínculos com o entorno. As construções sociais

perpassam as narrativas. Isto é, ao contarmos as histórias de vida, contamos também como a vida *era* em determinado espaço e quais conceitos, valores, pensamentos estavam em voga naquele espaço temporal. É o que nos sinaliza Pollak (1992), que nossas memórias individuais são uma construção social e coletiva:

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. (POLAK, 1992, p. 8).

Halbwachs (1990) em obra de publicação póstuma, *A memória coletiva*, desenvolve o conceito de memória coletiva compreendendo a memória como um processo de reconstrução do passado vivido experimentado por um grupo social. Essa memória se constrói por meio das memórias individuais conectadas de forma distributiva no interior de uma sociedade, interligada a outros elementos que constituem a memória coletiva como gestos, imagens, ritos, comemorações, para reconstituir um determinado dado de um passado experimentado. Na contemporaneidade do autor, o conceito de memória coletiva diferia-se da história quanto ao sentido de continuidade estabelecido em oposição à escrita totalizante e unificada da história. Isto é, a história pretendia produzir imagens unitárias do passado, do processo histórico reunindo os fatos que se “destacavam” na memória e na sociedade. A memória coletiva não tem esta pretensão de ser única, mas busca estabelecer a relação de continuidade entre os acontecimentos e podem ser múltiplas. A relação temporal de simultaneidade está muito presente nesta construção, ao passo que na história – a visão de história na contemporaneidade de Halbwach, e isto deve

2 Ivan Izquierdo é um médico e neurocientista argentino, naturalizado brasileiro e pioneiro na investigação sobre o armazenamento e evocação da memória.

estar bem evidenciado – a ideia de linearidade nos acontecimentos era bastante marcada.

A afinidade entre história e memória é estreitada até hoje. A relação íntima e imbricada de subjetividades que esta evocação do passado estabelece pressupõe algumas críticas no meio acadêmico, pois se opõe a um conceito de ciência objetiva, e universalizante. A memória é um espaço fronteiro de realidade. Ela retoma algo que existiu, mas, sua forma se materializa por meio da linguagem no presente, constituindo-se num espaço híbrido em que presente e passado se integram para reconstituir um determinado dado ou fenômeno. Assim, a memória se materializa através das linguagens utilizadas para representá-la. Essa evocação do passado, revisitado no presente carrega em si mesma muito das impressões e olhares próprios do presente no qual ela se materializa e, portanto, ao compartilhar essa memória, ela se torna coletiva, passível da interpretação do outro, que assume um papel de leitor do passado revivido e pode através de suas próprias vivências e objetivos interpretá-lo. Nesse sentido, Azevedo nos sinaliza que:

A memória não é a reprodução de um passado com fidedignidade e, sim, uma representação do mesmo, isto é, quando lembramos o passado estabelecemos critérios de importância e/ou grandeza. Nossa memória é seletiva, escolhemos alguns elementos que a compõem e a eles privilegiamos, seja por fatores emocionais ou sociais. A memória é fugidia, flexível e socialmente composta. (AZEVEDO, 2016, p. 52)

Não obstante, há críticas do caráter informativo que algumas perspectivas históricas assumiram. Walter Benjamin um dos mais veementes críticos da forma pela qual, “[...] na época contemporânea, as notícias do mundo chegam até nós por informações sucintas que não dão margem a interpretação da história” nos afirma que: “O episódio narrado, atinge uma amplitude que não existe na informação”

(BITTENOURT, 2004, p. 142). Cabe ressaltar que a pretensa neutralidade da “informação” também é desconstruída a partir da análise dos gêneros discursivos. Rojo e Barbosa (2015), no livro *Gêneros discursivos, hipermodernidade e multiletramento*, apontam que a forma como se organiza o texto, revela as posições do emissor da mensagem. Mesmo “informações” expostas em jornais e periódicos apresentam em sua construção discursiva elementos que induzem a uma ou outra interpretação a gosto do emissor.

De acordo com Pollak (1992), existem três critérios para a construção da memória: personagens, lugares e acontecimentos, o autor enxerga a memória coletiva como fonte histórica. Nesse contexto, a memória se estabelece como mais que um registro ou um banco de dados dúbio ou subjetivo, mas como construtora de referenciais sobre o passado e sobre o presente na perspectiva de diferentes grupos sociais (BARROS, 2009, p. 41).

Observamos que nem Halbwachs, nem Pollak desconsideram as subjetividades inerentes à memória, o que analisamos é o entendimento de que a memória é capaz de reconstruir a história de um dado fenômeno sob a perspectiva de um grupo e, que esta não se limita ao campo de História, mas perpassa outras áreas do saber como a Antropologia, a Psicologia e a Crítica Literária, por exemplo. Para Pollak, “O que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual do grupo” (POLLAK, 1989, p. 10). Nesse sentido, o estudo sobre as biografias produzidas a partir de um recorte temático e temporal por um grupo específico poderá fazer emergir a memória de um determinado grupo social e, não raro, essa memória revela aspectos não evidentes, por vezes até mesmo silenciados na memória oficial, frequentemente enquadrada pela história. São as chamadas memórias subterrâneas (POLLAK, 1989) que “denunciam” o que nem sempre é

exposto em uma perspectiva globalizada e totalizante da história.

Assim, compreendemos que investigando a memória de um grupo sobre um determinado objeto de estudo, podemos reconstruir trechos do passado através de discursos orais, escritos e multissemióticos construindo elementos que materializam a memória coletiva e formamos as trilhas por onde passam os conceitos a serem referendados sócio-historicamente.

A história oral, em nossa concepção, se situa neste espaço de fronteira entre história e memória, pois se realiza como um procedimento de pesquisa qualitativa e, portanto, não admite ou busca generalizações; entretanto, busca produzir um conhecimento histórico objetivo através das intersubjetividades dos registros de depoimentos sobre a história vivida.

A invenção do gravador na década de 1950 é um marco de nascimento para essa metodologia em história. Usualmente, os depoimentos são recolhidos através de entrevistas gravadas, posteriormente transcritas e analisadas de acordo com os objetivos de pesquisa. Os roteiros dessas entrevistas em geral são semiestruturados através de entrevistas temáticas, mas também podem ser produzidos através de depoimentos de histórias de vida.

Segundo Delgado, a história oral:

[...] é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas, sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida. (DELGADO, 2006, p. 22).

Portanto, a história oral tem como principal fonte os depoimentos orais que se baseiam na memória, contudo não se ocupa somente desta, mas muitas das vezes procura referen-

ciar-se no tempo e no espaço estabelecendo relações com outros documentos e fontes, dialogando também com outras áreas do conhecimento. Assim, caberá ao pesquisador a realização de uma considerável pesquisa sobre os temas abordados nas entrevistas, fazendo com que a pesquisa em história oral, sempre que possível, dialogue nitidamente com uma pesquisa documental dos temas investigados.

Para Alberti (2004), uma das possibilidades dessa metodologia é precisamente contribuir para a elaboração de biografias. Contudo, a pesquisadora sinaliza que não devemos confundir ou fundir a história oral com a literatura. Nessa perspectiva, podemos sinalizar que dentre outras especificidades, à literatura é reservado também o direito de ser ficcional, seu compromisso poderá não ser necessariamente com o acontecimento ou a vida que se quer investigar, mas sim com a estética da criação; nem a memória coletiva, nem a história têm esse direito, mas devem se reportar as materialidades do vivido ainda que, como diria Alberti, “concebido por quem o viveu” (idem, p. 21).

Nosso principal interesse de pesquisa está centrado nos depoimentos e escritas que se referem às trajetórias e histórias de vida das pessoas. Apesar de em nossas atividades operarmos com a lógica da memória coletiva, tomamos por empréstimo ambos os conceitos referenciados pela perspectiva da história oral.

As histórias de vida se caracterizam por uma pesquisa biográfica aprofundada na vida dos sujeitos entrevistados e procuram investigar em minúcias toda a sua trajetória, da infância até os dias atuais. Nesse sentido, as histórias de vida “[...] são fontes primorosas na reconstituição de ambientes, mentalidade de época, modos de vida e costumes de diferentes naturezas. Enfim, podem captar com detalhamento o que pode ser denominado como ‘substrato de tempo’” (DELGADO, 2006, p. 22, grifos do autor).

Mais recentemente outra modalidade, as chamadas trajetórias de vida, passou a integrar o arcabouço metodológico da história oral. As trajetórias de vida, ainda segundo Delgado (2006, p. 22), são “[...] depoimentos de história de vida mais sucintos e menos detalhados”. A adoção dessa modalidade ainda não está plenamente consolidada, mas geralmente está relacionada a fatores externos que impedem que seja recolhido um depoimento mais detalhado. Esse conceito ainda não consolidado nos deu uma margem interpretativa de extrapolação na qual poderíamos reconfigurar essa definição pontuando mais um elemento possível às trajetórias de vida, que seriam os recortes centralizadores de cada pesquisa. Isto é, poderíamos formular que as trajetórias de vida podem se referir a uma narrativa centrada em algum acontecimento específico da vida dos entrevistados e esse acontecimento seria o foco de uma dada pesquisa de perspectiva biográfica. Dessa forma, não nos ateríamos às minúcias da história de vida dos entrevistados, mas às representações e às significações que esses fazem de determinados eventos em suas vidas. Evidenciamos é claro, que essa reformulação ainda é de caráter particular e bastante específica a este texto. Todavia, partindo de nossas alterações sobre as trajetórias de vida, ou do que nomeamos de trajetória de vida neste texto, ressaltamos que tanto os depoimentos de histórias de vida, quanto às trajetórias de vida resultam em narrativas de caráter (auto)biográfico.

Se observarmos a linguagem que materializa as entrevistas e depoimentos pela ótica bakhtiniana, podemos tomar como critério de análise o conceito de gêneros discursivos. Para Bakhtin (1997), os gêneros discursivos são tipos mais ou menos estáveis de enunciados que emergem de determinadas esferas da atividade humana. Podemos sustentar, ainda, que existem variadas formas de “narrar-se”:

relatos, *blogs*, textos multimodais, diários, cordéis, poemas, enfim, as possibilidades são infinitas, tais como os gêneros discursivos orais e escritos possíveis. Entretanto, ressaltamos o ato de narrar ou de escrever a si mesmo, retoma o valor (auto)biográfico seja quais forem as metodologias ou os gêneros textuais escolhidos para sua elaboração:

O valor biográfico pode ser o princípio organizador da narrativa que conta a vida do outro, mas também pode ser o princípio organizador do que eu mesmo tiver vivido, da narrativa que conta minha própria vida, e pode dar forma à consciência, à visão, ao discurso, que terei sobre minha própria vida. (BAKHTIN, 1997, p. 166).

Ainda segundo Bakhtin, devemos considerar que as (auto)biografias são representações da realidade e que parte do que sabemos sobre nós mesmos advém, não de nossa memória, mas da memória do outro. Dessa forma, o outro se torna constitutivo da representação que realizo de mim mesmo. Nesse sentido, os gêneros biografia e autobiografia podem se interlaçar para representar a materialidade do que foi vivido. Para Bakhtin:

Não existe em princípio uma demarcação nítida entre *autobiografia* e *biografia* e, este é um ponto essencial. A distinção existe é claro, e pode até ser considerável, mas não se situa no plano de valores da orientação da consciência. Na biografia ou na autobiografia, a relação consigo mesmo _com o eu-para-mim_ não é um elemento organizador da forma artística.

Entendo por biografia ou autobiografia (narrativa de uma vida) uma forma tão imediata quanto possível, e que me seja transcendente, mediante a qual posso objetivar meu eu e minha vida num plano artístico. (BAKHTIN, 1997, p. 165, grifo do autor).

Acreditamos que a tenuidade desta linha entre as biografias e autobiografias se dá principalmente devido ao fato de que, no momento em que evoco a memória do passado, mate-

rializo-a a partir deste futuro podendo ressignificá-lo. Isto é, o “eu” que sou agora narrador de meu passado difere do “eu” que está sendo narrado, tornando-se um exercício de exotopia e alteridade³. A (auto)biografia é uma leitura de si mesmo, mas também uma escrita do outro que existe em minha memória, moldado à luz do que recordo do passado materializado por meio da linguagem.

Acreditamos que tanto biografias e autobiografias podem corporificar as memórias por meio da linguagem, produzindo discursos que acabam por revelar aspectos e impactos dos contextos históricos e sociais a que os sujeitos estiveram e estão submetidos. Tanto a memória coletiva, quanto a história oral estabelecem um diálogo intrínseco com esse gênero discursivo, à medida que se inscrevem nos contextos de uma história vivida pelos sujeitos entrevistados podendo retomar o valor (auto)biográfico nos gêneros textuais utilizados para materializar a memória das fontes, sobretudo, quanto às vertentes ancoradas nas trajetórias e histórias de vida.

Apontamentos de uma pesquisa (auto)biográfica

Na pesquisa que deu origem a nossa concepção de espiral do tempo, buscamos investigar as permanências e rupturas da Alfabetização enquanto prática de letramento escolar por meio das trajetórias de vida de professoras que foram alfabetizadas e que alfabetizam em

3 Alteridade e exotopia são dois conceitos bakhtinianos que se referem à relação do “eu” com o “outro”. Em exotopia, prevalece o sentido de se colocar no lugar do outro, ver o que lhe é externo, mudar a perspectiva, o ponto de vista, tendo consciência, porém, de que nunca será possível ter a exata visão que o “outro” possui. Em alteridade, o que está em jogo é a interação com o outro e consigo mesmo, compreendendo que este contato mediado através da linguagem nos modifica, causa transformações, à medida que as relações dialógicas se estabelecem, o contato com o outro passa a de alguma forma a nos constituir enquanto sujeitos [...]. (BAKHTIN, 1997, p. 373).

municípios da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, que geriram suas formações em nível superior no curso de Pedagogia ministrado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) no ambiente do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o Parfor.

O Parfor foi desenvolvido pelo governo federal para atender ao Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Implantado em colaboração com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (Capes), Estados, Municípios, Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior (IES). A partir de 2016, esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 8.752/2016 que assevera que:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Para fins desde Decreto, consideram-se profissionais da educação básica as três categorias de trabalhadores elencadas no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados.

Desde 2010, a UFRRJ atende a professores em formação sob esse regime educacional, tendo a primeira turma de licenciatura em Pedagogia aberta no segundo semestre do mesmo ano, contribuindo significativamente para a formação de professores de rede pública de ensino na Baixada Fluminense. Assim, o curso atende prioritariamente a professores em exercício criando um ambiente favorável aos objetivos da pesquisa.

Três assertivas tornaram-se fundamentais para o andamento de nossas investigações: A primeira delas é a compreensão da identidade do professor como uma identidade coletiva tal como Pollak (1992) a define: através do sentimento e unidade, continuidade e coerência, ou seja, a noção de pertencimento a um grupo específico, sem, contudo, excluir a individualidade. Em segundo, vem a noção de que as salas de aula e os municípios da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro são os espaços físicos que delimitam a abrangência espacial da pesquisa. E, por fim, a definição que o dado do tempo nesta pesquisa realizada através das trajetórias de vida teria seus limitrofes no tempo de vida das pessoas.

A pesquisa foi desenvolvida no decurso da disciplina Escrita Alfabetização e Letramento II, ministrada por uma das autoras na condição de Professor Formador II durante o segundo semestre de 2018. A disciplina de caráter optativo foi oferecida ao 6º período do curso de Pedagogia do Parfor no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, situado em Nova Iguaçu. Devido ao caráter optativo, também foram permitidas as matrículas de alunos oriundos de outros programas e, por consequência, as matrículas geraram uma turma híbrida com professores-alunas do Parfor e estudantes que ingressaram através do Sistema de Seleção Unificada (SISU)⁴, totalizando 11 alunas matriculadas, das quais quatro ingressaram por meio do Parfor.

Outro ponto relevante a ser observado é que essa pesquisa se construiu como uma espécie de “pesquisa-híbrida” tanto como pesquisa qualitativa, quanto como pesquisa-formação. No tocante aos objetivos, não nos

centramos na formação docente, mas sim na memória sobre a Alfabetização enquanto prática de letramento escolar. Todavia, a pesquisa se realizou em um ambiente formativo e a partir dessa formação é que foram elaborados os registros autobiográficos que se constituíram como fonte.

Adotamos por procedimento metodológico para a produção das narrativas uma dinâmica formativa inspirada no ateliê biográfico de projeto descrito por Delory-Momberger (2006). Segundo Momberger, os ateliês biográficos de projeto são dispositivos formativos que buscam emergir a partir das histórias de vida um projeto de si profissional. São compostos em média por seis etapas que incluem a escrita e a socialização de autobiografias e heterobiografias. Essas heterobiografias são construídas a partir da formação de tríades, nos quais os participantes assumem três posições distintas por vez: a de narrador oral de sua história, a de escriba da história do outro e a de ouvinte.

Nosso ateliê foi constituído por três fases, a saber: “Memórias de Alfabetização”; “Memórias da Escola”; e “Nas trilhas da memória”. A primeira fase centrava-se no registro da memória do período em que essas professoras foram alfabetizadas. A segunda fase referia-se à produção de narrativas sobre as atuais práticas em sala de aula. E o terceiro momento propunha uma escrita reflexiva sobre as atuais práticas em sala de aula entrecruzando os momentos de formação oferecidos pela disciplina com as memórias de alfabetização e as experiências em sala de aula. Em nossa dinâmica formativa, essas narrativas evocam a memória de um acontecimento específico da vida de seus narradores, centralizando suas histórias de vida a partir de suas experiências com a Alfabetização enquanto prática de letramento escolar na Baixada Fluminense. Desse modo, através do ateliê, buscamos produzir narrati-

4 O SISU é um sistema criado pelo Ministério da Educação (MEC) para em conjunto com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) viabilizar o ingresso em inúmeras IES no Brasil. A política vem gradativamente substituindo os processos seletivos individualizados para ingresso nas universidades públicas desde seu lançamento em 2010. O processo de inscrição é gratuito, ampliando a abrangência de participantes.

vas de trajetórias de vida dos sujeitos investigados.

Para o andamento da pesquisa, utilizamos dois critérios para a escolha das narrativas a serem analisadas. Num primeiro momento, o recorte centrava-se na Baixada. À vista disso, analisamos as narrativas de todas as alunas matriculadas na disciplina que foram alfabetizadas nos municípios que a integram, resultando na análise de narrativas produzidas por seis cursistas⁵. Em um segundo momento, fizemos um recorte mais específico buscando analisar as narrativas apenas de professoras que foram alfabetizadas e que naquela atualidade também eram professoras alfabetizadoras na Baixada Fluminense, resultando na análise de narrativas produzidas por duas professoras-alunas.

A escolha da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro como espaço para a pesquisa reflete nossa busca de compreender esse espaço, numa lógica de espaço-tempo culturalmente constituída. Para Minkovky (apud ARAÚJO, 2010), “Não há quem tenha visto um lugar a não ser em um certo tempo. Nem um certo tempo a não ser em um certo lugar”. Nesse sentido, as categorias de tempo e espaço não podem ser dissociadas: o tempo impregna os lugares com suas marcas específicas e o espaço inexoravelmente carrega em si as marcas das passagens do tempo. Em nada poderia diferir a constituição do espaço na Baixada Fluminense.

A Baixada situa-se geograficamente como parte central do estado, contornando a capital. Entretanto, esse mesmo espaço se constrói sócio-historicamente como periferia, configurando-se essencialmente como área residen-

cial de classes, em sua maioria, populares. Nos 13 municípios⁶ que a constituem, há escassez de bens e serviços culturais, bem como teatros, museus, bibliotecas e centros culturais. Além disso, a população da área recorre com frequência à capital em busca de empregos e serviços públicos gratuitos também escassos na região. Segundo Figueiredo:

Em linhas gerais, a partir da segunda metade do século XX a Baixada Fluminense exerce um papel de periferia e área de expansão da cidade do Rio de Janeiro. Ao contrário do que ocorreu nos séculos anteriores em que sua vida econômica estava mais direcionada as atividades que atendiam a demanda externa como o cultivo cana-de-açúcar, mineração servindo suas terras de caminho as áreas de exploração em Minas Gerais e a citricultura. Porém estas fases não proporcionaram desenvolvimento da área e de sua população, embora sua posição geográfica tenha sempre sido privilegiada, o que retrata a ausência de uma política de desenvolvimento econômico planejada pelos governos visando estimular e aproveitar seu potencial. (FIGUEREDO, 2004, p. 24).

Assim, essa região do estado constitui-se como área residencial de uma grande parcela da classe trabalhadora do Rio de Janeiro. No contexto da pesquisa, nos interessou sobremaneira investigar este espaço preponderantemente popular visto que a alfabetização das classes populares vem sendo apontada como um dos principais desafios no campo das pesquisas em Educação.

Na categoria do tempo, como já assinalamos, buscamos nos limitar ao tempo de vida das participantes. As narrativas da primeira fase do ateliê denominada de “Memórias de Alfabetização” percorreram um espaço temporal de 43 anos que se iniciou em 1970 e encerrou-se em 2003. Evidenciamos, todavia, que

5 Optamos por usar o termo “cursista” para expressar a coexistência de relatos de alunas que ingressaram pelo SISU e pelo Parfor. Quando nos referimos especificamente às ingressantes por meio do Parfor, optamos por utilizar os termos “professoras” ou “professoras-alunas”, visto que melhor expressam a simultaneidade da condição de docência na Educação Básica e discência no Ensino Superior exercida por essas professoras.

6 Territorialmente, a Baixada abrange os municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica.

essa sequência temporal não é contínua e tem seus pontos de ancoragem nas datas em que os sujeitos investigados foram alfabetizados. Assim, temos registros (auto)biográficos referenciados nos anos de 1970, 1985, dois registros diferentes para o ano de 1993, 1995 e 2003. As demais fases do ateliê se reportam à contemporaneidade das narrativas sobre as atuais práticas alfabetizadoras em sala de aula no ano de 2018.

Retomando os objetivos traçados para a pesquisa, explicitamos que procuramos observar a partir das narrativas dessas profissionais, as práticas educativas a que foram submetidas enquanto alfabetizadas, correlacionando-as com suas atuais práticas em alfabetização de forma a observar, por meio das narrativas produzidas, as rupturas e permanências nas práticas alfabetizadoras tendo como eixo norteador as concepções de letramento⁷ que permearam ambas as práticas educativas.

Cabe nesse momento esclarecer que não atribuímos um juízo de valor unificado nem

7 O termo “letramento” adentra na academia brasileira buscando ser o significante das práticas sociais de leitura e escrita. Atualmente, contrariamente a uma perspectiva de exclusão social, observamos que os estudos mais recentes sobre o letramento compreendem que o termo é plural: existem letramentos. Isso porque concebemos que o letramento é sempre relacionado a algum dos infinitos gêneros discursivos. Tanto Rojo (2009) quanto Street (2014) fazem uma diferenciação significativa quanto aos enfoques do letramento, dividindo-o em dois modelos principais: o modelo autônomo de letramento, que sugere que a alfabetização em si mesma pode gerar mudanças nas estruturas sociais, na cognição do indivíduo e que considera que os “iletrados” são inferiores cultural e cognitivamente; e o modelo ideológico que se mostra mais cauteloso sobre os pressupostos estabelecidos quanto aos efeitos do letramento “em si mesmo”. O modelo ideológico do letramento concentra-se em práticas sociais específicas de leitura e escrita reconhecendo “a natureza ideológica e culturalmente incrustadas dessas práticas” (STREET, 2014, p. 17), criticando as declarações dos pedagogos liberais ocidentais sobre a abertura, a racionalidade e a consciência crítica atribuída ao letramento, investigando o papel deste ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante. Esse modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção de significado do letramento para os participantes das práticas letradas.

para as permanências nem para rupturas nesta pesquisa. Ao contrário, compreendemos que tanto uma quanto outra poderiam se concretizar como necessárias às práticas alfabetizadoras em determinados tempos e espaços. Dessarte que não interpretamos as permanências e rupturas como necessariamente ruins ou essencialmente boas. Nossa pretensão foi investigá-las promovendo a visualização destes indícios que consideramos serem elementos relevantes para compreensão de um trecho significativo da trajetória do letramento escolar.

Os caminhos de análise das narrativas seguiram o princípio hermenêutico inspirado no paradigma indiciário exposto por Ginzburg (1989). O autor, em “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, propõe uma perspectiva de interpretação que considera o entorno. Nesse ensaio, Ginzburg analisa os procedimentos investigativos de Sherlock Holmes, Freud e Morelli, atendo-se ao que lhes é comum: a atenção ao que geralmente não está exposto propositalmente, aquilo que perpassa, os pormenores normalmente considerados sem importância ou até triviais (GINZBURG, 1989). Assim podemos considerar que o paradigma indiciário ou semiótico baseia-se na análise dos indícios, das pistas. Trazendo o paradigma para a análise das narrativas, poderemos observar o que a narrativa deixa escapar por entre as palavras, aquilo que não é proposital, mas que revela o que está no subterrâneo. O uso desse tipo de análise nos auxiliou a compreender o que a memória silenciou, reconstruindo, a partir do entrecruzamento com a história da Alfabetização no Brasil, a história sobre o letramento escolar, que estava expressa nas narrativas, não de maneira explícita, mas de forma implícita, fugidia, rastreável, indiciária. Foram justamente os indícios que elencamos a partir dessas narrativas que representamos graficamente por meio da espiral do tempo.

O conceito bakhtiniano de cronotopo e a simultaneidade das trajetórias de vida

Para a elaboração do dispositivo de análise que estamos propondo, sinalizamos que as categorias de tempo e espaço são essenciais. Assim, gostaríamos de recorrer ao conceito bakhtiniano de cronotopo, para explicar como poderiam ser compreendidas essas categorias em nossa investigação.

Bakhtin desenvolve o conceito de cronotopo ao refletir sobre o tempo e o espaço a respeito da produção literária. Nele, ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo, fazendo com que os índices do tempo transpareçam no espaço e o espaço seja revestido de sentido pelo tempo (BAKHTIN, 1998. p. 211). Interessa-nos, nesse conceito bakhtiniano, a noção de indissolubilidade proposta entre espaço e tempo na composição das narrativas. Nessa perspectiva, esse conceito dialoga profundamente com as reflexões acerca do espaço realizada pelo geógrafo brasileiro Milton Santos, para o qual o espaço é “[...] dinâmico e unitário, pois reúne materialidade e ação humana.” (SANTOS, 1997 apud ARAÚJO, 2010 p. 59) Logo, podemos afirmar que toda ação humana se realiza num determinado espaço e tempo e, por conseguinte, cada trajetória de vida também está circunscrita em um substrato de tempo e de espaço.

Transportando o conceito de cronotopo para a análise das narrativas (auto)biográficas desenvolvidas durante a pesquisa, temos pelo menos três cronotopos possíveis enquanto macrocategorias de análise. Para definir cada cronotopo, pensamos em interligar as narrativas produzidas no contexto da pesquisa com uma espécie de fio condutor que alinhava as relações estabelecidas entre cada etapa de produção de narrativas autobiográficas a um recorte espaço-temporal, ou cronotópico:

O primeiro cronotopo se configura nas narrativas produzidas para representar as memórias de alfabetização. Se pensarmos em categorizar o tempo cronologicamente nessas (auto) biografias, ele será concebido como plural, isto é, não teríamos um tempo, mas vários tempos à medida que a categoria “tempo” seria definida pela data em que ocorreu a alfabetização em cada trajetória de vida. Entretanto, o tempo não necessariamente precisa ser definido exclusivamente de maneira cronológica, mas poderá apenas referenciar-se na cronologia para orientá-lo. Isso porque:

O tempo é um movimento de múltiplas faces, características e ritmos, que, inserido à vida humana, implica durações, rupturas, convenções, representações coletivas, simultaneidades, continuidades, descontinuidades e sensações (a demora, a lentidão, a rapidez). É um processo em eterno curso e em permanente devir. Orienta perspectivas e visões sobre o passado, avaliações sobre o presente e projeções sobre o futuro. Assim sendo, o olhar do homem no tempo e através do tempo traz em si a marca da historicidade. São os homens que constroem sua visão e representação das diferentes temporalidades e acontecimentos que marcaram sua própria história. (DELGADO, 2006 p. 33).

Temos em vista que todas as cursistas investigadas foram alfabetizadas durante suas infâncias, entre os três e os seis anos de idade. Por esse ponto de vista, temos um recorte temporal único: o tempo da infância ou, como a Psicologia define, o tempo da segunda infância dos sujeitos investigados. Esse tempo orienta-se cronologicamente de forma diversa, mas retoma o tempo da segunda infância como o tempo vivido que irá situar a narrativa em todos os textos investigados. A categoria espacial deste e dos demais cronotopos foi definida pela pesquisa, nesse sentido, o espaço sempre irá se reportar às salas de aula de Educação Básica situadas nos municípios da Baixada Fluminense.

O segundo cronotopo se estabelece nas narrativas utilizadas para representar as atuais práticas alfabetizadoras em sala de aula. Neste cronotopo, o espaço continua sendo as salas de aula, mas em outro tempo, um tempo que remete a fase adulta das professoras-alunas e que apresenta a pretensa unidade cronológica ancorada no ano de 2018. Contudo, como vimos, o espaço também agrega marcas das ações humanas e, desse modo, há um deslocamento interessante sobre os papéis desempenhados no interior das narrativas.

Nas primeiras construções, há um esforço para trazer a memória como se deu a própria alfabetização. Para essa evocação do passado, as cursistas revisitaram suas memórias conversando com familiares, revendo fotos do período e procurando materiais utilizados durante a alfabetização.

Nas construções do segundo cronotopo, que tem como fio condutor as narrativas produzidas durante a segunda fase do ateliê biográfico de projeto, somente as professoras-alunas do Parfor atuantes na Baixada tiveram suas biografias analisadas. Essas narrativas se reportam às suas próprias práticas em sala de aulas. Nesse sentido, houve um difícil exercício de exotopia realizado em dois movimentos igualmente importantes. No primeiro movimento, o desafio seria a tentativa de sair da posição de professora para tentar buscar visitar a criança e aluna em fase de alfabetização que um dia foi. E em um segundo movimento, o desafio se constitui na tentativa de visualizar-se enquanto professora, revisitando a partir de uma perspectiva autoral, as atuais práticas em sala de aula.

O terceiro e último cronotopo se refere a toda pesquisa, atrelando-se à última fase do ateliê, reportando-se à execução da disciplina que se tornou campo de pesquisa. As narrativas produzidas nessa fase procuram situar as trajetórias de vida interligando os

dois primeiros movimentos à formação que estava sendo conferida pela universidade. Nesse cronotopo, está o ponto de interseção que interliga todas as trajetórias de vida investigadas. O espaço definido seria o Instituto Multidisciplinar situado na Baixada, e o tempo se configura durante o segundo semestre de 2018, tempo e lugar onde essas vidas se encontraram.

Essa análise cronotópica nos auxilia a construir a concepção de simultaneidade entre as trajetórias de vida. Evidentemente, cada trajetória segue um fluxo único e imerso nas especificidades e individualidade de cada vida, contudo, essas trajetórias se inscrevem em outros cronotopos ampliados que carregam em si mesmas expressões do que é coletivo sem que, para isso, oponha-se ao que é individual. Isso significa dizer, que as trajetórias de vida se realizam no campo da individualidade, mas assumem uma característica coletiva ao compartilharem e ocuparem tempos e espaços coletivos.

Tornemos essa reflexão mais concreta exemplificando-a. Investigamos, no total, seis trajetórias de vida. Essas trajetórias ocuparam individualmente o espaço físico da Baixada Fluminense, cada uma ao seu tempo. Não obstante, essas mesmas seis trajetórias simultaneamente ocuparam coletivamente o espaço/tempo da Baixada por um substrato de tempo vivido, também simultâneo, comum a todas elas e que vem a convergir no encontro dessas trajetórias no espaço/tempo da disciplina ministrada no Instituto Multidisciplinar. Certamente, os caminhos que trouxeram essas vidas ao curso de Pedagogia e ao Instituto Multidisciplinar são distintos, mas durante um substrato de tempo se tornaram simultâneos e convergem para o encontro dessas trajetórias em um mesmo cronotopo específico.

Se refletirmos sobre essa simultaneidade, encontraremos um pouco de encantamento nisso: a vida acontece de forma simultânea. É

precisamente a simultaneidade de tempo/espaço, tanto de um ponto de vista mais ampliado e coletivo quanto de outro mais particular e individualizado, que nos permite construir vínculos com o entorno e com outros indivíduos, sejam esses vínculos familiares, afetivos, laborais ou, de forma mais generalizada, socioculturais.

A espiral do tempo

Concluindo nossas reflexões, gostaríamos de apresentar a composição gráfica elaborada no contexto de nossa pesquisa. Segundo nossas concepções, as espirais do tempo são dispositivos gráficos que consideram a simultaneidade das trajetórias e histórias de vida. Elas se caracterizam por evidenciar os pontos que se estabelecem contextualmente significativos os objetivos de cada pesquisa, explicitando esses pontos na linha temporal de cada trajetória de vida. Contudo, sua principal característica é a exposição em simultaneidade de todos os pontos significativos extraídos da narrativa, tal como todas as trajetórias de vida investigadas em um único objeto gráfico que representa em sua configuração artístico-gráfica essa simultaneidade.

As espirais apresentam ao pesquisador e aos leitores uma visão panorâmica do que a pesquisa já identificou, podendo ser desenvolvidas em pesquisas que envolvam entre duas e oito histórias de vida que em algum momento de sua trajetória compartilhem de um mesmo cronotopo. Desenvolvemo-la para os fins de nossas análises, mas percebemos nela potencial para ser utilizada em outras pesquisas referenciadas em (auto)biografias, histórias ou trajetórias de vida.

Tal como afirmamos, em nossa pesquisa, operamos com o paradigma indiciário. Através de uma minuciosa análise, extraímos de cada narrativa os indícios que se estabeleceram

contextualmente significativos aos objetivos da pesquisa. A espiral apresenta todos os indícios encontrados nas narrativas divididos em três categorias por nós elaboradas. A primeira categoria refere-se aos indícios de memória de alfabetização. Esses indícios, representados pela cor amarela, são os indícios que somente foram encontrados nas narrativas da primeira fase do ateliê. Por meio desses indícios, estabelecemos também os critérios de permanência e de ruptura.

Os indícios de permanência foram representados pela cor magenta e são os indícios presentes de maneira inalterada nas narrativas das três fases do ateliê. Por fim, representados pela cor azul, temos os indícios de ruptura que se realizam através da adaptação, alteração, ausência ou acréscimo de indícios através das memórias que configuram as fases dois e três do ateliê biográfico de projeto, construídas a partir do exercício profissional das professoras-alunas no ano de 2018.

Na espiral, cada trajetória de vida é representada por um feixe que se inicia com uma cor diferente se reportando na legenda aos nomes fictícios das cursistas e professoras-alunas que participaram da pesquisa. A sequência de elementos a serem pontuados nas trajetórias de vida deverá seguir uma lógica temporal que converge para o centro da espiral. Essa parte central representa o cronotopo em que essas trajetórias se interligaram, que poderá ser um acontecimento específico, ou mesmo o espaço/tempo em que a pesquisa se realiza.

Recordamos que das seis trajetórias de vida, apenas duas atendiam às características para análise da segunda e terceira fase do ateliê, no contexto de nossa investigação e, portanto, somente nessas duas trajetórias pudemos evidenciar as rupturas, gerando feixes de trajetórias de vida mais plurais em indícios.

Vejamos, portanto, a composição gráfica a seguir:

Como vemos, a espiral do tempo apresenta uma espécie de panorama da pesquisa que realizamos.

Evidenciamos que por meio da espiral foi possível visualizar os elementos que elencamos de cada narrativa de trajetória de vida. Mais do que isso, a forma que ela é construída também significa a representação gráfica na qual a simultaneidades do que foi vivido individualmente em cada trajetória se fez presente. Além de oferecer essa visão panorâmica, ao construí-la, identificamos também seu caráter organizativo que poderá favorecer as análises subsequentes, tornando o momento de sua elaboração, um momento também de organização e reflexão sobre os encaminhamentos da pesquisa e de que forma as trajetórias de vida analisadas estão interligadas aos objetivos no ambiente de investigação.

Apesar de nos utilizarmos do paradigma indiciário e de narrativas (auto)biográficas, compreendemos que de acordo com a metodologia e os objetivos de cada pesquisa, os pontos de ancoragem na espiral poderão ser variados e distintos dos que construímos, atendendo, assim, às especificidades de cada pesquisa. Ou seja, cada pesquisador, a partir dos critérios de análise instituídos para si, poderá pontuar aquilo que considerar relevante ou necessário em sua espiral, o que torna as possibilidades de replicabilidade do dispositivo inesgotáveis.

Por se tratar em certa medida de um dispositivo novo para a análise de pesquisas, não há ainda um programa ou aplicativo específico em que poderíamos lançar os pontos de ancoragem e automaticamente ser gerada uma espiral tal como apresentamos. Sua construção ainda é bastante artesanal. Para transportar essa concepção e criá-la no meio digital, nos utilizamos de autoformas soltas que como em um quebra-cabeça foram se juntando para fazer surgir esse protótipo

graficamente. Nada impede que outras espirais sejam produzidas da mesma maneira que estamos apresentando.

Considerações finais

Durante todo este texto, buscamos apresentar um dispositivo gráfico de análise. Para tanto, iniciamos nossos apontamentos referenciando os aportes teóricos metodológicos que possibilitaram sua concepção, bem como a pesquisa que o originou. Depois, realizamos apontamentos sobre as categorias de tempo e espaço que consideramos essenciais para a compreensão do dispositivo. E, por fim, procuramos demonstrar passo a passo como construímos a espiral do tempo e com quais objetivos ela foi desenvolvida.

A inspiração para a construção desse objeto nasce de nossas leituras em busca de formas de se representar o tempo. Numa dessas leituras, encontramos uma reportagem⁸ sobre uma experiência realizada em 2002 com alunos das séries iniciais, na qual uma professora do estado do Amazonas montou as linhas do tempo dos alunos em forma espiral com o objetivo de demonstrar que o tempo era infinito. Na experiência, os alunos orientados pela professora, organizaram coletivamente com setas de cartolina presas ao chão, suas linhas do tempo em uma forma espiralada que convergia para o centro.

Os objetivos traçados pela professora, em nada coincidiam com o que gostaríamos de representar, porém, dentre várias outras maneiras de representar o tempo, essa forma em espiral nos gerou maior interesse. Não encontramos no meio científico uma metodologia semelhante para representar a simultaneidade temporal interligada às trajetórias de vida, ou mesmo a transposição dessa espiral em

⁸ Reportagem revista *Nova Escola on-line*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteúdo/2371/espiral-do-tempo>.

objeto gráfico que possibilitasse a replicabilidade em nossas, ou outras pesquisas. Então, começamos a desenvolver uma metodologia de representação das trajetórias de vida inspirados nessa experiência inicial.

Os conceitos de memória, histórias e trajetórias de vida, interligados à ideia de simultaneidade temporal mostraram-se de fundamentais para a concepção do objeto.

Os objetivos de uma espiral do tempo, tal como a concebemos, se relacionam com a busca por explicitar elementos essenciais à pesquisa que foram encontrados em narrativas em cuja subjetividade da memória é constitutiva de sentidos.

Consideramos que essa estratégia, ou metodologia, poderá contribuir para análise das narrativas e entrevistas de caráter (auto)biográfico de forma a expor e organizar os apontamentos da pesquisa de forma quase ilustrativa, permitindo a visualização de todos os pontos que se configuraram contextualmente significativos em cada pesquisa centrada na memória e nas escritas que a materializam.

Referências

- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ARCENIO, Cláudia Rodrigues do Carmo. **Nas trilhas da memória: Os caminhos do letramento na escola através das trajetórias de vida de professoras alfabetizadoras do PARFOR/UFRRJ**. 2019. 161 f. Dissertação de Mestrado em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seropédica, 2019.
- ARAÚJO, Helena Maria Marques de. O tempo histórico. In: SANTIAGO, Ana Maria. **História na Educação**1. Rio de Janeiro: CECIERJ, 2010. p. 43-57.
- AZEVEDO, Patrícia Bastos de. **Ensino de história e memória social**. A construção de história-ensinada em uma sala de aula dialógica. Niemcy: Edições Acadêmicas, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp, 1998.
- BARROS, José D'Assunção. **História e memória: uma relação na confluência entre tempo e espaço**. *Mou-seion*, v. 3, n.5, p. 35-67 2009. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/documentos/Mouseion/Vol5/historia_memoria.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança dos velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.
- BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordino. Memória (auto) biográfica como prática de formação. **Revista @ambienteeducação**, v.1, n. 1, Jan/Julho 2008. np. Disponível em: http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_eduacao/index.html. Acesso em: 20 mar. 2020.
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral, memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto**. *Revista Educação e Pesquisa* (online). São Paulo, FEUSP, v. 32, n. 10, p. 359-371, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMr-bbkm/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 mar. 2020.
- FIGUERÊDO, Maria Aparecida. **Gênese e (re)produção do espaço da Baixada Fluminense**. *Revista geo-paisagem* (online). Ano 3, nº 5, Jan/Jun de 2004. np. Disponível em: <http://www.feth.ggf.br/Baixada.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez, 2002.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Edições Vértice. São Paulo: Editora Revista dos tribunais LTDA, 1990
- POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento e silêncio**. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, Ed. Vértice, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial: 2009

ROJO, Roxane. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

STREET. Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

Recebido em: 20/06/2020

Revisado em: 15/05/2021

Aprovado em: 18/05/2021

Cláudia Rodrigues do Carmo Arcenio é doutoranda e mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação Educação em Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora da Educação Básica, da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu. Professora substituta no Departamento de Letras e Departamento de Educação da UFRRJ. *E-mail*: claurodriguesmd@gmail.com

Patrícia Bastos de Azevedo é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRJ). *E-mail*: patriciabazev@gmail.com

A MEMÓRIA DE FUTURO E O ATO DE NARRAR COMO PRINCÍPIO CONSTITUTIVO DO SUJEITO PROFESSOR

■ ANDRÉ PLEZ SILVA

<https://orcid.org/0000-0003-3785-9495>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *Campus* de São João da Boa Vista

■ MILENA MORETTO

<https://orcid.org/0000-0002-1924-1678>

Universidade São Francisco

RESUMO

O presente artigo tem como forma de produção e análise de dados a entrevista narrativa de um professor da área de Linguagens do Instituto Federal de São Paulo, buscando na singularidade do discurso narrativo formas de identificar a constituição do sujeito professor, bem como as vozes sociais presentes em seu relato. Para isso, focaremos nossos estudos na filosofia da linguagem de Bakhtin e de seu Círculo, investigando a natureza social da linguagem, a questão das relações dialógicas, da memória de passado, presente e futuro, como forma de ressignificar o percurso do entrevistado, demonstrando que rever a própria história, trazendo-a à luz do pensamento presente, é uma forma autêntica de percepção das marcas constitutivas de nossa trajetória, sempre em embate com o outro e com as instituições.

Palavras-chave: Memória de futuro. Relações dialógicas. Entrevista narrativa.

ABSTRACT

THE MEMORY OF THE FUTURE AND THE ACT OF NARRATING AS A CONSTITUTIVE PRINCIPLE OF THE TEACHER SUBJECT

The present article has as a form of data production and analysis the narrative interview of a professor from the Languages area of the Federal Institute of São Paulo, searching in the singularity of the narrative discourse for ways to identify the constitution of the teacher subject, as well as the voices present in his account. To this end,

we will focus our studies on the philosophy of language by Bakhtin and his Circle, investigating the social nature of language, the issue of dialogical relations, the memory of past, present and future, as a way to reframe the interviewee's path, demonstrating that reviewing history itself, bringing it to the light of the present thought, is an authentic way of perceiving the constitutive marks of our trajectory, always in conflict with the other and with the institutions.

Keywords: Memory of the future. Dialogical relations. Narrative interview.

RESUMEN LA MEMORIA DEL FUTURO Y EL ACTO DE NARRAR COMO PRINCIPIO CONSTITUTIVO DEL SUJETO PROFESOR

Este artículo tiene como forma de producción y análisis de datos la entrevista narrativa de un profesor en el área de Lenguajes del Instituto Federal de Sao Paulo, buscando en la singularidad del discurso narrativo formas de identificar la constitución del sujeto profesor, así como las voces sociales presentes en su informe. Para ello, centraremos nuestros estudios en la filosofía del lenguaje de Bakhtin y su Círculo, investigando la naturaleza social del lenguaje, la cuestión de las relaciones dialógicas, la memoria del pasado, presente y futuro, como una forma de resignificar el camino del entrevistado, demostrando que revisar la propia historia, sacarla a la luz del pensamiento presente, es una forma auténtica de percepción de las marcas constitutivas de nuestra trayectoria, siempre en conflicto con el otro y con las instituciones.

Palabras clave: Memoria de futuro. Relaciones dialógicas. Entrevista narrativa.

Considerações iniciais

Nos últimos anos, muitas são as pesquisas que tiveram como foco investigar a constituição docente e contribuir para as práticas e formação do professor. A partir da investigação qualitativa, conforme Bolívar e Domingo (2006), o enfoque biográfico e narrativo adquiriu uma identidade própria, adotando uma metodologia narrativa. Sendo assim, essa temática é atual por estar em curso, considerando as mudanças políticas, sociais e culturais a que o

professor está imerso, bem como a singularidade que cada um tem de todo o processo de tornar-se professor.

Segundo Hernández (2011), tal percurso investigativo centrado na subjetividade, começou a se consolidar a partir dos anos 1970, pois houve uma crescente crítica às visões tecnocráticas e positivistas sobre a educação e o comportamento humano. Passou-se, então, a reivindicar o redescobrimiento das experiên-

cias e dos comportamentos, valorizando o “[...] estudo das narrativas como formas de representação da realidade, frente às representações baseadas em modelos matemáticos ou propositivos” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 15, tradução nossa).

No Brasil, a partir da década de 1980, segundo Bueno (2002), a pesquisa baseada em histórias de vida do professor começou a se construir na área das Ciências da Educação, firmando investigações acerca da vida do professor e sua subjetividade. Ademais, o enfoque biográfico-narrativo demonstra o “giro hermenêutico”, em detrimento da crise do positivismo, conforme atestam Bolívar, Domingo e Fernández (2001), buscando construir sua própria credibilidade diante do vasto arcabouço das investigações qualitativas.

Assim, sendo uma temática atual e que está em curso, o presente artigo tem como objetivo, a partir da análise de uma entrevista narrativa, se colocar à escuta de um professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), da disciplina de Língua Portuguesa e Inglês, a fim de compreender, a partir de sua experiência de vida e das conjunturas profissionais, como ele se constituiu como docente, uma vez que a narrativa tem se mostrado potencializadora para autoidentificação dos sujeitos que a narram, fazendo-os ressignificarem a própria trajetória que é, de certa forma, reveladora das relações dialógicas que esse sujeito estabeleceu com o(s) outro(s).

Para isso, pautamo-nos na perspectiva enunciativo-discursiva de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo que assumimos para analisar a fala viva do sujeito-professor levando em consideração conceitos de enunciado, dialogismo e memória.

1 “[...] estudio de las narrativas como formas de representación de la realidad, frente a las representaciones basadas en modelos matemáticos o propositivos” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 15).

A memória presente no ato de narrar: formas de ressignificação

Quando se pensa em um construto que privilegia a narrativa, ou seja, o narrar a própria existência, buscando a partir de resgates da memória toda a base descritiva, abre-se o precedente para a reminiscência, tal como observou Platão (2012). Segundo o filósofo grego, toda a recordação de uma verdade foi observada pela alma no instante em que acontece o desencarne, já tendo contemplado tudo o que existe na Terra e no Hades, por isso, quando retomada à consciência, pode ser o lugar de toda a sua sabedoria, já que não há nada que não conheça.

Destarte às significações descritas no Fédon acerca do pensamento embargado pela memória, não propomos perceber a reminiscência em seu caráter de eminência de todo o conhecimento humano, mas atribuir a essas recordações vagas e peremptórias, o seu lugar junto à memória, porém, dentro de um viés bakhtiniano. O filósofo da linguagem já nos alertava sobre essa questão, quando anunciou que “não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá a sua festa de renovação” (BAKHTIN, 2011, p. 96).

As recordações do passado, ou seja, o que se mantém na memória, terá a sua festa de renovação durante o seu ato narrativo, motivando o falante a recriar seus instantes constitutivos, firmando em radicar na palavra-sua o lugar da palavra-outra, delegando até a quem ouve ou a quem lê, que se torne um outro falante, um outro autor de narrativas. Ao ouvir um relato, acabamos por nos confrontar com o nosso pensamento interior, que reproduz, mediante a aproximação ou distanciamento, a nossa própria história.

[...] Toda reconstrução biográfica supõe entreteçar quem a viveu, semelhança e diferença entre o antes e o agora, entre a percepção e a

lembança. Nesse espaço de tempo múltiplo em que os eventos se desenrolam, onde a experiência é significativa, o presente, passado e o futuro se sobrepõem criando um novo tempo, o tempo do relato. (CREUS, 2011, p. 65, tradução nossa²).

Assim, além da história de vida, há a relação com a escola e com os sujeitos a ela pertencentes. Percebe-se que, ao se resgatar a memória do passado, junto a essas lembranças resguardadas – e algumas vezes esquecidas –, surgem também as relações com o outro, através de *insights*, demonstrando a relação fundamental da palavra-minha com a palavra-outra.

As memórias do passado, segundo Sobral e Giacomelli (2018), quando trazidas à tona, revelam que a memória não é instável ou estável, mas que está em uma cadeia relativamente estável, ou seja, se abala com a palavra-outra. Dessa forma, o lugar da memória se mostra como algo que ora se firma, ora se movimenta, demonstrando que a palavra-outra, que joga com a palavra-minha, a modifica, altera o seu lugar na memória, ou seja, ressignifica o que vivenciou.

Como os gêneros demonstram o lugar onde a linguagem vai funcionar, as narrativas autobiográficas proporcionam ao sujeito reconhecer-se como sujeito único, que precisa dizer a sua palavra, a maneira como vê o mundo. E, em seus relatos, percebe-se a força das relações dialógicas.

É claro que, quando reinstalamos em nossa consciência a memória do passado, sabemos que não podemos mudar a sua materialidade, contudo, podemos modificar o sentido daquele evento, ou seja, podemos ressignificar a nossa própria história, trazendo ao presente

as marcas constitutivas de nossa trajetória, sempre em embate com o outro.

Tal materialidade ou acontecimento se mostra cravada em uma instância histórica determinada, revelando as marcas sociais de uma época. Segundo Bakhtin (2011), produzimos a história e somos produzidos por ela, o que revela nosso caráter de sujeitos ativos e inacabados. Assim, através da sondagem de nossa memória do passado, reconhecendo nosso caráter como sujeitos inseridos em contextos socioeconômicos específicos, percebemos que podemos visitar, refazer ou fazer de outra forma o que já está constituído. Assim, segundo as reflexões do Grupo de Estudos de Gênero (GEGE) (2013), temos um segundo nascimento além do físico, o nascimento social. Como tal, o mais significativo em Bakhtin é perceber sua instância inovadora, que revela a história como móvel, ou seja, como algo que não está pronto ou acabado, mas que se materializa novamente no uso do signo. Dessa forma,

[...] a história é como o veículo de todo signo produzido, funcionando como a transportadora de signos ditos ao encontro de signos ainda não ditos. A cada novo acontecimento, a cada nova produção ideológica a história se recompõe, reescreve-se, atualiza-se. (GEGE, 2013, p. 56).

Assim, ainda sob os estudos do GEGE (2013), identificamos que a memória do passado se define como tudo aquilo que é compartilhado por uma determinada comunidade linguística, ou seja, as suas experiências e enunciados, bem como os valores que os constituem. Assim, são as marcas valorativas que nos constituem, sendo estas contemporâneas.

A memória de futuro revela outra instância do pensamento bakhtiniano: a ideia do devir, do porvir, do vir a ser. Trata-se, portanto, de uma capacidade de ressignificar, de dar novo sentido à nossa incompletude. Narrar a pró-

2 “[...] Toda reconstrucción biográfica supone entretejer aquel que la vivió, semejanza y diferencia entre el antes y el ahora, entre la percepción y el recuerdo. En ese espacio temporal múltiple en el que se despliegan los acontecimientos, donde la experiencia se reviste de sentido, pasado presente y futuro se sobrepone creando un tiempo nuevo, el tiempo del relato”.

pria vida, refazer a cronotopia de nossa história, buscando, através de palavras e posturas libertárias, recontar a nossa história como uma metanarrativa, nos revela a força da palavra, que consiste em seu poder de atravessar o tempo, de reescrever os seus sentidos. Portanto, partindo das significações do GEGE (2013), a memória de futuro é utópica, sendo assim, ainda não encontrou seu lugar ou foi concretizada.

Ora, a memória de futuro, então, é o pensamento projetado que se encontra em mim, e que está por se realizar, logo, em devir. O futuro permite ao sujeito justificar-se diante do passado e do presente, pois permite recomençar uma empreitada, revogar suas abnegações, reiterar seus desejos. O futuro revela a condição de inacabamento, assim, podemos reconstruir as nossas esperanças, de modo a nos humanizar, como preconiza Paulo Freire (FREIRE, 1996).

Nos ideais freireanos, o gérmen da educação libertadora se encontra na inconclusão. Quando os sujeitos se tornam conscientes da possibilidade do devir, se projetam na tentativa de fazer história, ou seja, de se instaurar como sujeito histórico. Portanto, “onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 1996, p. 50).

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 1996, p. 57).

Portanto, é na projeção da memória de futuro que posso me assumir como sujeito inacabado e, dessa forma, me reconhecer numa condição moral, no sentido de exigir minha realização, minha ação responsiva-ativa. Reco-

nheço, assim, a minha história em movimento, logo, devo agir de forma ética para ampliar minhas possibilidades, para me elevar, para me perpetuar diante do acontecimento da vida. Assim, Freire (1996, p. 58) nos adverte que “[...] o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

O mundo é o objeto do meu ato, do ato-pensamento, do ato-sentimento, do ato-ação; seu centro de gravidade situa-se no futuro, no desejo, no dever e não no dado auto-suficiente do objeto, em sua atualidade, em seu presente, eu seu ser-aqui já realizado. (BAKHTIN, 2011, p. 112).

Logo, compreendemos a memória de passado como a historicidade estética do sujeito, ou seja, a sua representação acabada. A memória de futuro, por sua vez, mostra-se como devir, como resposta ao inacabamento, que surge como ação responsiva. Ao se fundir ambas as memórias, percebemos ser instaurada a constituição da singularidade.

Para Bakhtin (2011), a questão da singularidade se apresenta a partir do conceito de exotopia, uma vez que é o outro quem dá acabamento ao eu. “A singularidade do eu é a singularidade da sua palavra em reportar-se à palavra alheia” (PONZIO, 2010, p. 37). A alteridade se mostra como caminho fundante, pois ambos se complementam, na relação eu-outro, logo, ambas as memórias se encontram. A singularidade de quem fala, articulada pelo excedente de visão, revela que é pela memória que se fundamenta o estético e o ético.

No inacabamento, encontramos no outro uma experiência de mim que eu próprio não possuo. O outro enxerga a mim e todo o meu entorno, o que me escapa, portanto, me vejo com os olhos do outro, e sempre que regresso a mim, trago a minha incompletude. Todavia, eu também possuo uma experiência do

outro que ele próprio não possui. Tal excedente de visão revela tacitamente a incompletude, reinstaurando o outro como a única possibilidade de uma possível completude. Encontro no outro a oportunidade perdida de me definir, logo, a alteridade se revela como a força motriz que nos impulsiona rumo à busca por completude. Narrar ao outro sobre si mesmo revela-se como uma busca de completude e compreensão de si a partir do olhar do outro.

A narrativa (auto)biográfica como fonte de compreensão sobre si, sobre os outros e sobre a prática docente

Coadunamos com Connelly e Clandinin (1995, p. 50, tradução nossa), quando os pesquisadores enfatizam que “aprendemos que nós também necessitamos contar nossas histórias³”, reforçando a importância da narrativa de si para o processo de percepção da própria subjetividade. É nesse sentido que as considerações do método – autobiográfico – têm um espaço privilegiado neste trabalho. Acreditamos que a entrevista narrativa com profissionais na área da Educação, a partir da dinâmica dos relatos de vida e do percurso educativo e formativo, configura-se como um método dialógico que revela diferentes vozes sociais, permitindo a adoção de uma prática qualitativa como forma de reinterpretar o fazer docente e o agir de forma ética. Por conseguinte, “a narrativa e os relatos, tal como acreditamos que funcionem na investigação educacional, geram novos temas sobre as relações entre a teoria e a prática”. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 50, tradução nossa⁴).

3 “Aprendimos que también nosotros necesitamos contar nuestras historias” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 50-51).

4 “La narrativa y los relatos, tal como creemos que funcionan en la investigación educacional, generan nuevos temas sobre las relaciones entre la teoría y la práctica” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 50).

Ademais, o uso das narrativas, sendo de natureza aberta, tende a resgatar a partir das experiências, características imprescindíveis para quem adota uma perspectiva firmada nas relações dialógicas, uma vez que permite a livre manifestação do entrevistado, frente a interposições sutilmente elaboradas, com o intuito de promover a prática dialógica, tal qual um confronto revelador, num “[...] movimento de emancipação por meio do qual o adulto dá progressivamente forma à sua existência” (DOMINICÉ, 2010, p. 87).

Outrossim, a pesquisa a partir das histórias de vida de professores revela-se como uma forma de desenvolver um método de pesquisa narrativa, buscando na compreensão da experiência uma compreensão sobre si, sobre os outros e sobre a prática docente, sendo tais atributos reveladores da singularidade, reforçando que o essencial da formação reside no processo, ou seja, na jornada, ou ainda em uma “[...] relação singular com eventos irrepetíveis, histórico-individualizados, polissêmicos e transgredientes, exotópicos... entre indivíduos singulares, sejam eles os narradores e os investigadores que tomam a narrativa para construir suas pesquisas” (PRADO et al., 2015, p. 66).

Dessa forma, podemos auferir que as relações dialógicas é um diálogo que não tem fim (BAKHTIN, 2013), pois vincula a reação do eu ao outro, ou seja, uma viva reação da palavra à palavra do outro, gerando assim um embate entre valores e forças sociais, o qual Volóchinov denomina como “um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 140).

A partir desses excertos, podemos afirmar que, para Bakhtin e seu Círculo, a língua somente atinge a sua totalidade em seu uso real, ou seja, em sua propriedade dialógica. Todos os enunciados no processo de comunicação são

dialógicos. A palavra é sempre repassada pela palavra do outro, dessa forma, para se constituir um discurso, leva-se em conta o discurso de outrem, utilizando-o de alguma maneira no seu discurso. Esse seria o funcionamento real da linguagem, pois absorver o discurso alheio no próprio enunciado torna possível o dialogismo. Conforme Bakhtin/Volochínov,

[...] é precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.) está impregnada de relações dialógicas [...]. (BAKHTIN, 2013, p. 209).

Logo, através das relações dialógicas, há a revelação de que

[...] nossas palavras não são ‘nossas’ apenas; elas nascem, vivem e morrem na fronteira do nosso mundo e do mundo alheio; elas são respostas explícitas ou implícitas às palavras do outro, elas só se iluminam no poderoso pano de fundo das mil vozes que nos rodeiam [...]. (TEZZA, 1988, p. 55).

Por isso, dizemos que a construção da identidade, sob o viés da filosofia da linguagem, parte de uma perspectiva sócio-histórica, que está, intrinsecamente, ligada à concepção dialógica da linguagem. Seria como dizer que estamos sempre impregnados pelas palavras do outro, assumindo assim uma identidade formada por um conjunto sem-fim de vozes sociais, que estabelecem relações com opiniões, formulações sobre o estar no mundo, ações valorativas, dizeres. Em suma, como afirmava o poeta português: “torno-me eles e não eu” (PESSOA, 1993, p. 48).

A partir dessas considerações, cabe ressaltar a potencialidade da narrativa enquanto uma prática discursiva, uma vez que, a partir da relação eu-outro, possibilita ao sujeito narrador a atribuição de sentido às suas vivências, à reflexão e, conseqüentemente, a novas

formas de construção do conhecimento. Torna-se importante considerar também que toda narrativa é única e irrepetível; revela a singularidade daquele que narra ao mesmo tempo que desvela as múltiplas vozes sociais que o constituem. Por meio dessa interlocução entre as considerações do método (auto)biográfico e a perspectiva enunciativo-discursiva que nos apoiamos, apresentamos a seguir os procedimentos de produção e análise dos dados.

A entrevista narrativa como procedimento de produção dos dados da pesquisa

A entrevista narrativa, realizada com um professor da área de Linguagens do IFSP denominado como Antônio⁵, iniciou-se com uma pergunta ampla, que serviu de mote ao início da construção narrativa: “*Conte-me sobre a sua trajetória escolar, desde os estudos iniciais*”. Nesse caso, a narrativa assumiu plena autonomia, sendo repassada sem que fossem necessárias outras perguntas exmanentes. Caso o depoente não explicitasse alguns pontos que coadunam com os objetivos da pesquisa, outras seriam realizadas: “*Conte pouco sobre a sua formação no ensino superior*”; ou ainda: “*Conte-me sobre os estudos da pós-graduação*”.

A entrevista, que foi gravada através de aplicativo de celular, durou 2 horas, 1 minuto e 20 segundos. Foi realizada no dia 31 de maio de 2019, em um *campus*⁶ do IFSP. Ao término da entrevista, a narração foi minuciosamente transcrita, respeitando as marcações linguísticas e entoações, como forma de valorar e ressignificar as palavras, tornando-as autênticas

5 Utilizamos um pseudônimo como forma de preservar a identidade do entrevistado. Escolhemos “Antônio” em homenagem ao poeta condoreiro Antônio Frederico de Castro Alves.

6 O *campus* foi omitido como forma de preservar a identidade do professor entrevistado.

e erigidas numa cadeia enunciativa irrepitível, trazendo legitimidade e segurança como dados de pesquisa qualitativa.

Posteriormente, a transcrição foi enviada ao professor, por *e-mail*, em arquivo digital, para que fosse lida e, caso necessário, fossem realizadas alterações que poderiam ser de qualquer ordem: desde apagar algum pronunciamento, até transcreever novas informações. Todos os trâmites descritos estão devidamente arquivados, inclusive o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado e com suas formalidades cumpridas.

Após a transcrição, buscamos encontrar, nos enunciados do depoente, indícios de como ele foi se constituindo professor e como outras vozes foram contribuindo para a significação do que é ser docente.

A voz do professor: formas de identificação de si a partir do outro

O docente, assim como qualquer outro indivíduo, pode, a partir da memória, recriar suas vivências escolares, desde os primeiros anos da educação básica até os últimos estudos: a pós-graduação. Dessa forma, pode-se ressignificar o seu papel como estudante e reviver as marcas constitutivas deixadas pelos professores que passaram por sua formação. Feito tal imersão na memória, pode-se voltar à prática docente, tentando perceber em que momento optou por ser professor, ou se o método, ou mesmo o estilo que se utiliza em sala de aula, é inspirado em alguma dessas vivências.

Por isso, mostra-se salutar a utilização das entrevistas narrativas como base de dados, pois, ao registrar a memória, a partir de um modelo de livre diálogo, ou seja, que abole os modelos de pergunta-resposta, abre-se a possibilidade de registrar o diálogo vivo, forjado em seu caráter de irrepitibilidade. Por

isso, iniciaremos a análise de uma história de vida, tendo como marco temático uma experiência concreta: a de um professor de Língua Portuguesa do IFSP. Assim, buscaremos dar um sentido interpretativo à história narrada, organizando a dinâmica de suas temporalidades, visando a análise de seus efeitos e os processos de compreensão resultantes de sua explanação no escopo teórico que sugerimos.

Ao iniciar a sua narrativa, Antônio começa a rememorar, ressignificando o início de sua trajetória. Por volta dos cinco anos de idade, teve o seu primeiro contato com a escola. Foi um período bastante difícil, pois diagnosticaram a sua mãe com um tumor. Devido às dificuldades com o tratamento, resolveram matriculá-lo, junto com seu irmão mais novo, em uma escola infantil. Outro agravante era que a mãe de Antônio estava grávida, fato que retardou tanto o tratamento quanto a sua recuperação. Embora vivesse momentos difíceis, a escola surgiu para amenizar tal situação, pois durante as atividades, brincadeiras e aprendizagem, conseguia esquecer que sua família passava por uma situação muito delicada.

*E colocaram a gente na escolinha, foi assim que eu tive meu primeiro contato com escola. E foi um contato tão gostoso, tão legal que ajudou a amenizar o desespero do momento [...] e a escola era um refúgio, era um lugar bom. Era gostoso de ir pra escola. Então, foi um começo feliz da escola, né? E sempre tendo como refúgio, a escolinha. A escola ***7 foi um lugar muito bom. Foi lá que eu tive o primeiro contato com as letras, com a matemática, com o convívio social fora da família, né, porque a gente conhece pessoas ali... que a gente fez os amigos, né? (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019).*

Percebemos, logo nesse início, a importância da família neste processo de ingresso e permanência na escola. A família, portanto, possui um papel fundamental na percepção da

7 O nome da escola não foi identificado como forma de proteger a identidade do entrevistado.

importância da educação, bem como do papel social da escola, como forma de emancipação.

As pessoas citadas são frequentemente as que exerceram influência no decurso da existência. [...] São evocadas à medida que participam num momento importante do percurso de vida. [...] Evidentemente a família é o lugar principal dessas mediações. Os pais são objeto de memórias muito vivas. Estabelece-se com cada um deles uma relação particular, que vai, por vezes, mostrar-se determinante na orientação escolar ou profissional. (DOMINICÉ, 2010, p. 86-87).

O gosto pelo ambiente escolar, propiciado por um espaço acolhedor, que lhe servia como mote para reforçar a curiosidade, desperta-o para a forma dos signos linguísticos, uma vez que, cravado na memória infantil, percebemos tal arroubo em suas palavras.

[...] e eu tava aprendendo as letras, né, eu tinha ali, já devia ter por volta dos seis anos e eu sempre fui curioso com isso, eu sempre quis ler logo, né? Eu olhava livro, eu achava legal, achava interessante, eu era aquela criança que voltava da escola e tinha tarefa pra fazer, eu queria fazer logo depois; acabei de chegar em casa já queria continuar; queria continuar o que tava fazendo na escola, né. (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019).

Ainda no ensino infantil, a percepção benfazeja da apropriação das competências leitora e escritora o levou a perceber um caminho a trilhar, que resultaria em uma acolhida e em uma percepção positiva de si. Tal momento narrado, inclusive por conta da memória que foi se desenrolando ao longo do processo narrativo, revela um fator de estímulo educacional e do importante papel do professor e de outros agentes educacionais neste processo. Analisemos o caso a seguir:

E, mas eu tava muito fascinado com a história de aprender a ler. Então, eu logo que comecei a ter; na verdade, antes de entrar no 1º ano mesmo, de, na fase de alfabetização, eu já tava me mexendo ali, sempre curioso, pedindo ajuda, provocando as professoras, né, pedindo coisas;

e aí, logo que eu aprendi a montar as palavras e consegui decifrar aquele código, a ler as historinhas; eu fiquei muito feliz e eu achei muito legal a reação da professora na época. Eu confesso que eu não tenho, assim, a imagem da professora mais, eu tenho a história assim na memória. Mas teve uma coisa muito marcante que foi o fato de ela ter me levado no dia que, ela fez um; não era uma espécie de chamada oral, mas, por alguma razão ela tava ensinando alguma coisa, e aí ela percebeu que eu já tava conseguindo ler... e ler relativamente bem, né? E tava me destacando ali por causa disso. E aí ela me chamou na hora do intervalo e me conduziu até a diretoria para me mostrar pra diretora, pra compartilhar que 'esse cara aqui já tá lendo, ó, né'; pra mostrar o serviço, né? O resultado do serviço que ela tava fazendo... e aí eu li um pedacinho de texto, lá; a diretora deu parabéns e tudo, e depois teve uma cerimônia de entrega de prêmios por desempenho e eu ganhei uma lembrancinha por causa disso e eu fiquei me achando... o cara. Então eu estou aqui e já sei ler. Olha que vitória, né? E fez toda a diferença na vida mesmo saber ler, né? Quem não sabe, passa apertado. (ANTÔNIO EN, 31/05/2019, grifos nossos).

A importância do professor na vida do aluno pode ser facilmente percebida no desenrolar dessa história de vida. Antônio, durante a narrativa, ressignifica sua história ao declarar como a ação de um educador interfere em uma mudança de consciência de si e do papel do outro: "Fazia tempo que eu não pensava nisso. Foi legal, está sendo bom viver essa sua proposta aqui, de visitar essa história" (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019). Ainda no percalço de sua memória de passado, percebemos a projeção para o presente e, conseqüentemente, para o futuro, elencando valores que algumas vezes nos fogem, sendo marcas importantes para perceber o próprio trajeto. Ao narrar o seu comportamento para com as lições de casa, com toda a cautela e preocupação em realizá-las assim que chegava da escola, mesmo diante da TV ligada, mostra como o aluno

atento e dedicado tornar-se-ia um professor com as mesmas características. *“Que engraçado, né? E aí, revisitando esses momentos, agora eu tô enxergando algumas marcas de porquê eu fui pra esse caminho, né? Eu gostava de mexer com as palavras, ali, desde pequeno”* (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019).

A percepção de Antônio, ao vislumbrar-se como participante da pesquisa, como aquele que desfia os fios da memória e começa a remontar seu caminho, ressignificando a sua prática, a sua subjetividade, o seu destino, demonstra a eficácia da narrativa como forma de reinstaurar as marcas de constituição.

A dimensão reflexiva, que exige a construção de uma narrativa capaz de pôr em evidência, tanto no plano da exterioridade como da interioridade, os aspectos formadores das experiências de vida e os fios condutores da sua dinâmica, impõe um novo esforço de distanciamento face a si mesmo. (JOSSO, 2010, p. 150)

No processo narrativo de Antônio, vamos saltar para o Ensino Fundamental II, mais propriamente na 5ª série⁸, quando a sua experiência afetiva e competente com uma professora de inglês, marca a ideia de emancipação que ocorre diante da interação professor-aluno. Marcas como essa prosseguem por toda uma história de vida, demarcando sutilmente como as relações dialógicas servem como forma de reinterpretar o mundo, fazendo-nos agir diante dos embates da vida. Paulo Freire já nos advertia como educadores, pois “sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos” (FREIRE, 1991, p. 126). Sonhos estes que podem levar a humanização do sujeito, pois ainda com Freire (1996, p. 11), podemos nos questionar: “Como ser educador, se

não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com que me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte”?

Na minha trajetória escolar, e a primeira delas foi a aula de Inglês. Dessa professora eu me lembro, era uma japonesinha chamada Olga; que tinha um livro que a gente usava que chamava Our Way, uma coisa assim, eu devo ter esse livro até hoje jogado em algum lugar na casa da minha mãe, em algum armário. E essa professora, ela dava aula de inglês, né, e foi ela que comentou, que fez o primeiro comentário, percebendo que eu conseguia fazer as coisas que ela pedia de forma rápida e relativamente bem-feita; ela olhou pra mim, me chamou um dia no cantinho e falou: ‘nossa, você tem facilidade pra isso, né? Que bom, que bacana. Toma aqui, tem esse papelzinho aqui, com algumas coisas a mais, vai fazendo aí e vê o que se acha’. E ela me estimulou bastante. E ela deu aula pra mim só na 5ª série, depois eu tive outros professores que passaram aí com a disciplina de inglês, mas a Dona Olga me marcou. Ela, eu sentia que ela tinha um amor verdadeiro pelo serviço que ela tava fazendo ali naquela 5ª série. Ela encantava... e foi assim, a minha carreira como professor começou no inglês e eu lembro com carinho dela porque ela foi uma referência, uma professora que marcou, né? (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019, grifos nossos).

Ora, percebemos nas falas do Antônio, uma ressignificação no ato de narrar, que permitiu rever as bases de sua formação como aluno e, conseqüentemente, como professor. Portanto, “a memória do passado é submetida a um processo estético, a memória do futuro é sempre de ordem moral” (BAKHTIN, 2011, p. 167).

O ato de lembrar, sempre marcado pela presença de um professor exigente ou amoroso, ou mesmo de uma disciplina que encontra afinidade, curiosidade, revela como a interação com o outro se mostra reveladora do senso prático, do gosto pela descoberta, como forma de participação com o saber, como forma de interpretação de si e do mundo.

8 Embora a nova legislação reconheça a terminologia “ano”, ou seja, do 6º ao 9º ano; mantivemos a forma como o entrevistado se reportou aos anos do Ensino Fundamental II, classificando-os por “séries”.

Assim, por muitas vezes, o processo educativo renuncia a aproximação, no sentido de prescrever erros, promovendo retenções, castigos e processos de rejeição ininterruptos, seja pela nota que não atingiu a média seja pela falta de amabilidade dos profissionais da educação. Enfim, a escola, muitas vezes, se mostra como aquela que, em certa medida, mais afasta que acolhe.

Durante a entrevista narrativa, o professor Antônio nos forneceu, a partir de suas reminiscências da vida escolar, um retrato de uma escola estadual na qual estudou no 2º ano do Ensino Médio, em uma transição entre cidades, pois teve que se mudar com a família por conta do emprego do pai. Assim, ao ter o contato pela primeira vez com a escola pública, no estado de Minas Gerais, aproximou-se pela primeira vez de uma educação diferente, a qual identificou como “fraca”. Vejamos em suas palavras:

[...] mas foi muito ruim estudar naquela escola, foi terrível. Se eu pudesse nunca ter ido pra lá, eu jamais teria pisado naquele lugar. Por fora era muito bonita, uma estrutura legal, física, mas eu não lembro de um professor que tive lá, não lembro de uma aula que eu tive lá. E o que mais me incomodava era tirar notas excelentes sem o mínimo esforço. E eu percebi: isso aqui não tá certo, isso aqui vai me dar prejuízo [...] e ali eu tava num lugar onde não tinha disciplina nenhuma, todo mundo levantava e saía a hora que queria, professor nem cumprimentava a gente, isso quando tinha professor, né, e eu tava cansado daquilo e não aguentaria mais um ano naquele lugar. (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019).

Após a experiência aviltante, que o levou a perceber a escola pública como uma rede que não traria as oportunidades necessárias para uma formação digna e eficaz, no que tange ao mercado de trabalho ou mesmo a uma preparação para o vestibular, introjetou a ideia de que a rede particular de ensino seria uma referência, contudo, por não ter condições finan-

ceiras para tal, estudou sozinho para prestar a prova de um Colégio Militar, o qual conseguiu entrar no 3º ano do Ensino Médio. Sentiu muita dificuldade em cumprir todas as exigências da escola, porém, sentiu-se feliz, por estar em uma escola considerada por ele como séria.

Mas eu achei muito bom porque eu senti que a coisa ali era séria, era exatamente isso que me ofendia na outra escola: ali não era sério, ninguém estava levando aquilo a sério. Quem trabalhava lá não levava a sério, quem estudava lá não levava a sério; e eu queria levar a sério. Eu queria estudar de verdade. Eu não queria só ir lá, né? E aí foi muito bom estudar nessa escola. (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019).

Ao término do Ensino Médio, mudou-se novamente com a família. E logo iniciou seus estudos no cursinho pré-vestibular, ao mesmo tempo em que trabalhava como professor de Inglês em uma escola de idiomas. Aliás, o trabalho como professor sempre lhe comprovou seu interesse para com as letras e com a língua estrangeira moderna. Tal levante o nutriu de expectativas acerca da carreira como professor, afinal, era aquilo que já fazia e que poderia aperfeiçoar. Percebemos, nesse sentido, que as experiências como aluno começavam a moldar o seu percurso como professor. O lugar da memória, refazendo seu percalço, revelava tais rumores: “Então, se for pra ser professor, eu quero ser, trabalhar em um lugar que seja igual a esse aqui ou melhor, né. Então, eu queria ser professor de escola particular. Coloquei essa meta. Aí eu fui fazer Letras” (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019).

Com isso, a memória de futuro demonstra a capacidade da projeção do devir, ou seja, da oportunidade de ressignificar o próprio percurso, instaurando na percepção do presente, que se dá através da narrativa de si, a elaboração de novos sentidos que revelam a incompletude como ato fundante, como asseverou Bakhtin e seu Círculo.

Na projeção da escola particular como o melhor para se trabalhar, assim como foi a sua visão de uma educação de qualidade, quis buscar na rede particular de ensino uma forma de ressignificar a sua história, desenvolvendo seu trabalho docente no ambiente que acreditava lhe trazer melhores resultados. Entretanto, começou a revelar novas perspectivas:

E pra ser professor nessas escolas, não basta ser professor, não basta saber o conteúdo, você tem que ser carismático, tem que ser... era ainda a época da aula show, você tem que ser um cara bacana, que os alunos se divertem com você, eu gostava disso, eu tinha uma certa, é... era isso que eu enxergava que era a educação, né, então, eu entrei nessa dança, eu tocava o violão, sempre levava o violão pra escola, puxava uma música com algum conteúdo, cantava, mexia, nossa... era uma alegria, era muito legal. Mas aí eu perdi esses empregos aí, e aí eu tinha lá, ganhava dois mil reais, que na época era bastante dinheiro e, de repente, eu estava com 500. (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019, grifos nossos).

Diante de tais dilemas profissionais, começou a perceber que trabalhar em um mercado tão instável não traria uma segurança, ainda mais por conta de seu recente casamento, bem como a possível chegada de um primeiro filho. Queria experimentar uma condição mais estável, por conta disso, passou a estudar para concursos públicos. Ademais, a previsibilidade encontrada nos livros dos sistemas de ensino da rede particular levou-o a ressignificar o seu papel como professor, uma vez que sabia de antemão tudo o que iria ensinar, deixando-o sem o desafio da prática docente, tal como percebemos em seu relato: *“Então eu ia dar aula de Inglês no Anglo, eu sabia que no canto inferior direito da página 78 tinha uma frase que era, que eu usava como, era a deixa de uma piada. Tinha até a piada pronta na página 78, né, de tão acostumado com aquilo”* (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019). Durante a entrevista, Antônio pôde acercar-se mais de suas memórias, im-

plicando que *“começou a ficar pequeno, num dava, tava muito amarrado”* (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019).

Outrossim, quando conseguiu ingressar no IFSP, passou a viver uma nova experiência docente, no que tange à compreensão de como funciona o ensino na rede federal, bem como estratégias para preparar o próprio material de ensino, ou lidar com um público que se mostra mais carente.

*E aí, aqui, ao mesmo tempo que essa liberdade é muito boa, ela foi um pouco assustadora, principalmente no começo, porque eu não tinha experiência com isso, e não tinha muita base pra poder tomar essas decisões, pra poder fazer as coisas como a gente, como é esperado que a gente faça aqui. E o que eu fiz? Grudei em quem tava aqui dentro já, que já tinha entendido, e a *** e a ****⁹ foram grandes parceiras pra me guiar dentro do universo aqui dentro, pra me explicar o que que era pesquisa o que que era extensão, o que era o ensino, né. E outros colegas, de outras áreas. (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019, grifos nossos).*

Sabemos que, para Bakhtin (2017), o *eu* é constituído a partir do outro. Sendo assim, para reconhecer-se como si próprio, o sujeito deve perceber o outro como um não eu, o que objetiva uma eventicidade única do ser, orquestrada por uma temporalidade histórica. Ao lidar com o outro, numa cadeia exotópica de troca de significados, somente dentro de uma arquitetônica estética podemos colocar o outro em um processo de valoração. Portanto, a partir das palavras de Antônio, que deflagra em sua história de vida pessoal e profissional as marcas da alteridade, isto é, as marcas da construção de uma identidade professoral firmada na capacidade de ouvir o outro, percebemos essa capacidade de se enriquecer através do outro. Conforme Bakhtin:

⁹ Ocultamos os nomes das professoras como forma de preservar as identidades.

Eu me identifico ativamente com uma individualidade e, conseqüentemente, eu não me perco completamente, nem perco meu lugar único do lado de fora dela, sequer por um momento. Não é o objeto que toma posseção de mim como alguém passivo. Sou eu que me identifico com o objeto: *criar empatia é um ato meu e apenas isso constitui sua produtividade e novidade*. A empatia realiza alguma coisa que não existia nem no objeto de empatia, nem em mim mesmo antes do ato de identificação, e através dessa alguma coisa realizada, *o Ser-e-vento é enriquecido*. (BAKHTIN, 2017, p. 33, grifos nossos).

Nesse processo de enriquecimento sugerido por Bakhtin (2017), podemos perceber a ação ética docente, uma vez que, munidos de um intercâmbio de sua própria realidade, o professor engajado percebe as mesmas dificuldades que teve na figura do colega professor, ou mesmo na persona do aluno, ajudando-o, sobremaneira, a transpor tais problemas como uma espécie de projeção, pois através do olhar do outro é possível identificar as próprias vicissitudes.

Como a história está em pleno acontecimento, ou seja, está em constante movimento, percebe-se que ambas as memórias, tanto a do passado, quanto a do futuro, estão juntas. Quando enunciamos, resgatamos os valores da memória de passado, ou seja, dos valores que já estão estabelecidos, contudo, tal enunciado afeta tanto o sujeito falante quanto o seu interlocutor. Dessa forma, os sentidos são reinventados por conta do tom valorativo, das intenções e das expressões que surgem em seu projeto discursivo. Reassumindo-se como professor, dessa vez ancorado por toda uma história de vida pessoal e profissional, com vivências em diversas esferas, assume novas percepções diante de si e de seu trajeto, tal como percebemos nas falas a seguir:

É uma coisa, realmente, estranho; parece, hoje, eu posso dizer que, hoje eu sou professor. Hoje

eu sou capaz de observar a ementa de uma disciplina e desenvolver um plano de curso, depois planificar todas as aulas, com todas as atividades que eu acho que são coerentes praquilo ali, fazer ajustes com as outras turmas, desenvolver metodologias de avaliação, respeitando as individualidades dos alunos, as formas de aprendizado, as inteligências múltiplas e tudo mais, conseguiu enxergar essas coisas e olhar o que eu aprendi aqui. (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019).

A partir da transformação que transcorreu em sua vida profissional, podemos auferir que “no ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2011, p. 378). Assim, atuando no IFSP, precisou ressignificar seu conceito de professor, além do conceito de educação. O fato de seguir as apostilas já não condizia com suas expectativas como professor, por isso acolheu tão bem a liberdade em confeccionar o material didático, ou mesmo buscar outras formas de interação com o saber e com os alunos. Por ser um *campus* Federal, a conscientização política também se fez presente, pois começou a refletir com mais cuidado sobre os rumos da política, uma vez que uma decisão feita pelo governo poderia modificar a realidade do *campus*, ou seja, a sua própria carreira como docente.

Com a experiência positiva que teve com seu orientador do mestrado, passou a perceber que afetividade e comprometimento, aliados à prática docente, leva o aluno a um compromisso maior com o estudo. Reconhece-se, dentro desse processo, como professor, capaz de observar uma ementa de disciplina e desenvolver um plano de curso, planificar as aulas com atividades, metodologias de avaliação, respeitando as individualidades do aluno. O professor Antônio, preparando-se para o doutorado, revela que já possui preocupações que considera mais profundas e que possam, efetivamente, contribuir para a rede de conhecimento que já existe, buscando preencher

uma lacuna com algo que possa servir para a sociedade, pois percebe que, como agente público, deve se responsabilizar por devolver à sociedade parte do investimento que recebe. Por isso, “só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (NÓVOA, 1995, p. 113).

Percebemos, então, como se processou a percepção de si e de suas respostas como professor e, porventura, pesquisador. A pesquisa (auto)biográfica, a entrevista narrativa, propõe esse momento de autorreflexão, quando a história de vida passa a se ressignificar, trazida à tona pela própria linguagem e, através dela, processar novamente as experiências, como uma chance de resposta para si.

Analisa como os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico-culturais para examinar por esse viés, os processos de subjetivação e de socialização, do sujeito na interação dialética entre a história social e a história pessoal pela mediação da(s) linguagem(ns). Interroga os modos pelos quais os indivíduos dão forma às experiências, sentindo a existência, na interação com o outro e consigo mesmo. (PASSEGGI, 2011, p. 15-16).

Interessante a ideia da memória exotópica se manifestando no relato. Conforme Amorim (2009), tal memória se configura depois da compreensão, ou seja, quando se apreende o outro. Nas palavras da pesquisadora, “podemos mesmo dizer que a memória exotópica se produz quando não compreendo mais, quando não me identifico mais com o ponto de vista do outro e introduzo meu ponto de vista, aquilo que vejo do que o outro vê” (AMORIM, 2009, p. 9). Assim, a memória exotópica seria a memória estética, dando forma e acabamento ao outro. A memória do futuro, nesse sentido,

acaba por ser a memória do devir, do vir a ser, o que revela o processo de inacabamento em relação a si mesmo. Dessa forma, “[...] a seletividade da memória é o espaço da valoração, espaço da escolha interessada, não indiferente, do que recordar” (SOBRAL e GIACOMELLI, 2018, p. 418).

Ademais, para Bakhtin (2011), a memória do passado é estética, e do futuro sempre de ordem moral. Contudo, não podemos prescindir que a memória estética não seja ética, mas, conforme Sobral e Giacomelli (2018, p. 419), existem as forças centrípetas e centrífugas, funcionando da seguinte maneira: “[...] o sujeito sempre se afasta (força centrífuga) do que não é pertinente para suas necessidades enunciativas, e se aproxima (força centrípeta) do que o é”. Assim, ao se retomar as marcas constituintes da memória, mais precisamente aquilo que lhe interessa, o sujeito afirma a verdade a partir de seu ponto de vista específico, buscando uma seleção que melhor sirva à sua explanação que, em nosso caso, foi uma narrativa de sua história de vida, tanto pessoal quanto profissional, valorando-a para encontrar o seu princípio de identidade.

Considerações finais

A busca por nossa memória, por nossa identidade, nos permite encontrar na alteridade o caminho que nos leva em direção ao ato ético. Ela nos conduz, reproduzindo sua dimensionalidade em nossas ações e reações, palavras e contrapalavras, numa escala muito ampla, sempre firmada no social. Compreender o outro envolve um compromisso ético, pois diante do outro eu percebo a minha própria existência, em seu caráter de não álibi, ou seja, o porvir está circunscrito em minhas ações, ligando-me ao outro que me constitui. Por isso Bakhtin (2011) nos mostra que estamos repletos de palavras dos outros. Ao

construirmos os nossos diálogos, carregamos a voz de outros, que reestruturamos e modificamos após a apropriação. Com isso, ao assumirmos um compromisso responsivo-ativo como educadores, nos constituímos como seres pedagógicos que, a partir da identidade firmada na alteridade, reproduzimos as palavras daqueles que melhor personificaram em nosso caminho essa identidade peculiar, a de ser professor.

Logo, tendo uma educação que reflete o processo de viver, buscando melhorar a existência a partir de experiências vividas reflexivamente, busca-se não apenas os resultados externos, mas a retomada da experiência perdida que pode ser reorganizada através das narrativas, orientando a prática educacional a uma tentativa de reconstruir e reorganizar as experiências como forma de conduzir a uma percepção crítica e uma remodelação do futuro. Lembrando que “[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 142).

Portanto, buscando uma prática reflexiva nas experiências narrativas, cuja reorganização da memória de passado e, conseqüentemente, uma reelaboração da memória de futuro, possa despertar no sujeito social uma consciência crítica de suas ações. Assim, poderemos assegurar à experiência humana o seu caráter de singularidade e irrepitibilidade, pois se circunscreve em um contexto histórico definido, que dialoga com seu passado, ou seja, que retoma o já vivido para ressignificar seus níveis de formação e se digna a projetar o futuro, reconstruindo e assegurando o devir. Assim, acreditamos ser possível uma prática educacional que busque romper com o mutismo proposto pelas crises da modernidade, privilegiando as experiências como cumulativas em nossa formação, logo, irrepitíveis e intermináveis.

Assim, o ato de narrar se revela como um princípio constitutivo, de redescoberta e de revalorização da experiência, chegando também a servir como dádiva ao leitor da narrativa, pois lhe fornece, tanto para quem narra quanto para quem ouve, uma razão para continuar construindo a sua própria memória e, conseqüentemente, nesse caso, também a da própria escola.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. Memória do objeto: uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v.1, n. 1, p. 8 - 22, 1 sem. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/download/2993/1927/6701>. Acesso em: 30 nov. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador - considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús. **La investigación Biográfica-Narrativa em Iberoamérica**: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4), p. 1-33, 2006. Disponível em: <http://jbposgrado.org/icuali/La%20investigacion%20biografica%20y%20narrativa%20en%20iberoamerica%20%20%20.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús & FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfica narrativa en educación**. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.

BUENO, Belmira de Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZNK-zjNHnF3m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge et. Al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

CREUS, Amalia Susana. Narrar experiencias, construir historias: (Re)visitando Lara. In: Fernando Hernández, Juana María Sancho. & José Ignacio Rivas Flores (Coord.) **Historias de Vida en Educación**: biografías en contexto. Esbrina – Recerca, Universitat de Barcelona, 2011. p. 57-67.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antônio.; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEGE - Grupo de estudos de gêneros. **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. Vol. IV. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. In: Fernando Hernández, Juana María Sancho & José Ignacio Rivas (Coords.). **Historias de Vida en Educación**: biografías en contexto. Barcelona: Esbrina – Recerca, Universitat de Barcelona, 2011. p. 13-22.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto) biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica. (Org.). **Alteridade**: o outro como problema. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011b, p. 13-39.

PESSOA, Fernando. **Novas Poesias Inéditas**. Lisboa: Ática, 1993.

PLATÃO. **Fédon**. São Paulo: Edipro, 2012.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello, Regina Silva, Daniela M. Mondardo, Camila Caracelli Scherma, Marina Haber de Figueiredo, Ana Beatriz Dias e Allan Pugliese. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

PRADO, Guilherme Val Toledo; SERODIO, Liana Araes; PROENCA, Heloisa Helena Dias Martins; RODRIGUES, Nara Caetano (Orgs.). **Metodologia narrativa de pesquisa em Educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

SOBRAL, Adail Ubirajara.; GIACOMELLI, Karina. Memória, imprecisões, sentidos: em torno da proposta bakhtiniana de estudos da linguagem. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, RS, v. 21, n. esp., [VIII SENALE] p. 395-432, 2018. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1971/1217>. Acesso em: 15 jul. 2020.

TEZZA, Cristovão César. A. Discurso poético e discurso romanesco na teoria de Bakhtin. In: FARACO et al. **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1988.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

Recebido em: 05/11/2020

Revisado em: 26/08/2021

Aprovado em: 29/08/2021

André Plez Silva é mestre em Linguística pela Universidade de Franca. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *Campus* de São João da Boa Vista – professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Membro dos Grupos de pesquisa Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações: Letramento, Gêneros Textuais e Ensino (ALTER-LEGE) / e Teoria Crítica e Teorias Críticas Latino-Americanas e Educação (TCTCLAE), vinculados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail:* andreplez@gmail.com

Milena Moretto é doutora em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. Grupos de pesquisa: Relações de Ensino e Trabalho Docente da USF; Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações: Letramento, Gêneros Textuais e Ensino (ALTER-LEGE); Linguagem, Memória e Subjetividade da Universidade de São Paulo (USP). *E-mail:* milena.moretto@yahoo.com.br

EXPRESSÕES DA PANDEMIA: METAMORFOSES E POSSIBILIDADES DE MULHERES MIGRANTES

■ SUÉLEN CRISTINA DE MIRANDA

<https://orcid.org/0000-0003-4146-0006>

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

■ DIANE PORTUGUEIS

<https://orcid.org/0000-0002-8347-2761>

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RESUMO

O desenvolvimento deste artigo baseia-se nos pressupostos da Psicologia Social Crítica, comprometido com a realidade brasileira e com a práxis cotidiana, considerando a singularidade do indivíduo enquanto manifestação de uma totalidade histórico-social. Tem por objetivo compreender as particularidades históricas, sociais e políticas que definem o “outro” na sociedade patriarcal capitalista e as transformações advindas com as novas determinações pandêmicas, partindo do fenômeno migratório feminino, enquanto experiência que evidencia tais contradições e metamorfozes. Adota a metodologia de narrativas de histórias de vida para reconhecer os sentidos atribuídos pelos sujeitos e as (im)possibilidades de emancipação que se configuram na análise de depoimentos de duas mulheres migrantes, uma peruana no Brasil e uma brasileira na Alemanha. Os resultados ponderam as metamorfozes da metamorfose humana e a configuração de uma situação ambivalente, que pode conduzir tanto à paralização e à mesmice, como resultar em crescimento do Eu, ao propiciar a interrupção da reposição cotidiana irreflexiva, a apropriação crítica das determinações exteriores e a busca pela autodeterminação. Demonstram, assim, que uma prática política precisa considerar a dialética entre pensamento histórico e pensamento utópico, enquanto projeto alternativo de vida, construído em articulação às determinações objetivas.

Palavras-chave: Identidade. Alteridade. Migração. Narrativas de histórias de vida. Covid-19.

ABSTRACT

PANDEMIC EXPRESSIONS: METAMORPHOSES AND POSSIBILITIES OF MIGRANT WOMEN

The development of this article is based upon the presuppositions of

the Critical Social Psychology, compromised with the Brazilian reality and the everyday praxis, considering the singularity of the individual as a demonstration of a historical-social totality. Its objective is to understand the historical, social, and political particularities that define the “other” in capitalist patriarchal society and the transformations resulted with the new pandemic determinations, from the feminine migratory phenomenon while experiencing that evidences such contradictions and metamorphoses. It adopts the methodology of life stories narratives to recognize the senses attributed by the subjects and the (im)possibilities of emancipation that are shaped in the analysis of testimonies of two migrant women, a Peruvian in Brazil and a Brazilian in Germany. The results consider the metamorphoses of human metamorphosis and the configuration of an ambivalent situation that can lead both paralysis and sameness, as well as result in the growth of the Self, by providing the interruption of irreflexive everyday replenishment, the critical appropriation of external determinations and the search for self-determination. Thus, they demonstrate that a political practice needs to consider the dialectic between historical thinking and utopian thinking as an alternative life project constructed in articulation with objective determinations.

Keywords: Identity. Alterity. Migration. Life stories narratives. Covid-19.

RESUMEN

EXPRESIONES PANDÉMICAS: METAMORFOSIS Y POSIBILIDADES DE LAS MUJERES MIGRANTES

El desarrollo de este artículo se basa en los presupuestos de la Psicología Social Crítica, comprometidos con la realidad brasileña y con la práctica cotidiana, considerando la singularidad del individuo como una demostración de una totalidad histórico-social. Su objetivo es entender las particularidades históricas, sociales y políticas que definen al “otro” en la sociedad patriarcal capitalista y las transformaciones derivadas de las nuevas determinaciones pandémicas, partiendo del fenómeno migratorio femenino como una experiencia que evidencia tales contradicciones y metamorfosis. Adopta la metodología de narrativas de historias de vida para reconocer los sentidos atribuidos por los sujetos y las (im)posibilidades de emancipación que se forman en el análisis de testimonios de dos mujeres migrantes, una peruana en Brasil y una brasileña en Alemania. Los resultados consideran las metamorfosis de la metamorfosis humana y la configuración de una situación ambivalente, que puede conducir tanto a la parálisis, como resultar en crecimiento del Yo, proporcionando la interrupción de la reposición cotidiana irreflexiva, la

apropiación crítica de las determinaciones externas y la búsqueda de la autodeterminación. Así, demuestran que una práctica política necesita considerar la dialéctica entre pensamiento histórico y pensamiento utópico, como un proyecto de vida alternativo, construido en articulación con determinaciones objetivas.

Palabras clave: Identidad. Alteridad. Migración. Narrativas de historias de vida. Covid-19.

Introdução

O desenvolvimento deste artigo¹ baseia-se nos pressupostos da Psicologia Social Crítica e, como tal, compromete-se com a realidade brasileira e com a práxis cotidiana, considerando a singularidade do indivíduo enquanto manifestação de uma totalidade histórico-social. Elucida, assim, a relação dialética que pressupõe o sujeito – enquanto coletividade – como produto e produtor da sociedade em que vive, em um sistema complexo e multideterminado que está em constante movimento (LANE, 1989).

Nesse sentido, corrobora com Ciampa (2005) quando este defende o estudo da identidade como questão central para a Psicologia, em uma perspectiva que ultrapassa os interesses meramente acadêmicos ou científicos a partir do momento que se configura como uma questão social, política e ideológica. Mais do que isso, rompe com a concepção essencialista de identidade enquanto algo fixo e imutável, que apenas reproduzia os interesses dominantes de manutenção do *status quo*, para pensá-la a partir do sintagma que define a identidade enquanto metamorfose em busca de emancipação.

Nessa abordagem, a subjetividade é sempre compreendida a partir da sua articulação com a objetividade da natureza, a normatividade da sociedade e a intersubjetividade da linguagem. A identidade se apresenta como um constante devir, resultado da contínua di-

nâmica dos processos de socialização e individuação, ou seja, do nexo que se estabelece entre a diferenciação social – na qual uma ordem natural, social e cultural específica é mediatizada para o sujeito por outros significativos – e a individuação progressiva – na qual o sujeito vai construindo uma história de vida consciente de si.

Essa lógica materializa a metamorfose humana, aqui “[...] entendida como a progressiva e interminável concretização histórica do vir-a-ser-humano, que sempre se dá como superação das limitações das condições objetivas” (CIAMPA, 1997, p. 1). Isso significa dizer que esse processo identitário também se metamorfoseia continuamente, quando se alteram as determinações históricas e sociais. Assume-se, com isso, o compromisso político de analisar a realidade para compreender as metamorfoses da “metamorfose humana”, reconhecendo as possibilidades e as impossibilidades de emancipação nas sociedades contemporâneas e os meios de superação das situações de desigualdade, opressão e heteronomia.

Tais constatações epistemológicas evidenciam a impossibilidade metodológica de se buscar a generalização dos dados, uma suposta totalidade ou verdade aplicável a todos. Pelo contrário, o interesse crítico está em acessar a singularidade identitária pela lógica negativa do seu estudo, considerando a particularidade histórica, social e política como determinante para a materialização de elementos da univer-

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

salidade do humano – expressa nas infinitas possibilidades, que se concretizarão em menor ou maior grau a depender das condições objetivas.

Para tanto, o método primordial utilizado nas pesquisas em identidade é a chamada “narrativa de história de vida”, assim denominada pelo foco da análise ser a narração em si e os diferentes sentidos atribuídos pelo sujeito (LIMA; CIAMPA, 2017).

Solicitar que uma pessoa seja narradora de sua própria história pressupõe colocá-la numa situação de protagonismo e exercício de autonomia. Ao falar de si e de seu entorno, o sujeito/autor da narrativa posiciona-se enquanto ator/personagem, em episódios cujos enredos são tecidos na legitimidade dos sentidos que lhes atribui frente significados sociais que defende ou questiona. (ANTUNES, 2012, p. 73).

A narração performa a identidade, articulando passado-presente-futuro por meio do desvelamento de conflitos, rupturas, reconstruções, desejos, projetos e a proposição de novas possibilidades. Viabiliza, assim, a transformação dos narradores e de seus contextos, pois ao denunciar as contradições sistêmicas, opõe-se à massificação e apreende alternativas que vislumbrem fragmentos emancipatórios, demonstrando a capacidade do ser humano de superar as imposições, construindo novas realidades para si e para o entorno (LIMA; CIAMPA, 2017).

Todas essas questões ganham relevância e novos contornos com a pandemia de Covid-19, doença de alta transmissibilidade cujo quadro clínico envolve uma grande maioria assintomática ou com sintomas leves e moderados de resfriado (80%), enquanto o restante dos casos pode apresentar dificuldade respiratória com necessidade de atendimento hospitalar, sendo que 5% destes pode demandar suporte ventilatório e 2% vir a óbito (BRASIL, 2021). A principal estratégia encontrada pelos órgãos de saúde

para diminuir o contágio foi o distanciamento social, resultando na suspensão das atividades não essenciais em quase todos os países e exigindo adaptações das mais diversas ordens.

Nesse sentido, é mister que as alterações geradas pela situação da pandemia mudam significativamente cursos de vida, trajetórias e projetos, escancarando situações que, se outrora não vistas, não mais se escondem. A exemplo de Bilbao (2020), tratam-se de perguntas que sempre existiram: as desigualdades de classe, violência de gênero, a saúde como direito, ou mesmo o privilégio de se ter uma casa própria. A questão que cabe, então, não é sobre o dano causado pelo vírus, mas o dano social que o vírus desvela. Nessa teia, busca-se exaltar o lugar da migração no contexto de exceção ou novo normal (SANTOS, 2020) provocados pela pandemia, trazendo luz às mulheres migrantes.

O portal jornalístico Brasil de Fato apresenta as mulheres como as mais afetadas pela pandemia do novo coronavírus, sobretudo quanto ao impacto econômico, pois “[...] são majoritariamente o grupo social que está em empregos mais precários e informais, ou aquelas que sobrevivem com até um salário mínimo, de aposentadoria, de trabalhos domésticos ou prestadoras de serviço” (OLIVEIRA, 2020, s/p.). Destaca, ainda, a maior sobrecarga durante a quarentena das chefes de famílias e o maior risco de vulnerabilidade para as mulheres indígenas, negras e imigrantes.

No que tange às mulheres migrantes, há uma condição especialmente vulnerável considerando-se aspectos da estrutura social, envolta pelo machismo e o patriarcado, já que “[...] a estratificação patriarcal de gênero faz com que a mulher tenha de se adaptar cabalmente ao projeto migratório do marido [ou] de quem depende econômica e ideologicamente” (LUSSI; MARINUCI, 2007, p. 13). Estas, quando em trânsito, em geral estão afastadas das fa-

mílias, dos filhos. Assumem trabalhos precários, sem documentação adequada, podendo ainda ser vítimas de atividades em condições análogas à escravidão.

Seguindo esse raciocínio, Cintra, Grugel e Riggiozzi (2020) debatem sobre a Covid-19 e a ameaça à saúde e aos direitos de mulheres migrantes na América Latina, explicitando que muitas delas atuam no setor informal, sem proteção social e assumem responsabilidade de cuidado de crianças e outros membros de sua família. Argumentam como estas são esquecidas pelas políticas públicas, ficando em último lugar na escala de cuidados e atenção básica:

Essas mulheres e meninas em geral enfrentam maiores riscos relacionados à violência, intimidação, tráfico de pessoas, abuso, estupro, assédio sexual, bem como situações de discriminação e de estigmatização, além de sofrerem com barreiras linguísticas, exclusão social, pobreza e devido a diferenças socioculturais. Tais riscos podem ser ainda mais amplos devido às restrições de viagem internas e externas, às dificuldades de acesso a serviços de saúde e a medicamentos em zonas fronteiriças e de abrigo, assim como devido à falta de documentação (s/p).

Nesse sentido, os autores ressaltam que as mulheres já não tinham acesso integral aos seus direitos, mesmo antes da pandemia, contestam a naturalização da violência de gênero e a invisibilização das populações migrantes como algo permanente, sendo assim incorreto afirmar que a Covid-19 seja a principal razão da dificuldade e alteração de uma pretensa normalidade. A pandemia veio a revelar o *status* desumano que orienta suas vidas (CINTRA; GRUGEL; RIGGIROZZI, 2020).

Diante desse cenário, este artigo tem por objetivo compreender as particularidades históricas, sociais e políticas que definem o “outro” em nossa sociedade patriarcal capitalista e as respectivas transformações advindas com

as novas determinações pandêmicas. Para tanto, parte do fenômeno migratório enquanto experiência que evidencia tais contradições e maximiza a vivência das metamorfoses da metamorfose humana, para expor a particularidade cotidiana enquanto impossibilidade de homogeneização da categoria “migrante”, cuja singularidade sempre será multideterminada pelas variáveis interseccionais de gênero, classe, raça/etnia e nacionalidade.

Sendo assim, objetiva reconhecer os atravessamentos objetivos e as possibilidades – ou impossibilidades – de emancipação que se configuram na análise de depoimentos de duas mulheres migrantes, uma peruana no Brasil e uma brasileira na Alemanha. Vale ressaltar que, por conta da especificidade dessa proposta, serão selecionados trechos que contribuam para compreender, direta ou indiretamente, as transformações provocadas pela Covid-19².

Identidade x alteridade, imunidade x comunidade: quem é o “outro” em tempos de pandemia?

Na perspectiva aqui adotada, considera-se a identidade enquanto articulação da diferença e da igualdade, que coloca em jogo o reconhecimento de cada um e de todos, por meio da reciprocidade e do respeito pela alteridade (CIAMPA, 2004, 2005). Nesse ínterim, é preciso discorrer sobre a constatação de que a pandemia viral ampliou as fronteiras da dialética eu/outro, quando qualquer pessoa passou a ser considerada potencial transmissor da ameaça invisível. Isso ganha particular relevância ao considerar que a sociedade patriarcal ca-

2 Os depoimentos integram narrativas de história de vida de duas pesquisas em desenvolvimento e atendem a todos os cuidados éticos pertinentes as pesquisas com seres humanos.

pitalista se edificou por meio de valores que tratam a diferença como uma ameaça a ser combatida ou controlada. Ademais, a ênfase no individualismo em detrimento da coletividade, coordenada pelo controle econômico e burocrático, estabelece o reconhecimento do “ter” ao invés do “ser”.

Mbembe (2014) esclarece que essa lógica de produção da exclusão e da indiferença tem íntima relação com a escravidão, na qual a identidade do outro não é reconhecida a partir do pertencimento mútuo a mesma comunidade humana, mas sim a partir da autorreferência de ser, constituindo camadas estigmatizadas de subalternidade – com os personagens sociais dos negros, das mulheres, dos imigrantes, entre outros. Apoiada em sistemas de legitimação e poder, essa produção de pessoas “sobrantes” foi sendo reforçada e atualizada, ganhando novos ares com o neoliberalismo e a transformação dos indivíduos em consumidores “descartáveis”, destituídos de sua valorização na esfera pública enquanto cidadãos e sujeitos de direitos.

Todo esse cenário foi colocado em xeque por um vírus essencialmente democrático, passível de contaminar a todos, que escancara a fragilidade humana e confronta os sujeitos com sua incapacidade de combater o “inimigo”. Contudo, se o vírus em si não discrimina, a desigualdade social e econômica sob a qual nossa sociedade foi construída assegura que isso aconteça, perpassada pelo nacionalismo, racismo, xenofobia, machismo e outras formas de opressão e heteronomia que modelam o encontro com a alteridade (BUTLER, 2020). É assim que a pandemia escancara a seleção social necropolítica sob a qual a modernidade se edifica, produzindo sub-humanos cujas vidas podem ser descartadas.

Necropolítica, lembremos, é um termo cunhado por Achille Mbembe que aponta não apenas uma política que gerencia o direito de matar,

mas também o direito de expor outras pessoas - incluindo os próprios cidadãos de um país, como ocorre agora com muitos trabalhadores - a morte, forçando, em muitos casos, alguns corpos a permanecer entre a vida e a morte. (MANRIQUE, 2020, p. 150-151, tradução nossa).

A autora denuncia a falácia do *slogan* utilizado no combate a Covid-19 em quase todos os discursos governamentais: “a vida em primeiro lugar”. Mas, afinal, de qual vida está se falando? A mesma que impulsiona incalculáveis imigrantes afogados, que vitimiza crianças em guerras e que assassina negros e mulheres por tal definição? Não, a vida que precisa ser protegida a qualquer custo “[...] é a vida dos ‘nossos’, em todo caso” (MANRIQUE, 2020, p. 152, tradução nossa). Nesse sentido, a pandemia trouxe aos holofotes uma outra contradição, derivada daquela existente entre identidade e alteridade: a relação entre “imunidade” e “comunidade”.

As duas palavras compartilham a mesma raiz etimológica, *munus*, referenciando ao compartilhamento ou dispensa dos deveres e direitos da vida em comum. Com as descobertas científicas no campo da Saúde, a noção de imunidade migrou para o campo biomédico, mas continuou sendo construída a partir de critérios sociais e políticos “[...] que produzem alternativamente soberania ou exclusão, proteção ou estigma, vida ou morte” (PRECIADO, 2020, p. 167, tradução nossa). Nesse cenário, toda biopolítica passa a ser imunológica, presupondo a definição de uma comunidade e o estabelecimento de uma hierarquia que define os corpos imunes e os demunes, ou seja, os potencialmente perigosos.

Para Manrique (2020), a grande questão, evidenciada pelo coronavírus por sua dupla perspectiva biomédica e política, é que no decorrer do tempo a definição de comunidade foi sendo reduzida e transformada em totalidade identitária ou agregação individualista de imu-

nes, que faz desaparecer progressivamente toda a relação entre o sujeito – considerado agente econômico livre e subentendido masculino, branco, heterossexual e nacional – e o “restante”, ou seja, toda a alteridade – estigmatizada e pressuposta – que deve ser mantida de fora.

Isso ficou muito claro com a pandemia causada pela Covid-19, naquilo que Santos (2020) chamou de “sociologia das ausências”, referindo-se às inúmeras zonas de invisibilidade que se multiplicaram às sombras daquilo que ganhou visibilidade: como o fato de todos os médicos mortos infectados no mês de abril no Reino Unido serem imigrantes (RTP, 2020); cenário que se repete por quase toda a Europa e Estados Unidos, onde estes têm ocupado a maioria das atividades essenciais, embora tal classificação não se estenda a eles (CHARLEAUX, 2020); e que aparece na assustadora desproporção de negros e latinos vítimas do vírus nos Estados Unidos, onde se soma à falta de moradia adequada, à impossibilidade de acesso ao sistema de saúde, à ausência de auxílio financeiro e a outras desigualdades estruturais (SUDRÉ, 2020).

No Brasil, a construção estrutural ideológica do eu/outro aparece no fato das mulheres, dos negros e dos imigrantes serem os grupos sociais mais impactados pela pandemia, seja pela recessão econômica que os afeta diretamente enquanto maioria nos trabalhos domésticos e informais (SALATI, 2020) ou pela enorme dificuldade burocrática no acesso ao auxílio emergencial (DIAS, 2020). Muitos discursos amplamente divulgados escancararam, inclusive, a percepção de que o diferente não faz parte da mesma comunidade humana, representando apenas números ou peças que poderiam ser descartadas em nome da manutenção da engrenagem maior, a economia.

Todas essas situações deixam claro o quanto a desigualdade radical gerada pela tríade

patriarcado-colonialismo-capitalismo encontra meios de reprodução em estados de exceção pandêmicos, podendo resultar em fortalecimento ideológico e comunidades etnonacionalistas, construídas a partir da exclusividade racial e do recrudescimento do fechamento das fronteiras (BUTLER, 2020). Esse movimento marcou a primeira fase da pandemia, com a total interrupção da circulação de pessoas e a dupla xenofobia pela ideia do “vírus estrangeiro”. Não obstante, é preciso considerar que a soberania política dos estados nacionais – construída com base na fronteira física e na circulação incontrolada de bens e capitais – foi colocada em xeque pelas dimensões planetárias da Covid-19 (PRECIADO, 2020).

Assim, outro movimento também foi ganhando espaço, com o ressurgimento da noção de comunidade enquanto obrigação mútua e reciprocidade, acompanhado do questionamento cada vez maior quanto a capacidade das “mãos invisíveis” do mercado de sustentar a vida, convocando e reforçando a importância estatal em áreas cruciais como Saúde, Educação e Proteção Social (MANRIQUE, 2020). Para Zizek (2020), foi preciso uma catástrofe para que a sociedade repense suas estruturas naturalizadas, as diferenças se tornem insignificantes diante da empatia da sobrevivência e a ameaça planetária dê lugar à solidariedade global.

E muito se tem visto neste sentido, tanto entre singularidades – como os milhares de exemplos de doações e ações de suporte cotidiano –; entre comunidades – como o emblemático escudo humano de pessoas brancas protegendo pessoas negras da violência policial nos protestos estadunidenses contra o racismo (JUNIÃO, 2020) –; e, ainda, entre países – com a troca de informações e componentes importantes, além da aliança mundial para apoio a Organização Mundial da Saúde (OMS) e aceleração na produção de uma vacina (CRUZ, 2020).

Chama a atenção o fato de Habermas (1987) ter discutido sobre o esgotamento do impulso utópico da sociedade de construir uma vida coletiva melhor justamente diante da evidente limitação do regime de bem-estar social. Para o autor, um outro modelo utópico só seria possível a partir do estabelecimento de um novo equilíbrio entre o dinheiro, o poder e a solidariedade, no qual “[...] o poder de integração social da solidariedade deveria ser capaz de resistir às ‘forças’ dos outros dois recursos” (HABERMAS, 1987, p. 112).

Seria, então, essa onda de solidariedade global o estopim necessário para que emergja da sociedade um desejo de mudança? Uma transformação guiada por um novo viés da energia utópica, que pregue a liberdade e a igualdade para todos, em prol da universalização da vida digna? Retomando Ciampa (2003), considera-se que o pensamento histórico – que vem com a experiência do passado – deve ser sempre referenciado a partir do pensamento utópico – aquele que se projeta no futuro –, postulando a emancipação enquanto projeto ético a ser concretizado via projetos políticos individuais ou coletivos, que objetivem a eliminação ou a redução das “[...] condições que impedem ou dificultam a emancipação de desprivilegiados e excluídos” (p. 6).

A contribuição deste texto versa em pensar a pandemia como uma nova determinação sócio-histórica, que provocou uma série de mudanças nas metamorfoses humanas que vinham ocorrendo até então, abrindo novas possibilidades e impossibilidades que precisam ser consideradas. Os conceitos de identidade e alteridade foram atualizados, assim como o de imunidade e o de comunidade, trazendo contornos particulares importantes no que tange à temática da migração feminina.

Vale ressaltar que o fenômeno migratório, por si só, caracteriza-se como um processo contrastivo no qual esses paradoxos ganham

relevância, envolvendo a ruptura com um quadro de referência para a constituição de um novo. Nesse sentido, representa uma experiência brusca – assim como foi a chegada do vírus – das metamorfoses da metamorfose humana, uma vez que as condições históricas e sociais que circundam o indivíduo são alteradas rapidamente, ou seja, migra-se de um conjunto de determinações para outro, muitas vezes totalmente diferente (MIRANDA, 2017).

Dito isso, acredita-se que esse fenômeno pode trazer indicativos importantes quanto as contradições expressas pela pandemia, demonstrando que a utopia emancipatória sempre aparece como meta visada ou falta sentida no processo identitário dos sujeitos, caracterizando-se como um projeto alternativo de possibilidades de vida, construído em articulação as determinações do processo histórico.

Pensamento histórico e pensamento utópico: narrativas em análise

A história de Andrea

Andrea tem 53 anos, é natural de Lima, no Peru, casada e sem filhos. Veio para o Brasil com 18 anos por razões de segurança e deixa claro que a escolha pela saída do país, assim como a opção pelo Brasil, foram decisões heterônomas de sua mãe e irmão. Não obstante, descreve que sempre se sentiu “estrangeira e estranha” em seu país, por não compactuar com as políticas identitárias regulatórias de seu meio social, e sabia que ali não era o seu lugar.

Eu já me sentia estranha naquele núcleo, aquele núcleo social que eu vivia, com as questões sociais que eram questões que não me tocavam, com a questão da desigualdade social que me tocava e que no ambiente que eu vivia não era valorizado, pelo contrário, era um exercício de poder e subjugação contra as pessoas mais po-

bres. Então assim, eu sempre fui a pessoa que não se encaixava e o meio social que eu habitava, de certa forma, deixava claro que eu era o incômodo, ou eu me acomodava aos modelos deles ou sempre seria um estorvo naquele lugar, né? Então eu cresci com isso e aí eu fui me consolidando nesse lugar que hoje não me incomoda, tanto!

Andrea foi socializada em um meio que reproduzia a valorização do poder e do dinheiro, definindo a comunidade a partir de uma totalidade identitária individualista que pressupunha a dominação e a exclusão do diferente. Como não se identificava com esses modelos de comportamento, apoiava-se no pai e na avó materna enquanto figuras significativas que alimentavam a sua independência e possibilidades de ser, embora isso significasse ser reconhecida e estigmatizada pelo grupo social como o “incômodo” que não está nem dentro nem fora. Na adolescência, encontrou em um projeto social coletivo as bases de sustentação para seguir buscando sua autonomia – a utopia emancipatória era ainda uma falta sentida, que ela não sabia ao certo como objetivar. Nesse cenário, a migração, apesar de todas as dificuldades, aparece descrita como uma experiência “libertadora”.

Pra mim como sendo estrangeira e estranha àquele ninho todo que eu nasci, chegar aqui com uma página em branco foi libertador, totalmente libertador! Foi mais pobre, não ter infraestrutura, não ter carro, ter que contar os centavos para comer que era o que nós tínhamos, não tínhamos quase nada, foi ótimo! [...] Falei ‘que bom que eu tenho a oportunidade de criar uma vida diferente’.

Diante das novas determinações exteriores, Andrea tinha novas possibilidades identitárias – as metamorfoses vivenciadas até então estavam se metamorfoseando e finalmente sua utopia emancipatória se configurava como meta visada. No Brasil, utilizou-se dos projetos governamentais para conseguir

uma bolsa de estudo com a qual concluiu sua graduação e o seu primeiro estágio, que a inseriu definitivamente no mercado de trabalho. Sentia preconceito por ser imigrante, mas descreve que usava essa diferença a seu favor, seja para marcar a sua presença, seja como estímulo para buscar o reconhecimento de sua capacidade profissional. Para sair da informalidade, se tornou uma empreendedora e construiu uma carreira sólida.

Então assim eu tenho uma carreira muito... eu fui muito cara de pau, eu me envolvia, me dedicava, estudava, eu me relacionava bem, então em pouco tempo eu passei por milhões de áreas porque eu não tinha certeza o que eu queria, mas quando eu me formei com vinte e um anos, eu já era gerente de uma agência, então assim já ganhava relativamente bem e já tinha o nome conhecido. Porque aí, [...] eu era muito distinta daquele estereótipo, mas como eu me sabia estranha, isso durante uma fase da minha vida me deu muita raiva, então essa raiva me fez crescer, sem problema nenhum, hoje eu vejo essa raiva positivamente, mas eu tinha uma coisa de agredir a sociedade, justamente porque me irritava aquele status quo, mas sem dúvida ela me levou pra frente.

Apesar de conseguir rapidamente se inserir na sociedade de destino, a sua estranheza permanecia, juntamente com a raiva de perceber que também não se encaixava nos modelos identitários da nova comunidade, então precisava construir os próprios e fazê-los reconhecidos – se sabia singular, desde o princípio. O que agora aparece nomeado como “raiva” e “irritação com o status quo” é a mesma indignação presente desde a sua adolescência no Peru, expressa na recusa em aceitar situações degradantes e estigmatizações que limitam as possibilidades de ser dos indivíduos, movendo-se para escolhas mais autônomas e humanizantes.

Após 35 anos no Brasil, Andrea não se naturalizou, embora tenha a pretensão de fazê-lo

unicamente por uma facilidade burocrática: o passaporte brasileiro lhe traz mais possibilidades enquanto cidadã do mundo. Esse é o benefício de viver no limbo de não se encaixar: poder pertencer à comunidade humana e suas infinitas possibilidades.

Eu não sou daqui e nunca vou ser, amo esse país, é minha casa, mas não é meu lugar de nascimento, e o Peru já deixou de ser. [...] Eu acho que eu vivo num limbo ainda, e um limbo que não me incomoda, eu estou em paz com ele. Aliás, me dá uma sensação de benefício, [...] me traz uma possibilidade de migração eterna e eu gosto disso!

Descreve que a pandemia tornou uma nova migração um projeto de vida presente e viável, dessa vez para a Europa, onde residem seus enteados. No seu caso, a Covid-19 trouxe de volta a liberdade de perceber que muitas “necessidades” são produzidas pelo sistema capitalista, que a terceirização do cuidado e do autocuidado não é uma necessidade real do ser humano, e que é possível manter os laços emocionais e profissionais criados via meios digitais.

Essa pandemia tem sido ótima, porque você não precisa de empregada, [...] não precisa disso, não precisa daquilo, você vê que não precisa de um monte de coisas, né? [...] A gente se vira, a pandemia mostrou que eu consigo [...], até então eu dizia ‘estou ficando velha, não vou me adaptar’ [...], mas a pandemia mostrou que a gente não precisa. Interessante isso.

Todavia, descreve a preocupação inevitável que o vírus provoca, assim como as inúmeras mudanças cotidianas advindas com a quarentena e os impactos nos projetos a curto prazo, exigindo adaptações e o uso das reservas financeiras – necessidade que Andrea encara sem maiores resistências, entendendo que novas determinações exigem novas personagens.

Na rotina estou com mais trabalho... está puxado porque tem mais trabalho e tensão, queira ou não temos que ficar mais atentos [...]. É can-

sativo? Claro que sim, mas também não sou do tipo de me queixar, [...] drama é estar sem emprego, doente e sem leito. O resto é fchinha, não é mesmo? Agora a tecnologia é difícil, assim, lidar com isso de fato, uma hora é um app para falar, outra hora é outro, aí não liga a câmera, aí não sai a voz... a nossa geração ‘+50’ sofre. [...] De uma forma geral, provavelmente por eu ter uma visão espiritualista da vida, entendi que era algo maior e que deveríamos fluir por esse momento. Então eu criei menos resistência e me foquei em tentar ver como me adequar, como lidar melhor com tudo, como promover coisas que possam nos manter ativos [...], mas fazer isso com um respaldo é confortável, eu sei.

A narradora faz questão de destacar o reconhecimento do seu atual lugar de privilégio e o quanto a temática da desigualdade lhe entristece, sobretudo no que tange à proporção que ela tem tomado e o seu sentimento de impotência frente a isso, pois ainda que apoie financeira e cotidianamente uma série de pessoas, “somos um grão no meio de um mar”. Entretanto, ressalta que enxerga a pandemia como uma oportunidade de reflexão e revisão de valores, “de fazer um reset em todo o sistema do mundo”, uma vez que ela tem escancarado os valores necropolíticos que sustentam a nossa sociedade e a grande maioria insistia em não reconhecer.

Penso que tudo que está havendo agora é uma oportunidade grande. A pobreza e suas consequências estão na cara... a desigualdade social está sendo falada todo dia e mostrada suas consequências. Tudo isso vindo à luz de forma tão clara irá trazer maior consciência em boa parte da população. [...] Por esse lado, tenho otimismo. Por outro lado, a pobreza pode trazer mais violência e brutalidade... o desemprego... a nossa sociedade foi construída em cima do lucro e do dinheiro... uma herança nefasta do capitalismo [...] e agora chegamos a um ponto de inflexão que nos obriga a agir... às vezes, precisamos desse limite para acordar. E quero poder agir mais nesse aspecto, influenciando pessoas sobre a questão social e a desigualdade... esse é um desejo real!

Andrea utiliza a história – singular e coletiva – como referência, sem se deixar levar para um utopismo idealizante ou um ceticismo imobilizante. Nessa acepção, a pandemia aparece como uma nova determinação social e histórica, que trouxe a necessidade de reinvenções e adaptações, mas também a possibilidade da confrontação com o naturalizado e a proposição de novas metamorfoses. Para tanto, mantém sua energia utópica e segue lutando por um projeto político emancipatório, tanto pessoal – quando constrói possibilidades mais autônomas e autênticas de ser –, como coletivo – quando se recusa a compactuar com a opressão e a exclusão e mantém-se ativa em projetos éticos que visem uma vida humana digna para todos.

A história de Amanda

Amanda tem 23 anos, é natural de Santa Catarina (BR), casada, mãe de duas meninas pequenas. A política identitária baseada no progresso por meio da emigração, central em sua cidade, colaborou para que desde cedo construísse o desejo de morar fora do Brasil. Esse fato, aliado a dificuldades econômicas, levou à decisão de vender os bens e emigrar com a família. O primeiro destino foi a Itália, para obter a cidadania italiana. Após três meses, em posse dos documentos, partiram para Londres, o destino sonhado.

Como recém cidadã europeia, a intenção era residir nessa cidade, porém o reconhecimento legal não garantia seu pertencimento à comunidade – marcada pela totalidade identitária – e não constituiria segurança para permanecer. Em pouco tempo, Amanda percebeu sua nova condição: devido ao cuidado com as filhas e o alto preço da creche não pôde trabalhar. Seu marido passou a ser o único com uma atividade remunerada, por um motivo não ponderado: os homens ganham mais do que as mulheres. Nasceram assim as determinações

pelos quais nossa narradora estaria enredada.

Então a gente ficava num quarto e nesse quarto a gente pagava 860 libras por mês, então daí com duas crianças, eu não podia trabalhar, aí não deu certo e acabou que 8 meses depois a gente resolveu voltar para o Brasil, vamos dizer assim, dar um passo atrás pra ver se começava a dar certo, entendeu?

A tentativa frustrada de viver em Londres e a percepção das dificuldades de se iniciar a vida em outro país com crianças pequenas fizeram com que ela desse o “passo atrás”, para que as filhas ficassem em segurança com a sogra, e ela, junto com o marido, pudessem retornar à Europa afim de recuperar os gastos. Surgiu assim a Alemanha como possibilidade de trabalhar por temporadas em sorveterias. Destino comum de muitos jovens de sua região³, foi entendido como meio de retorno financeiro rápido e chance de rever as filhas uma vez ao ano.

O plano de trabalhar na Alemanha foi formulado com duas possibilidades: fazer temporadas na sorveteria, indo e vindo ao Brasil uma vez ao ano e investir em um imóvel, ou trabalhar uma temporada de um ano e meio, organizando condições para residirem nesse país e trazer as meninas. A Alemanha aparece como perspectiva viável de alcance da utopia de sair do Brasil, pela suposta estabilidade que o trabalho em sorveterias oferece. No entanto, Amanda viu seus planos novamente interrompidos. Dessa vez, o motivo foi a Covid-19.

Agora com esse Covid a gente se complicou um pouco né, porque eu vendi tudo o que eu tinha no Brasil pra vir fazer a cidadania e então a partir do momento que a gente chegou aqui e começou a dar errado só gerou dívidas, entendeu? Então agora a primeira temporada na sorveteria, metade da primeira temporada seria pra pagar contas, da outra metade da tempora-

3 A cidade de Amanda possui uma política identitária que estimula a emigração de jovens para trabalhar em sorveterias na Alemanha (PORTUGUEIS, 2018).

da pra frente seria onde a gente começaria do ponto zero e daí agora por causa do coronavírus, isso vai atrasar a gente em uns dois meses e senão mais né, vai depender de quando voltar ao normal.

Esse adiamento de planos gera uma crise não prevista de difícil manejo. Deixar as filhas no Brasil por tempo indeterminado, sem saber sobre a continuidade de seu trabalho, bem como a indefinição sobre conseguir viver fora do Brasil, promovem grande sofrimento, que leva Amanda a refletir sobre suas escolhas.

Ah é bem complicado, a gente acha que vai ser complicado, mas não imagina o quanto, eu imaginava o sofrimento delas, que seria difícil, porque elas nunca ficaram longe de mim nem uma semana, e a minha pequeninha tem dois aninhos agora, então ela é pequeninha ainda e pra ela simplesmente ela acordou e eu não tava mais lá, entende? Já a mais velha entende um pouco. Ela teve, por esse processo da gente sair do Brasil, ir pra Itália, ir pra Londres, retornar, ela teve que crescer muito rápido, sabe? Ela perdeu um pouco esse negócio de ser criança [...]. É muito triste, é muito decepcionante não conseguir o que eu queria, porque o que eu queria jamais era ficar longe delas, a minha intenção era vir morar fora e já não deixei elas pra depois voltar e buscar por esse motivo. [...] Elas não tinham opção de escolha. Eu tinha, eu escolhi por elas e elas sofreram.

[...] Quando eu ligo pra minha menina, tudo o que ela fala é mãe eu não vejo a hora desse coronavírus passar pra eu poder te abraçar, eu não vejo a hora, mãe eu não aguento mais, eu quero ir morar com você. Nessas horas te bate o desespero, sabe? Te bate um desespero tão grande que daí tu começa a repensar tudo. Será que valeu mesmo à pena? Eu ter vendido tudo, elas tão pequeninha? Será que não devia ter esperado mais, não seria mais fácil?

Refletindo sobre sua condição, nossa interlocutora fala sobre a motivação para emigrar como meio de proporcionar melhores condições de vida a suas filhas, o que justifica contando sobre sua situação anterior à viagem.

Na minha cidade a gente tinha a nossa casa financiada, né, mas era nossa casa, mas a gente passou bastante dificuldade ali. A gente teve mês de ficar sem gás, de o mês inteiro ter que cozinhar numa panela elétrica, teve mês de ficar realmente sem dinheiro, de quase perder a casa e não foi isso que eu sonhei pras minhas filhas e então quando eu decidi vender tudo, dar as costas pra tudo, como todo mundo fala né, que quem ficou contra dizia que 'ah não, vocês tão virando as costas pra tudo', mas não, o meu objetivo era o futuro delas.

As dificuldades encontradas na Alemanha em razão do coronavírus e o sofrimento em permanecer longe das filhas fazem com que o retorno antecipado ao Brasil seja considerado. Entretanto, Amanda mantém firme o propósito de emigrar novamente quando as filhas forem maiores. Outro ponto que considera importante é o fato de ter feito os documentos como meio de assegurar o futuro destas, validando assim o investimento e sacrifício feitos pelo que entende ser “uma vida melhor”. Amanda demonstra grande dificuldade em mudar seus planos, mantendo-se atrelada à política identitária de sua cidade, e a construção utópica da vida melhor no exterior a mantém em uma condição de liminaridade⁴.

Porque, por mais que tenha dado errado da gente morar fora, por mais que eu volte a morar no Brasil, quando elas for maior, quando elas crescerem e elas quiserem ir embora do Brasil, ou estudar fora, elas tenham essa possibilidade e que não precisem gastar o que eu gastei, que não foi pouco. Elas vão ter essa facilidade, elas têm uma oportunidade melhor de vida [...] e vai depender delas daí, delas quererem.

Atualmente, Amanda aguarda que as sorveterias possam reabrir e, mesmo quando isso acontecer, o retorno financeiro é incerto, ao menos na velocidade que esperava. Tal incerteza e a condição de permanecer por tempo

⁴ Permanência entre estados ou condições de vida que não se definem.

indefinido longe das filhas a fazem pensar sobre sua escolha.

Eu sinto por não ter pensado mais, não ter feito talvez mais pra frente, que elas sendo maior, seria diferente, as duas iriam pra escola, eu conseguiria trabalhar. Então eu acho que seria outro ponto de vista, seria melhor, talvez teria, teria dado certo. Mas também não me arrependo da escolha que eu fiz, eu fiz pensando nelas e meu objetivo, que era a cidadania, pra elas ter um futuro melhor, eu consegui.

Seu relato nos revela que os problemas ocasionados pelo coronavírus vão muito além da pausa forçada ou da indecisão sobre quantas temporadas trabalhará na Alemanha. A narrativa de Amanda dá luz aos dramas da personagem mãe e das perspectivas que não tem no Brasil.

Olha eu vou te dizer que minha cabeça agora nesse momento tá totalmente confusa, porque não é só o problema do corona, não é só o problema de agora. São problemas pessoais junto, sabe? E tudo vai implicar nessa decisão. Então eu não tenho a menor ideia do que eu vou fazer no futuro. A única certeza que eu tenho é que vir trabalhar temporadas na Alemanha sem as minhas filhas não é uma hipótese, não mais. Pelo menos não agora enquanto elas são tão pequenas. [...] Eu não tenho um plano pra te dizer. E quando eu decidir sair do Brasil de novo, daí vai dar problema, tipo assim, vou escutar bastante desaforo [...]. Vai doer, vai ser triste, mas é pro futuro delas, elas podem achar ruim agora, porque são pequenas, porque vai ficar longe de todo mundo, mas quando elas crescerem, eu espero que elas entendam. Assim a intenção é morar fora do Brasil, porque, como antes, eu sei que eu não vou ter condições de dar um futuro pra elas lá e tá cada vez pior né? Viver no Brasil é caro, muito caro, então eu realmente não tenho condições.

Amanda vive alguns dilemas ao mesmo tempo, que desvelam a precariedade característica da construção neoliberal do “ter” em detrimento do “ser”. Reside na sorveteria, mas não sabe até quando, pois a reabertura

e a manutenção de todos os funcionários são incertas. Nesse local, pode viver e se alimentar gratuitamente, mas não há garantias por quanto tempo tal condição se manterá. Por não ser registrada, não recebe auxílio do governo, tampouco salário, por não estar trabalhando. O pouco dinheiro que ganhou antes do fechamento do comércio foi enviado para a sogra, que cuida de suas filhas. Amanda não tem recursos para a passagem aérea, em caso de necessidade de retorno ao Brasil, também não sabe se haverá voos, em razão da pandemia. Ela pensa em buscar trabalho em outras sorveterias. Sabe, entretanto, que por ser nova nessa função, as chances de indicação são baixas, além da concorrência, uma vez que muitos sorveteiros brasileiros se encontram na mesma situação.

Outro ponto importante versa sobre a mudança que a alteração de planos trouxe em seu relacionamento com o marido. Além da dinâmica e comunicação entre o casal já não mais funcionarem como antes da decisão de emigrar, agora os planos não caminham na mesma direção. Amanda tem vontade de retornar ao Brasil e aguardar que as filhas cresçam para então retomar a vida no exterior. Seu marido pensa em trabalhar anualmente em temporadas nas sorveterias alemãs, indo e voltando ao Brasil. Amanda ficaria sozinha com as filhas no Brasil e não acredita que seu casamento possa seguir dessa forma.

Quando eu tiver uma oportunidade de poder voltar a morar fora eu vou voltar, pode ser que demore um pouco [...]. A qualidade de vida, a saúde, né, é muito melhor aqui fora. Eu sei que qualquer coisa que eu precisar pra elas aqui fora de saúde eu consigo e já no Brasil eu não sei se eu consigo.

O conflito que se apresenta é complexo e multifacetado. Amanda se vê sozinha, culpada por uma decisão que não sabe ter sido adequada, perdida em uma situação de saúde pú-

blica que foge a seu controle e está endividada, tendo também perdido os bens adquiridos no Brasil. Junto a tantas incertezas, lida com um drama: estar separada das filhas por opção sua. Ainda assim, o que a mantém é o desejo de um dia começar tudo de novo. Uma vez que o projeto de vida de Amanda se constituiu baseado em uma política identitária de sucesso atrelado ao trabalho no exterior, é possível supor que sua utopia não visa a emancipação, mas reproduz a ordem sistêmica, apresentando dificuldades de metamorfoses não atreladas ao projeto inicial.

Considerações finais

Pautado na concepção crítica que concebe a singularidade do indivíduo enquanto manifestação complexa e multideterminada de uma totalidade histórico-social, ambos em constante metamorfose, este artigo buscou compreender as particularidades objetivas que definem o encontro com a alteridade em um contexto de desigualdade radical provocado pela tríade patriarcado-colonialismo-capitalismo, analisando os desvelamentos e as transformações suscitadas pela Covid-19. Para tanto, considerou-se o fenômeno da migração feminina um relevante indicativo quanto as contradições expressas pela pandemia e seus atravessamentos nas possibilidades e impossibilidades singulares.

Nesse sentido, aponta-se o quanto a experiência migratória maximiza as metamorfoses da metamorfose humana e se configura como uma situação ambivalente, podendo conduzir tanto a paralização – em uma tentativa de reposição das antigas personagens que não mais se enquadram à nova conjuntura – quanto resultar em crescimento do Eu – ao propiciar a interrupção da reposição cotidiana irreflexiva, a apropriação mais crítica das determinações exteriores e a busca pela transformação destas

em autodeterminação (MIRANDA, 2017). Essa lógica também ajuda compreender a contradição presente na particularidade pandêmica e na singularidade das entrevistadas, enfatizando que as questões que orientam uma prática política precisam considerar a dialética entre pensamento histórico e pensamento utópico, enquanto projeto alternativo de vida construído em articulação as determinações objetivas.

Andrea foi socializada em um meio cuja política identitária pressupunha a opressão e a exclusão do diferente, com a qual ela não se identificava. Assim, a migração, embora imposta, trouxe novas possibilidades identitárias, que foram construídas com maior autonomia. Essa vivência foi acentuada por sua não adequação – e conseqüente não integração – à totalidade identitária imposta pelas respectivas comunidades, tanto peruana quanto brasileira. Definida como um incômodo, aprendeu a se liberar das amarras de pertencer a um ou outro lugar, o que lhe permite pertencer à comunidade humana enquanto cidadã do mundo. Esse sentimento de cidadania universal aparece tanto na definição de um autêntico projeto de vida baseado em uma nova migração, enquanto caminho para continuar o seu desenvolvimento pessoal, como também em sua preocupação com o macro, materializado na energia utópica de não se conformar com a degradação do outro e buscar uma transformação para si e para o mundo.

Andrea articula pensamento histórico e pensamento utópico, para encarar a pandemia como uma nova determinação objetiva, que metamorfoseia as metamorfoses vividas até então, propiciando – assim como a migração – o desvelamento das determinações exteriores naturalizadas. Tais transformações, ao mesmo tempo que exigem novas personagens, também possibilitam uma maior consciência crítica rumo à autodeterminação, podendo ser uma oportunidade ímpar de mudar o estabe-

lecido para encontrar – ou criar – novas possibilidades identitárias singulares e coletivas, que embasem uma vida digna para todos.

Amanda, por sua vez, foi socializada em um meio regulado por uma política identitária baseada no progresso por meio da emigração e, devidamente integrada a essa comunidade totalitária, passou a construir seu projeto de vida de modo não autêntico, considerando “sair do país” como única possibilidade de obter o sucesso e lidar com as dificuldades financeiras enfrentadas. Essa construção fez com que vivenciasse de maneira brusca e maximizada as metamorfoses das metamorfoses nos destinos migratórios, pois as novas determinações exteriores não apenas rompiam com seu quadro de referência como também contradiziam seu projeto utópico de viver na Europa integrada como cidadã europeia com suas filhas.

No seu caso, o confronto com o desconhecido vivenciado tanto na experiência migratória quanto na pandemia provocou paralização, com a conseqüente dificuldade de vivenciar metamorfoses não atreladas ao projeto utópico inicial, pois este visa a reprodução da ordem sistêmica e, para além da falta sentida, tem um fim em si mesmo – ganhar dinheiro –, não buscando a emancipação tal qual. Importante ressaltar o drama da personagem “mãe” e o quanto isso influencia em sua trajetória, seja nas dificuldades enfrentadas com o cuidado das filhas em Londres, no sofrimento gerado pela separação destas e as conseqüentes inseguranças e dúvidas quanto ao retorno, ou ainda nos sentidos atribuídos a sua escolha pela emigração, considerada o único meio de garantir uma vida melhor para as filhas. As duas particularidades mantêm Amanda presa em uma condição de liminaridade, de estar lá e cá, sem pertencer a lugar algum e sem saber para onde seguir no mundo “pós-pandemia”.

Longe de esgotar as infinitas possibilidades que surgem no confronto com a particularidade cotidiana, as singularidades aqui apresentadas assinalam o quanto a pandemia pode gerar um movimento de mesmice e reforçar o individualismo ou gerar uma apropriação crítica que possibilite a superação das condições impostas, reforçando a coletividade. A contradição se faz presente também nas configurações macro, assinalando que a atualização das categorias identidade/alteridade e imunidade/comunidade pode vir acompanhada por novos domínios da tríade patriarcado-colonialismo-capitalismo, reproduzindo o sistema necropolítico que define o outro como sub-humano, ou ganhar força na onda de solidariedade instaurada, estabelecendo um novo modelo utópico a partir do equilíbrio desta com os poderes burocrático e financeiro.

Assim, este texto não tem a pretensão de oferecer respostas, mas sim contribuir para orientar as perguntas, para que não se contemple inerte a história, nem tampouco reduza a autenticidade das circunstâncias atuais à mesmice do já conhecido, confrontando e problematizando o real para apreender os movimentos possíveis. Reforçando que não há inevitabilidade na História, nem regulatória nem emancipatória, corrobora-se com Zizek (2020) quando este defende a possibilidade de que, junto com o coronavírus, outro vírus ideológico mais benéfico se propague, difundindo o pensamento – e a conseqüente construção coletiva – de uma sociedade que supere o modelo Estado-nação e se atualize no formato da cooperação global. Um projeto utópico de comunidade universal, tal qual defendido por Mbembe (2014), que integre identidade e alteridade e onde todos sejam considerados imunes, de modo que a luta pelo reconhecimento da diferença não mais substitua o desejo de ser incluído enquanto igual, pertencente a uma mesma humanidade.

Referências

- ANTUNES, Mariana Serafim Xavier. A compreensão do sintagma identidade-metamorfose-emancipação por intermédio das narrativas de história de vida: uma discussão sobre o método. *In*: LIMA, Alúcio Ferreira (Org.). **Psicologia Social Crítica**: paraxes do contemporâneo. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012. p. 67-84.
- BILBAO, Bárbara. Nuevo Hábitat. *In*: AMADEO, Pablo (Ed.). **La Fiebre**: pensamiento contemporâneo en tiempos de pandemia. Buenos Aires: ASPO, 2020. p. 187-198.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus**: sintomas. 08/04/2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/sintomas>. Acesso em: 17 ago. 2021.
- BUTLER, Judith. El capitalismo tiene sus límites. *In*: AMADEO, Pablo (Ed.). **Sopa de Wuhan**: pensamiento contemporâneo en tiempos de pandemia. Buenos Aires: ASPO, 2020. p. 59-66.
- CHARLEAUX, João Paulo. Covid-19: os imigrantes na linha de frente na Europa e nos EUA. **Nexo Jornal** [on-line], Paris, 31/05/2020, Expresso. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/05/31/Covid-19-os-imigrantes-na-linha-de-frente-na-Europa-e-nos-EUA>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. 10. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.
- CIAMPA, Antonio da Costa. **Identidade humana e as metamorfoses das metamorfoses**. *In*: Encontro Nacional da ABRAPSO, IX, 1997, Belo Horizonte, Simpósio "Metamorfoses da Identidade no mundo contemporâneo". (mimeo) p. 1.
- CIAMPA, Antonio da Costa. A identidade social como metamorfose humana em busca da emancipação: articulando pensamento histórico e pensamento utópico. **Anais...** Congresso Interamericano da Sociedade Interamericana de Psicologia, XXIX, jul. 2003, Lima, Texto de Conferência. (mimeo) p. 1-15.
- CIAMPA, Antonio da Costa. Fundamentalismo: a recusa do fundamental. *In*: PINTO, Elisabete Aparecida; ALMEIDA, Ivan Antônio (Orgs.). **Religiões** – Tolerância e Igualdade no Espaço da Diversidade. São Paulo: Fala Preta! Organização de Mulheres Negras, 2004. p. 393-397.
- CINTRA, Natalia; GRUGEL, Jean; RIGGIROZZI, Pia. A Covid-19 ameaça a saúde e os direitos de mulheres e meninas migrantes na América-Latina. **Open Democracy**: Free thinking for the world, 15/04/2020, Investigação. Disponível em: <https://www.opendemocracy.net/pt/democraciaabierta-pt/covid-19-saude-direitos-mulheres-migrantes-america-latina/>. Acesso em: 16 maio 2020.
- CRUZ, Isabela. A busca global por uma vacina contra a covid-19. Sem o Brasil. **Nexo Jornal** [on-line], 05/05/2020, Expresso. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/05/05/A-busca-global-por-uma-vacina-contra-a-covid-19.-Sem-o-Brasil>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- DIAS, Guilherme Soares. 'Fiquei 3 dias comendo pão com água': o drama dos migrantes africanos que não conseguem receber o auxílio do governo. **Repórter Brasil** [on-line], 19/05/2020. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2020/05/fiquei-3-dias-comendo-pao-com-agua-o-drama-dos-migrantes-africanos-que-nao-conseguem-receber-o-auxilio-do-governo/>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- HABERMAS, Juergen. A nova intransparência: a crise do estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. Trad. Carlos Alberto Marques Novaes. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 2, n. 18, p. 103-114, set. 1987. Disponível em: <http://novosestudos.uol.com.br/produto/edicao-18/>. Acesso em: 30 jun. 2020.
- JUNIÃO, Antônio. No Brasil, brancos não participam da luta antirracista, diz pesquisadora. **Brasil de Direitos**: Ponte Jornalismo, 05/06/2020, Atualidades. Disponível em: <https://www.brasildedireitos.org.br/noticias/604-no-brasil-brancos-no-participam-da-luta-antirracista-diz-pesquisadora>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- LANE, Silvia Tatiana Maurer. A Psicologia Social e uma nova concepção de homem para a Psicologia.

In: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 40-47.

LIMA, Aluísio Ferreira; CIAMPA, Antonio da Costa. "Sem pedras o arco não existe": o lugar da narrativa no estudo crítico da identidade. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, e171330, p. 1-10, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822017000100407-&lng=en&nrmiso. Acesso em: 15 maio 2020.

LUSI, Carmem; MARINUCI, Roberto. **Vulnerabilidade social em contexto migratório**. Centro Scabriano de Estudos Migratórios, 2007. Disponível em: https://www.csem.org.br/wp-content/uploads/2018/08/vulnerabilidades_dos_migrantes.pdf. Acesso em: 16 maio 2020.

MANRIQUE, Patricia. Hospitalidad e inmunidad virtuosa. In: AMADEO, Pablo (Ed.). **Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia**. Buenos Aires: ASPO, 2020. p. 145-162.

MBEMBE, Achille. Crítica da razão negra. Tradução Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MIRANDA, Suelen Cristina de. **A imigração haitiana para o Brasil: um olhar a partir do sintagma identidade-metamorfose-emancipação**. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Caroline. Menos renda, mais violência: mulheres estão entre os mais afetados pela pandemia. **Brasil de Fato** [on-line], São Paulo, 06/04/2020, Direitos Humanos – Gênero. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/06/menos-renda-mais-violencia-mulheres-estao-entre-os-mais-afetados-pela-pandemia>. Acesso em: 16 maio 2020.

PORTUGUEIS, Diane. **Vidas em trânsito: ascensão**

financeira e o enredo identitário que aprisiona na condição liminar. Sorveteiros ítalo-brasileiros entre Itália, Alemanha e Brasil como (não) lugares. 2018. 327 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PRECIADO, Paul Beatriz. Aprendiendo del vírus. In: AMADEO, Pablo (Ed.). **Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia**. Buenos Aires: ASPO, 2020. p. 163-185.

RTP. Reino Unido: por que são imigrantes todos os médicos mortos de coronavírus? **RTP Notícias** [on-line], 08/04/2020, Mundo. Disponível em: https://www.rtp.pt/noticias/mundo/reino-unido-por-que-sao-imigrantes-todos-os-medicos-mortos-de-coronavirus_n1219398. Acesso em: 23 jun. 2020.

SALATI, Paula. Recessão gerada pela pandemia impacta mais mulheres e negros no mercado de trabalho. **G1** [on-line], 30/05/2020, Economia. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/05/30/recessao-gerada-por-pandemia-impacta-mais-mulheres-e-negros-no-mercado-de-trabalho.ghtml>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SUDRÉ, Lu. Empregos precários tornam negros e latinos mais vulneráveis à Covid-19 nos EUA. **Brasil de Fato** [on-line], São Paulo, 22/04/2020, Internacional – Pandemia. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/22/empregos-precarios-tornam-negros-e-latinos-mais-vulneraveis-a-covid-19-nos-eua>. Acesso em: 23 jun. 2020.

ZIZEK, Slavoj. El coronavirus es un golpe al capitalismo a lo Kill Bill... In: AMADEO, Pablo (Ed.). **Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia**. Buenos Aires: ASPO, 2020. p. 21-28.

Recebido em: 30/07/2020

Aprovado em: 30/03/2021

Suélen Cristina de Miranda é doutoranda e mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Identidade-Metamorfose (Nepim), vinculado ao Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre Identidade Humana do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail:* suca_miranda@hotmail.com

Diane Portugueis é pós-doutoranda, doutora e mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Identidade-Metamorfose (Nepim), vinculado ao Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre Identidade Humana do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail:* dportugueis@gmail.com

NARRATIVAS DE RESILIÊNCIAS: IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA NA PRÁTICA DOCENTE DE MULHERES

■ ROBSON LIMA DE ARRUDA

<https://orcid.org/0000-0001-6149-9827>

Universidade Estadual da Paraíba

■ ROBÉRIA NÁDIA ARAÚJO NASCIMENTO

<https://orcid.org/0000-0002-1806-0138>

Universidade Estadual da Paraíba

RESUMO

Durante a pandemia do novo coronavírus e as demandas educacionais derivadas, professores e professoras assumiram os desafios do ensino remoto e dos tensionamentos advindos das circunstâncias emergentes. Para algumas professoras, a realização das atividades profissionais acrescidas às responsabilidades maternas e domésticas trouxe implicações relacionadas à dinâmica de gênero no âmbito da docência. Focalizando esse aporte, o texto busca examinar as condições de polivalência e sobrecarga de trabalho de cinco professoras pesquisadas. A estratégia metodológica articula dados obtidos de um questionário semiestruturado para embasar uma análise qualitativa da problemática. Constatou-se que o processo de subjetivação de gênero emergiu nos tempos e espaços docentes impactando de modo expressivo o desenvolvimento das aulas remotas, mas, ao mesmo tempo, evidenciando a capacidade de resiliência das professoras em suas reinvenções cotidianas.

Palavras-chave: Narrativas. Gênero e Educação. Ensino remoto. Trabalho feminino.

ABSTRACT

RESILIENCE NARRATIVES: IMPLICATIONS OF THE PANDEMIC ON WOMEN'S TEACHING PRACTICE

During the new coronavirus pandemic and the resulting educational demands, male and female teachers took on the challenges of remote education and the tensions arising from emerging circumstances. For some female teachers, the performance of professional activities in addition to maternal and domestic responsibilities brought implications related to the dynamics of gender in the scope of teaching. Focusing on this contribution, the text seeks to examine the condi-

tions of versatility and work overload of five female teachers surveyed. The methodological strategy articulates data obtained from a semi-structured questionnaire to support a qualitative analysis of the problem. It was found that the process of gender subjectification emerged in teaching times and spaces, significantly impacting the development of remote classes, but, at the same time, showing the female teachers' resilience in their daily reinventions.

Keywords: Narratives. Gender and Education. Remote Teaching. Female Work

RESUMEN **NARRATIVAS DE RESILIENCIA: IMPLICACIONES PANDEMICAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LAS MUJERES**

Durante la pandemia del nuevo coronavirus y las demandas educativas resultantes, los maestros e las maestras asumieron los desafíos de la educación remota y las tensiones derivadas de las circunstancias emergentes. Para algunas maestras, el desempeño de actividades profesionales además de las responsabilidades maternas y domésticas trajo implicaciones relacionadas con la dinámica de género en el ámbito de la enseñanza. Centrándose en esta contribución, el texto busca examinar las condiciones de versatilidad y sobrecarga de trabajo de cinco maestras encuestadas. La estrategia metodológica articula los datos obtenidos de un cuestionario semiestructurado para apoyar un análisis cualitativo del problema. Se encontró que el proceso de subjetivación de género surgió en los tiempos y espacios de enseñanza, impactando significativamente el desarrollo de clases remotas, pero, al mismo tiempo, mostrando la resiliencia de las maestras en sus reinventiones diarias.

Palabras clave: Narrativas. Género y Educación. Enseñanza remota. Trabajo femenino.

Introdução

Historicamente, a docência nos anos iniciais sempre foi marcada pela massiva presença feminina (ALMEIDA, 1998, 2009; BRUSCHINI, 1978; 2006; 2007) e é muito comum que as mulheres tenham que associar trabalho profissional com múltiplas funções, “[...] segundo um modelo de família e papel parental ideal que traz como base as divisões de sexo e gênero, sobrecarregando as mães, o

que perpetua a iniquidade de gênero” (CARVALHO, 2004, p. 41).

O contexto da pandemia do novo coronavírus suscitou questões vinculadas ao excesso e à sobrecarga de trabalho das professoras, que precisaram administrar, tanto nos seus ofícios cotidianos como na gestão de filhos em aprendizagem escolar, o desafio das aulas remotas. Consequentemente, as limitações e (im)possi-

bilidades das circunstâncias impuseram uma nova trama nas relações pessoais e no desenvolvimento profissional dessas mulheres, chamando a atenção para o elevado grau de estresse a que têm sido submetidas.

A rotina das professoras já é bastante atribulada em cenários normais, uma vez que muitas possuem dupla/tripla jornada, equilibrando-se entre trabalho remunerado, atribuições de mãe, esposa, dona de casa, estudante e mulher¹. Cada uma dessas dimensões integra as subjetivas individualidades, mas também são atravessadas por construções culturais engendradas principalmente pelas normas históricas do patriarcado. Como assinala Louro (2010b), as práticas sociais são estruturas constituídas pelos gêneros e também constituintes dos gêneros. É no campo das relações sociais que os papéis desiguais são forjados e disseminados para legitimar a hegemonia do masculino. Quando se pressupõe papéis ideais ou adequados para homens e mulheres, muitas vezes, a partir da menção a competências ou habilidades genéricas, como a circunscrição feminina ao espaço doméstico, forja-se relações desiguais que se sustentam na dicotomia sexo-gênero.

As impressões acerca do papel social do masculino e do feminino vão influenciar os arquétipos da cultura, bem como os simbolismos e os signos que configuram as práticas esperadas, consideradas “normais” entre os sexos, fundamentando as representações correntes sobre homens e mulheres, tais como as conhecemos hoje. Entre essas repre-

¹ Em alusão às dimensões de autocuidado, de autoconhecimento, de autoestima, de sua sexualidade, dentre outras questões que compreendem o *self* da mulher. A opção pelo feminino é metodológica, excluindo-se, evidentemente, qualquer dicotomia de análise. Louro (2010a) elucida que o debate contemporâneo de gênero se relaciona às implicações de poder e, por isso, não envolve apenas o feminino isoladamente, mas, sobretudo, os significados do masculino sobre o feminino. Qualquer leitura sobre mulheres deriva de relações socioculturais acerca do masculino.

sentações, temos as mulheres como “sujeitos do lar”, aptas a desenvolver tarefas que lhes foram instituídas pelas matrizes do patriarcado. Assim, “[...] o pensamento androcêntrico patriarcal originou a racionalidade binária que até hoje sustenta as relações discriminatórias entre os sexos, estruturando a divisão de trabalho em casa e na escola” (CARVALHO, 2004, p. 42).

Até que ponto esse paradigma se reflete no cotidiano de mulheres professoras no cenário atípico da pandemia? Através de entrevistas semiestruturadas com cinco docentes da Educação Básica, que também são mães, esposas e “donas de casa”, buscamos uma aproximação com esse campo de análise. As discussões se fundamentam em autores que contemplam as dinâmicas de gênero (BOURDIEU, 2009; BEAUVOIR, 1970,1967; ALMEIDA, 1998, 2009; BRUSCHINI, 1978, 2006, 2007) e a docência feminina (CARVALHO, 2004; VIEIRA, 2017; VIANNA, 2013; TOSTES *et al.*, 2018).

A mulher e o trabalho: pressupostos históricos

Desde os primórdios da humanidade, o trabalho da mulher sempre existiu, porém, nem sempre como atividade reconhecidamente profissional. A predominância da atividade masculina como provedora do lar e da família trouxe às mulheres a obrigação dos cuidados domésticos com os filhos e o marido. O lar passou a ser considerado lugar de privilégio e de cência e a rua era vista como lugar de “mulher que não presta” (COSTA, 2018; ARAGÃO, KREUTZ, 2012). Nesse sentido, tornou-se comum associar a presença da mulher ao espaço privado, enquanto que o homem gozava dos direitos da vida pública (VIANNA, 2013). Enclausurada, a mulher dependia de seu esposo jurídica, moral, econômica e religiosamente, conforme expõe Bourdieu (2009):

Excluídas do universo das coisas sérias, dos assuntos públicos, e mais especificamente dos econômicos, as mulheres ficaram durante muito tempo confinadas ao universo doméstico e às atividades associadas à reprodução biológica e social da descendência; atividades (principalmente maternas) que, mesmo quando aparentemente reconhecidas e por vezes ritualmente celebradas, só o são realmente enquanto permanecem subordinadas às atividades de produção, as únicas que recebem uma verdadeira sanção econômica e social, e organizadas em relação aos interesses materiais e simbólicos da descendência, isto é, dos homens [...]. (BOURDIEU, 2002, p. 58).

Louro (2010a) enfatiza que “[...] a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tiveram como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeitos” (LOURO, 2010a, p. 17). Por consequência, teorias foram construídas e utilizadas para “provar” distinções físicas, psíquicas, comportamentos, bem como para indicar diferentes habilidades sociais, as possibilidades e os destinos “próprios” de cada gênero. Assim, a escola tem grande responsabilidade na desconstrução dos estigmas de gênero, pois “[...] não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz” (LOURO, 2010a, p. 80).

Os anos 1970 marcam a entrada das mulheres no mercado de trabalho, rompendo um tabu instaurado no inconsciente coletivo das sociedades que a concebiam como “seres do lar”. Essa cultura ficou tão arraigada que as próprias mulheres desenvolveram uma dependência material e psicológica que as fizeram inconscientemente desejar serem cuidadas e protegidas por outrem. A esse comportamento Dowling (2012) chamou de “Complexo de Cinderela”. Ou seja, há uma dominação masculina que coloca a mulher em dependência simbólica do olhar do outro, conforme explica Bourdieu (2009):

Delas se espera que sejam ‘femininas’, isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas. E a pretensa ‘feminilidade’ muitas vezes não é mais que uma forma de aquiescência em relação às expectativas masculinas [...]. (BOURDIEU, 2009, p. 41).

A busca pela emancipação feminina provocou mudanças nas estruturas já solidificadas pelo patriarcado, representando uma ameaça ao machismo estrutural. Segundo Scott (1995), as teorias do patriarcado justificam a subordinação da mulher na “necessidade” masculina de dominá-las. Mulheres eram vistas como perigosas, pois eram fortes concorrentes, possuíam competência e podiam trabalhar por salários mais baixos. Nesse cenário, antifeministas apelaram para Religião, Filosofia, Teologia e até para Biologia e Psicologia, para provar a inferioridade da mulher (BEAUVOIR, 1970). De acordo com Vianna (2013):

Em nossa sociedade as explicações sobre as diferenças entre homens e mulheres são fortemente qualificadas pelo sexo, com evidentes conotações biológicas e com forte intenção de produzir hierarquias que sustentem relações desiguais e de dominação no âmbito específico das relações sociais de gênero e na sua articulação com classe, raça, etnia e geração. (VIANNA, 2013, p. 161-162).

No Brasil, até recentemente, mesmo que a renda das mulheres fosse maior que a dos homens, seu trabalho era considerado como atividade complementar na sustentação da família (SIQUEIRA; FERREIRA, 2003). As evidências de subordinação do trabalho da mulher em relação ao homem são inúmeras e se deram em todo seu processo de inserção no mercado de trabalho, desde o princípio até os dias atuais. Trata-se de uma relação vertical em que a mulher ainda vive em constante desvantagem (APPLE, 1988).

Os estereótipos antagônicos construídos acerca da mulher e do homem interferem

negativamente no tocante aos anseios por igualdade, disseminando preconceitos, injustiças e depreciação do trabalho feminino. No âmbito das relações conjugais, às mulheres caberiam a maternidade e os cuidados com a educação e alimentação e aos homens prover o sustento da casa e proteger a família (VIANNA, 2013).

O acesso à educação se tornou a principal ferramenta para que as mulheres pudessem vislumbrar outros caminhos, além dos horizontes “do lar” e da família. Dessa forma, o trabalho desenvolvido em profissões que requeriam instrução se tornou a porta de entrada para que mulheres pudessem ascender socialmente e conquistar independência. A propósito disso, esclarece Beauvoir (1967):

Foi pelo trabalho que a mulher cobriu em grande parte a distância que a separava do homem; só o trabalho pode assegurar-lhe uma liberdade concreta. Desde que ela deixa de ser uma parasita, o sistema baseado em sua dependência desmorona; entre o universo e ela não há mais necessidade de um mediador masculino. (BEAUVOIR, 1967, p. 449)

De acordo com Bruschini (2006, 2007), os primeiros estudos sobre o trabalho feminino no Brasil evidenciavam a produção e descon sideravam o papel que as mulheres desempenhavam na família. Tais pesquisas e estudos tomaram outros rumos quando passaram a focar a articulação entre espaço produtivo (o trabalho) e reprodutivo (a família) (BRUSCHINI, 2006, 2007). No entanto, Beauvoir (1967) destaca que, para as mulheres, o trabalho passou a se constituir pela conciliação entre esses dois aspectos:

Com a operária, a empregada, a secretária, a vendedora, que trabalham fora de casa, a situação é muito diferente. É-lhes muito mais difícil conciliar o ofício com a vida doméstica (compras, refeições, limpeza, cuidado da roupa, coisas que lhes tomam três horas e meia de trabalho cotidiano, pelo menos, e seis horas no do-

mingo, o que é considerável quando se acresce ao número de horas da fábrica ou do escritório). Quanto às profissões liberais, embora advogadas, médicas, professoras consigam quem as auxilie em casa, o lar e os filhos representam para elas encargos e preocupações que constituem um pesado *handicap* [desvantagem] [...] (BEAUVOIR, 1967, p. 174, grifo da autora)

Não obstante, o aumento do número de mulheres que optaram pelo trabalho remunerado aos poucos fez ruir o modelo de família patriarcal e demandou o aumento de babás, diaristas ou empregadas domésticas, até então presentes geralmente em famílias abastadas. A queda das taxas de fecundidade e de mortalidade infantil também colaborou com a transformação desse cenário.

Por outro lado, quando as mulheres saem para trabalhar, ainda assim, recaem sobre elas as críticas pela ausência doméstica e materna, em detrimento do trabalho, fato que não ocorre na mesma medida com os homens. Questionadas e acusadas de abandonar seus filhos e “seu lar”, deixando-os aos cuidados de outra pessoa, experimentam sentimentos ambivalentes entre sua carreira profissional e a vida familiar. Não obstante, as mulheres experimentam tal ambivalência de forma praticamente solitária, tendo em vista que os homens não a vivem com a mesma intensidade.

Profissão professora: caminhos para a emancipação feminina?

O magistério tornou-se uma das vias de acesso mais importantes para a chegada das mulheres ao mercado de trabalho formal. No Brasil, ao final do século XIX, havia um alto índice de mulheres nas profissões de enfermagem e no magistério, por exemplo. Estas eram, inclusive, as únicas profissões permitidas para mulheres com instrução naquela época. Para

muitas delas, lecionar era a única saída para conciliar a aspiração por atividades fora do âmbito doméstico.

Desde o século passado, o magistério ficou marcado como uma profissão feminina por excelência (BRUSCHINI; AMADO, 1988). Urge desse contexto o aspecto da maternidade tão evidenciado na professora, também chamada de “tia”: “A própria relação das professoras com seus alunos confunde-se com a relação mãe-filhos. A organização e o funcionamento da escola também possuem características do trabalho doméstico” (SIQUEIRA; FERREIRA, 2003, p. 77). Depreende-se daí a transferência da mulher cuidadora do lar e da família para o espaço escolar, sobretudo quando se considera que, durante muito tempo, as professoras primárias eram também as responsáveis pela limpeza e pelo preparo da escassa merenda escolar. Tal realidade ocorreu ainda até o início da década de 1990, em várias cidades país a fora, sobretudo em escolas do campo. Uma “[...] combinação entre professora competente e dona de casa amorosa” (ARAGÃO, KREUTZ, 2012, p.65).

O ingresso na docência incluía, entre outras exigências, a honestidade, obediência, prudência e habilidades manuais como critérios (DAMETTO; ESQUINSANI, 2015). Um modelo de contrato de 1923, na cidade de São Paulo, ilustra a forma como as mulheres eram forçadas a forjar um modelo de identidade baseado no machismo e autoritarismo da época. Na ocasião, para assumir uma vaga de professora, deveriam apresentar uma autorização do pai ou do marido, não poderiam ser casadas, não deveriam andar na companhia de homens, não podiam consumir cigarros, uísque, vinho ou cerveja, não usar maquilagem nem tingir cabelo. Deveriam ficar em casa entre às 18h da tarde e às 6h da manhã e cuidar da limpeza, higiene e moralidade de sua sala de aula (ALMEIDA, 2009, 1998).

À época, professoras não deveriam motivar-se por questões salariais e sim pelo ideal de missão e sacerdócio. Este último aspecto apoia-se no fato de que era urgente a expansão do ensino e este deveria acontecer de forma barateada (DAMETTO; ESQUINSANI, 2015). Tal assertiva nos permite repensar a hipótese levantada por alguns estudos² que associam a deterioração salarial e o desprestígio do magistério à feminização provocada pela entrada das mulheres na profissão (SIQUEIRA; FERREIRA, 2003).

De acordo com Apple (1988), “[...] parece haver uma estreita relação com o ingresso da mulher em uma profissão e uma lenta transformação dela. Frequentemente a remuneração cai e passa a ser considerada de baixa qualificação” (APPLE, 1988, p.16). Aos poucos, os homens – que eram maioria na profissão – foram abandonando o magistério de modo que, em 1920, de acordo com o Censo Demográfico, 72,5% do professorado brasileiro era constituído por mulheres (VIANNA, 2013). Em decorrência disso, “[...] os baixos salários oferecidos reforçavam essa associação, a ponto de se encarar como desonroso e até humilhante, para o homem, o exercício dessa profissão” (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 5).

De maneira discordante, Vianna (2013) ressalta que a desvalorização do magistério, na verdade, não é reflexo do ingresso da mulher na profissão. Segundo essa autora, o desprestígio da docência é consequência de uma sociedade patriarcal que deprecia a mulher e não vê na educação a alternativa para o progresso. Em outras palavras, a educação não era prioridade.

Sua não-valorização antecede o ingresso das mulheres nesse campo profissional. O reducionismo acadêmico, ao considerar que somente a feminização foi causa do rebaixamento da profissão, é tão ingênuo quanto acreditar que, no

² Novaes (1981); Rosemberg & Amado (1992); Hypólito (1997), *In*: Siqueira e Ferreira (2003).

tempo em que os homens cerravam suas fileiras no magistério, este era valorizado e os professores recebiam altos vencimentos. Há também o mito da passividade da professora, reforçado por estudos que a culpabilizam ou questionam sua prática. O magistério sempre teve um potencial como espaço de lutas e reivindicações [...]. (VIANNA, 2013, p. 210).

À medida que se tornou instrumento de ascensão, a docência se converteu em ferramenta de politização, promovendo contestações ao discurso da passividade da mulher frente ao trabalho (APPLE, 1988) e contrariando a máxima da época de que “[...] professora é mulher; mulher é submissa; então, professoras não lutam” (BRUSCHINI; AMADO, 1988). Todavia, um longo caminho foi e ainda é percorrido para combater as injustiças e desigualdades contra as mulheres.

Profissional mulher: polivalente ou sobrecarregada?

À medida que a mulher conquistou o mercado de trabalho, ocorreu-lhe a sobrecarga da dupla/tripla jornada devido ao seu engajamento nas tarefas reprodutivas (CAVENAGHI; ALVES, 2018). Paradoxalmente, um misto de emancipação e independência foi agregado a sofrimento e exaustão. Um estudo da Fundação Carlos Chagas (FCC), em 2007, comprovou que as mulheres executam mais horas de atividades domésticas do que os homens. Elas gastam em média 27,2 horas de atividades por semana, enquanto os homens gastam apenas 10,6 (FRANÇA; SCHIMANSKI, 2009). Além disso, frequentemente as atividades que os homens desempenham nos afazeres domésticos ou no cuidado com os filhos são consideradas como apoio à mulher e não como parte de suas obrigações (VIEIRA; AMARAL, 2013). Esse discurso reforça a mulher como protagonista responsável por tais atividades, cabendo ao

homem um papel secundário, de coadjuvante. Conforme ressalta Almeida (1998, p. 82), “[...] homens também são professores e cuidam da família, porém raramente são descritos nesses afazeres, como se tal fato devesse permanecer oculto”.

Lidar com essa dupla/tripla jornada de trabalho tem sido uma das causas de adoecimentos como estresse e ansiedade, de sofrimentos emocionais, sentimentos de culpa e esgotamento físico. “Isso produz sensações de incompetência, de cansaço, de sofrimento, de desgaste, as quais interferem sobremaneira no processo de viver humano” (COSTA, 2018, p. 446).

Pesquisas no âmbito educacional revelam que o adoecimento em decorrência da excessiva carga de trabalho possui índices alarmantes no Brasil (TOSTES, *et al*, 2018). Num estudo realizado em 2018, pela Associação Nova Escola, com cerca de cinco mil professores, 87% dos entrevistados afirmaram que a profissão intensifica o adoecimento. Entre os problemas de saúde, a ansiedade (68%), o estresse e dor de cabeça (63%) lideram o *ranking* do adoecimento entre os professores³.

Nos últimos cinco anos, de acordo com uma pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (VIEIRA, 2017), 71% dos profissionais de Educação se afastaram por problemas psiquiátricos e psicológicos. O estresse (65,7%) e a depressão (53,7%) lideram os casos. Outra pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com 1.021 professores no estado do Paraná, identificou que a ansiedade (70%) e a depressão (44%) lideram os problemas psíquicos desses profissionais. O estudo revelou, ainda, a

3 NOVA ESCOLA. 66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde. Publicado em 16 de agosto de 2018. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemasde-saude> > Acesso em: 13 jun. 2020.

prevalência do adoecimento nas mulheres e aponta como uma das principais causas do sofrimento mental, as novas condições de trabalho, a sobrecarga, o elevado número de alunos, a docência no ensino fundamental, entre outras (TOSTES *et al.*, 2018).

Diversos fatores podem influenciar o mal-estar das docentes e estes podem estar relacionados não apenas às demandas profissionais, mas, entre outros aspectos, às consequências da pressão social. A falta de tempo para cuidar da família e o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento dos filhos, por exemplo, são tidos como perda em decorrência dessa concepção de “natureza feminina”. Considere-se, ainda, o fato de que há um entendimento presente na sociedade de que cabe à mãe cuidar dos filhos. Isso fica evidente quando se reproduz a máxima de “só quem gerou é quem sabe cuidar”. Nesse contexto, Bruschini (1978) reitera que “[...] os papéis domésticos impostos à mulher em geral recaem com maior vigor sobre aquela que é casada, ao mesmo tempo que o preconceito contra o trabalho exercido fora do lar incide mais intensamente sobre as que têm filhos pequenos” (BRUSCHINI, 1978, p. 7-8).

A medida tomada para dar conta da sobrecarga de atividades profissionais, familiares e domésticas consiste, muitas vezes, em anular o descanso dos fins de semana, as atividades de lazer, exercícios físicos, férias e feriados (VIEIRA; AMARAL, 2013). Além disso, a mulher geralmente traz atividades para casa e está quase sempre ocupada em suas atividades enquanto o homem normalmente desfruta de tempo livre e geralmente não traz atividades do trabalho para casa. Com isso, o tempo para cuidar de si é escasso. Praticamente todo tempo é dedicado para cuidar do outro, sejam os alunos ou os seus filhos e companheiros. Conforme Siqueira & Ferreira (2003, p. 82):

Cuidar dos outros não pode implicar não se cuidar, assim como as mulheres precisam ser cuidadas pelos outros para além de possíveis rótulos oriundos das relações de saber-poder engendradas social e historicamente. Ademais, todos precisam desenvolver a possibilidade de cuidar dos outros, e não apenas as mulheres [...] Não é a constituição biológica que nos oprime, mas um sistema social baseado na opressão de classe, gênero, etnia/raça e geração, entre tantas outras formas.

No contexto da pandemia, as atribuições profissionais e o tempo consumido pelas atividades domiciliares e pela responsabilidade com a família ocasionaram sobrecarga de trabalho para as professoras. Nesse sentido, a vulnerabilidade dessas mulheres precisa ser considerada, visto que recaíram sobre elas as maiores cargas de estresse ocasionadas pela presença constante das crianças e outros familiares em casa, durante o distanciamento social (SANTOS, 2020). Assim, interessou-nos saber como as professoras conseguiram desenvolver as aulas remotas dentro desse novo contexto, bem como o que elas têm a dizer sobre trabalhar, ser mãe, esposa e assumir afazeres domésticos durante a pandemia.

Estratégias metodológicas

Esta é uma pesquisa qualitativa que, conforme Silva e Menezes (2001), “[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20). Optamos por um estudo de natureza descritiva que objetiva “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28), bem como utiliza técnicas padronizadas de coletas de dados como, por exemplo, o questionário (PRADNOV; FREITAS, 2013).

Para tanto, selecionamos cinco professoras da Educação Básica, levando em conta os seguintes critérios: que possuíssem dois vínculos empregatícios; que exercessem a maternidade, tendo pelo menos um filho menor de dez anos; que mantivessem uma relação de convivência conjugal e que fossem, também, responsáveis pelos afazeres domésticos, sobretudo nos tempos de distanciamento social em virtude da pandemia da Covid-19. Tais critérios nos interessam por representar um recorte simbólico da representação feminina na nossa cultura: o da mulher, mãe, esposa, dona de casa e profissional. Cada um desses aspectos foi explorado e justificado na análise dos resultados. A escolha das participantes se deu por conveniência durante a fase exploratória do estudo em que foi possível fazer um levantamento das professoras com o perfil mencionado.

Os contatos para entrevista foram feitos pelo aplicativo de mensagem WhatsApp. A coleta de dados foi obtida através de um formulário aplicado via plataforma Google Forms entre os dias 19 e 24 de junho de 2020. Contendo 32 perguntas, o formulário semiestruturado teve predominância de questões fechadas, mas apresentou também questões abertas. A análise dos resultados seguiu critérios qualitativos levando em conta “[...] uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” (GIL, 2008, p. 133).

De acordo com Pradnov e Freitas (2013), na análise qualitativa, fazemos abstrações e buscamos possíveis explicações para estabelecer fluxos de causa e efeito. Não obstante, cabe evidenciar que o aspecto qualitativo desta pesquisa não se opõe ao quantitativo. Pelo contrário, se complementam, tornando possível “[...] extrair significações essenciais da mensagem” (LAVILLE; DIONNE, 1999).

As considerações obtidas pela pesquisa não pretendem esgotar as possibilidades de análise sobre o tema, apenas exemplificam a realidade investigada, privilegiando aspectos da complexidade de cada entrevistada, considerando-se seu contexto individual e subjetivo. Dessa forma, não há pretensão de se produzir generalizações.

Narrando experiências: as vozes das professoras entrevistadas

De início, pretendemos situar o perfil das nossas entrevistadas no contexto da análise, a fim de que possamos extrair compreensões mais significativas da pesquisa. Os dados abordados utilizam categorias de análise que reúnem um conjunto de significados a fim de articular as discussões sugeridas pelas entrevistadas.

Para fins de preservação da identidade das entrevistadas, utilizamos a letra P (professora) seguida por uma sequência de números de 1 a 5, de acordo com a ordem cronológica das respostas. Para facilitar a comunicação dos resultados quantitativos, lançamos mão de dados percentuais, principalmente nos gráficos, mas também recorreremos ao uso de números/quantidades quando julgamos oportuno.

Como já mencionado nos critérios de seleção, as cinco participantes do estudo são professoras da Educação Básica e trabalham em dois vínculos. Todas elas são mães de dois filhos, sendo três casadas e dois com vínculo estável com seu companheiro. Na Tabela 1, apresentamos o perfil profissional das participantes.

A partir das informações sobre os trabalhos das professoras pesquisadas, emergiu a primeira categoria de análise: “a profissional”. Nesse conjunto de análise, a formação e a modalidade de atuação das professoras configura informação pertinente.

Tabela 1 – Perfil profissional das professoras

Professora Participante	Idade	Tempo de docência	Atuação*				Nível de Instrução**			
			EI	AI	AF	EM	GRA	ESP	MES	DOU
P1	38 anos	20 anos	X	-	X	-	X	X	-	-
P2	33 anos	14 anos	-	X	X	-	X	X	X	-
P3	33 anos	14 anos	X	X	-	-	X	-	-	-
P4	43 anos	23 anos	X	X	-	-	X	X	X	X***
P5	43 anos	29 anos	-	X	-	X	X	X	-	-

*EI – Educação Infantil / AI – Anos Iniciais / AF – Anos Finais / EM – Ensino Médio. **GRA – Graduação / ESP – Especialização / MES – Mestrado / DOU – Doutorado. *** Cursando.

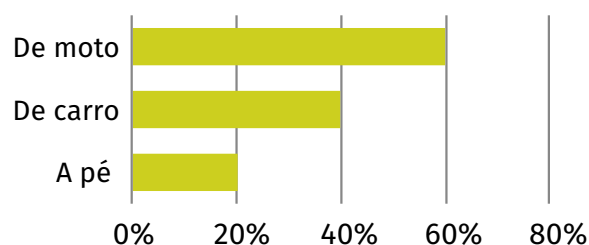
Fonte: elaborada pelos autores.

Conforme podemos observar na Tabela 1, as professoras possuem um tempo de docência que pode ser visto como suficiente para caracterizar ou atribuir-lhes a condição de “profissionais experientes”. Além disso, podemos inferir que se tornaram professoras ainda muito novas, por volta dos 18 anos em média. A maioria delas atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seguido da Educação Infantil, Anos Finais e Ensino Médio. Essas informações, inclusive, coadunam outros dados e pesquisas (BRUSCHINI; AMADO, 1988; SIQUEIRA, FERREIRA, 2003) que mostram que as mulheres são maioria nos primeiros anos da educação escolar. No aspecto da formação, todas possuem graduação e a maioria

encontra-se no nível de especialização (80%), seguido do mestrado (40%).

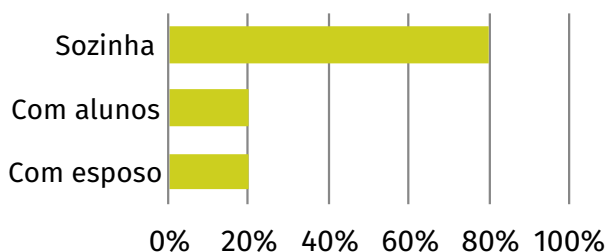
Através dos questionamentos sobre distância e locomoção até o trabalho, foi possível perceber que as entrevistadas não atuam muito distantes de casa, uma vez que gastam em média de 15 a 30 minutos até o local de trabalho. De forma mais detalhada, três delas conseguem chegar aos dois vínculos em até 15 minutos. As outras duas gastam de 15 a 30 minutos, sendo que uma delas precisa de mais tempo, de 30 a 45 min, para chegar até um dos locais de trabalho.

Os gráficos abaixo mostram o tipo de transporte utilizado pelas professoras e como se deslocam até a escola.

Gráfico 1 - Tipo de transporte utilizado para chegar até o trabalho

Fonte: elaborado pelos autores.

De acordo com as representações gráficas, observa-se que a maioria das professoras se desloca sozinha até o trabalho, utilizando

Gráfico 2 - Com quem se desloca até o trabalho

a motocicleta como principal meio de transporte. Esses dados nos permitem inferir sobre o aspecto do tempo gasto até o trabalho,

colocado anteriormente numa média de 15 a 30 minutos. Destarte, a moto é utilizada pela maioria, considerando a necessidade de ter autonomia e agilidade frente à sua locomoção já que, num curto intervalo de tempo, as professoras voltam para suas casas e, em meio aos cuidados com almoço e a organização dos filhos para irem até a escola ou deixá-los com alguém, precisam de independência e rapidez na locomoção.

A nova rotina imposta pela pandemia alterou essa dinâmica, sendo vista como um desafio para a reinvenção, persistência e superação do cotidiano, segundo as palavras das entrevistadas. A professora P3 afirma:

Esta é uma situação difícil, pois precisamos, como profissional, nos reinventar, e isso exige de nós muito mais tempo e dedicação. Porém, é necessário diante do que vivenciamos, afinal, os alunos não podem ficar ausentes ao contato com o cotidiano escolar. (Professora P3, grifo nosso)

Mesmo que o ensino presencial tenha como característica uma rotina atribulada em relação aos expedientes e locomoção, ainda assim, essa parece ser uma condição melhor do que o confinamento causado pela pandemia, conforme relata a professora P5:

O fato de estar mais em casa está me sobrecarregando, pois enquanto preparo ou dou as minhas aulas (on-line) estou sendo requisitada constantemente por filhos, e companheiro, ou seja, não conseguimos separar o trabalho e os deveres/situações familiares. – sobrecarregada – mais cansada – nível de estresse elevado – responsabilidades mútuas. (Professora P5)

Na sua fala, a professora revela sua sobrecarga com o ensino remoto, demonstrando a necessidade de resiliência no desempenho de suas atividades. O conceito em questão deriva do latim *resilio*, que se reporta a saltar para trás, reduzir-se e afastar-se. Segundo Tavares (2001), o sentido etimológico de resi-

liência se refere a “ser elástico”, numa comparação a algo que retorna à posição original após uma deformação sofrida. Do ponto de vista da Psicologia, resiliir é a ação de se recuperar, ou dar a volta por cima depois de uma doença grave, trauma ou estresse. Em síntese, é enfrentar as provações da vida, ou seja, primeiramente resistir a elas e depois conseguir superá-las para viver o melhor possível. Uma pessoa resiliente é capaz de se fortalecer, apesar e por causa das dificuldades, sugerindo a *expertise* de transformação inerente à condição humana.

No campo da Educação, e especialmente da ação docente, a resiliência envolve a força de “não desistir”, uma habilidade socioemocional de se adaptar às circunstâncias estressantes e de esboçar enfrentamentos para ser possível resistir, reaprender e criar novas estratégias. Por isso, a concepção de escola e tudo que a envolve se converte num espaço cognitivo privilegiado para esse aprendizado, considerando-se as reinvenções necessárias. Os educadores constantemente se deparam com obstáculos cotidianos e dramas pessoais que colocam à prova a continuidade dos seus ofícios. As palavras mencionadas pela professora P5 sinalizam a conscientização das dificuldades inerentes à vida social e familiar, sugerindo o estresse inerente à relação vida e trabalho. Já no relato da Professora 3, observamos a responsabilidade com os alunos no encaminhamento de estratégias ou projeções da superação dos entraves. Em ambas, são visíveis a dedicação e o desejo de reinvenção de atitudes.

O tópico “cuidados com os filhos” é a nossa segunda categoria de análise. A maternidade, aliás, como vimos, é paradoxalmente difundida como dom divino, mas alguns estudos e pesquisas (CARVALHO, 1996; SIQUEIRA E FERREIRA, 2003; entre outros) apontam que, por trás desse “romantismo”, há muita sobrecar-

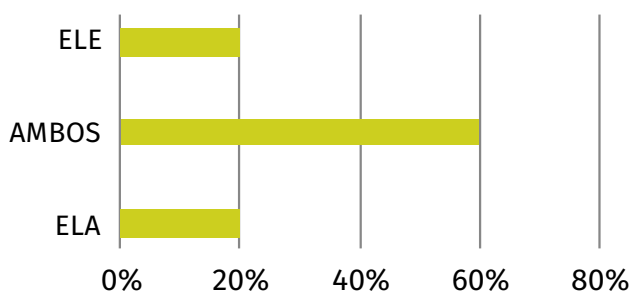
ga e sofrimento. Diniz (1988)⁴ aponta que uma das causas do mal-estar na mulher-professora está na ideia fixa de “naturalidade” da relação entre maternidade e casamento:

No cotidiano escolar, as mulheres-professoras privilegiam o discurso da queixa, negando discussões inerentes ao campo pedagógico, apaziguam o conflito, construindo um sintoma. O corpo doente esforça-se por dizer o que não pode ser dito. E as mulheres-professoras permanecem no magistério [...]. (COUTO, 1999, p. 171).

Em nossa pesquisa, duas famílias estão com bebês em idade até um ano e outras duas têm filhos acima dos dez anos. Em cada família, há pelo menos um dos dois filhos em idade pré-escolar ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Antes da pandemia, enquanto não estavam estudando, 80% dessas crianças ficavam com uma assistente ou empregada doméstica, 20% ficavam com um parente e outros 20% com o pai.

No contexto da pandemia, 80% das entrevistadas alegaram que os cuidados com os fi-

Gráfico 3 - Sobre cuidados com os filhos enquanto estão na escola



Fonte: elaborado pelos autores.

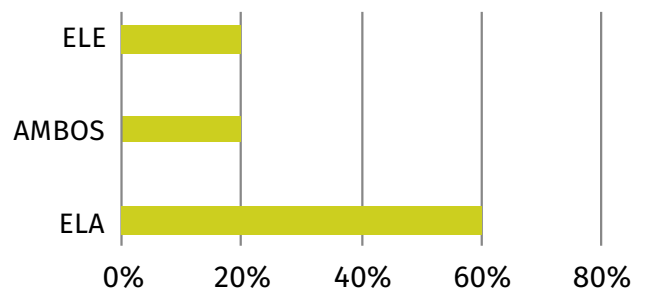
Os resultados sugerem que as atividades escolares ficaram a encargo das mães (80%) ao somarmos os dados totais e quase totais. Essa evidência reforça o estereótipo da mulher como provedora do ensino escolar, mantendo

4 DINIZ, Margareth. Do que sofrem as mulheres professoras? In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). *A psicanálise escuta a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1988.

lhos ficaram totalmente sob sua responsabilidade, mesmo com os companheiros estando em casa todo o tempo (40%) ou a maior parte do tempo (60%). Isso porque as auxiliares foram dispensadas de suas atividades domésticas. A propósito do distanciamento social, todas as entrevistadas afirmaram que sua família cumpriu o distanciamento social em nível quase total (60%) ou total (40%).

Para demonstrar a divisão de responsabilidades com as crianças, recorreremos aos gráficos abaixo. Eles ilustram o nível de envolvimento dos responsáveis familiares nas atividades escolares das crianças bem como nos cuidados com os filhos enquanto estavam em casa. Os gráficos apresentam uma escala em que “ELE” representa o companheiro apenas e “ELA” representa a mãe apenas. O item “AMBOS” significa o compartilhamento nivelado entre o casal e nos pontos entre ambos e ele ou entre ambos e ela, considere-se a quase totalidade da responsabilidade sobre um ou outro cuidador das crianças.

Gráfico 4 - Sobre ajuda nas atividades escolares das crianças



os homens distantes dessa atividade. Conforme discutimos, às mulheres foram atribuídas as qualidades de paciência, delicadeza e capacidade instrucional como modo de encaixe ao padrão da cultura patriarcal.

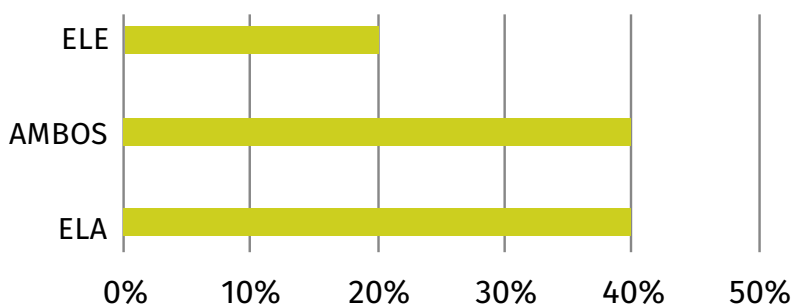
O acúmulo de funções na criação dos filhos quase sempre é acompanhado da sobrecarga de atividades domésticas, muitas vezes realizadas sem a participação do companheiro. No

entanto, o relato da professora P3 demonstra persistência diante das adversidades apontando seu perfil resiliente:

Esta atual situação considero como mais um desafio profissional e de vida. Conciliar a vida familiar e profissional no mesmo ambiente não é nada fácil. Requer organização, força de vontade e estrutura, seja física, familiar e psicológica- emocional. É difícil, porém, tenho grande apoio de meu companheiro, sua ajuda e compreensão são muito importantes. Às vezes bate o cansaço, desgaste psicológico e físico, mas vejo em meus filhos a força que devo ter para batalhar pelas coisas que escolhemos fazer. (Professora P3)

Os “afazeres domésticos” compõem a terceira categoria de análise. Iniciamos este tópico enfatizando que o aumento de atividades domésticas durante a pandemia foi citado por 80% das nossas entrevistadas. Desse percentual, 40% consideram que houve um aumento excessivo. Por isso, em nossa pesquisa, quisemos saber sobre a divisão dos afazeres domésticos durante a pandemia. Os resultados podem ser visualizados no Gráfico 5. Conforme iremos observar, parece haver um equilíbrio na realização das atividades domésticas entre as entrevistadas e seus companheiros, muito embora, ainda é sobre elas que recai maior carga desses afazeres.

Gráfico 5 - Divisão dos afazeres domésticos entre o casal durante a pandemia



Fonte: elaborado pelos autores.

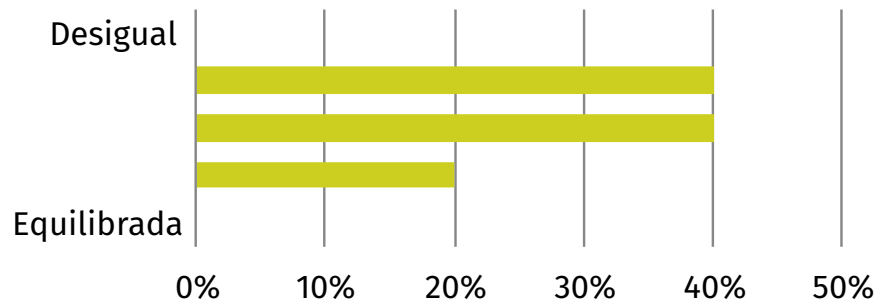
“Sobrecarga”, aliás, parece uma palavra comum quando se trata da rotina das professoras. Ainda que sinalizem uma aparente igualdade na realização dos afazeres domésticos, as mulheres pesquisadas consideram a divisão de atribuições com a casa e o lar mais desigual do que equilibrada. Os depoimentos das professoras P1 e P4 atestam essa percepção:

Bem estressante. Já tinha dificuldades de administrar meus horários e minha rotina antes da pandemia. Agora, então, tá mais complicado ainda. Passo a maior parte do tempo com o celular na mão atendendo alunos, pais de alunos, coordenadores, diretores e o pessoal da secretaria. Além disso, ainda tenho que arranjar tempo para desempenhar o papel de mãe e esposa. (Professora P1)

Temos que levar em consideração os afazeres domésticos, uma vez que estamos sem nossas ajudantes e estamos atuando como domésticas, mães, esposas professoras de nossos alunos e professoras também de nossos filhos. Levando em consideração que ninguém estava preparado pra isso, estamos nos reinventando. (Professora P4)

O Gráfico 6 ilustra a percepção dessas mulheres sobre a divisão de atividades com o companheiro, relacionadas aos afazeres domésticos e aos cuidados com os filhos. Numa escala entre equilibrado e desigual, constatamos que o compartilhamento das responsabilidades apresenta desvantagem para as mulheres.

Gráfico 6 - Definição geral da divisão de atividades com o lar e os filhos



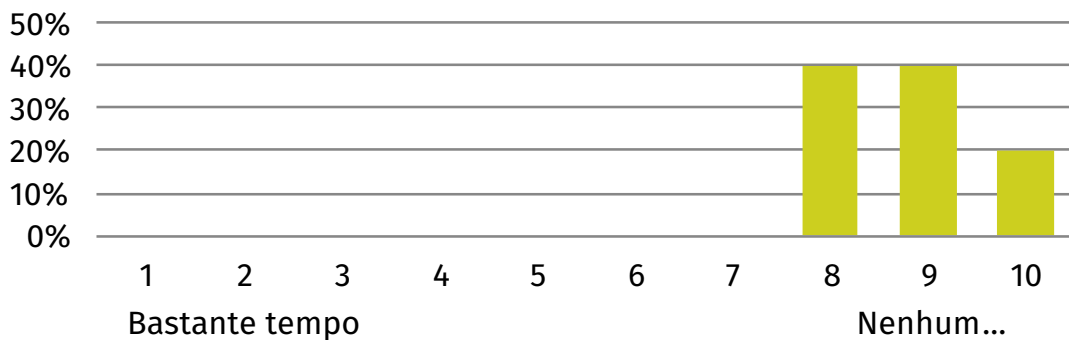
Fonte: elaborado pelos autores.

O excesso de compromisso com os filhos e o lar também impede que essas mulheres possam desfrutar de tempo livre e atividades de lazer. Essa é, aliás, uma dimensão necessária e importante para o bem-estar e a saú-

de física e emocional.

Numa escala de 0 a 10, as professoras responderam que não lhes sobra praticamente nenhum tempo para descansar ou pensar em lazer.

Gráfico 7 - Tempo livre das professoras durante a pandemia



Fonte: elaborado pelos autores.

Numa escala de 1 a 10, em que o número 1 representa bastante tempo e o número 10 significa nenhum tempo e, considerando que se trata de uma escala mais alargada, cujas possibilidades de resposta aumentam, ainda assim, constata-se quão ocupadas estão as professoras entrevistadas no contexto da pandemia. Numa pesquisa realizada por Vieira e Amaral (2013), observou-se que muitas mulheres não encaram a falta de tempo livre ou a abdicção do lazer como um sacrifício. Segundo as autoras, essas mulheres ressignificam a sua rotina conciliando jornadas de trabalho ár-

duas com graça e leveza. No entanto, o tempo dedicado para fazer “vários nadas” precisa ser experimentado como uma dimensão da vida, principalmente.

Dentre as atividades desenvolvidas no pouco tempo livre que restam às nossas entrevistadas durante a pandemia, as mais citadas foram brincar com os filhos, ler livros, ver televisão e filmes, dormir e conferir as redes sociais.

Quando perguntamos sobre o nível de sobrecarga que as professoras enfrentavam durante a pandemia, os resultados dialogaram

com as respostas do Gráfico 7. Numa escala de 1 a 5, em que o número 1 significa nenhuma sobrecarga e o número 5 significa sobrecarga máxima, 60% afirmou estar no nível máximo (cinco) e 40% no nível quatro.

A quarta categoria de análise, não mais importante que as demais, porém com uma carga mais relevante do ponto de vista desta pesquisa, diz respeito à “docência nas aulas remotas”. Para a professora P4, esse é um momento desafiador:

Dependemos de um certo domínio da tecnologia, além de nos depararmos com algumas dificuldades como: nem todos os alunos dispõem desses recursos tecnológicos, às vezes a internet cai no momento que dependemos dela, os aparelhos muitas vezes não comportam a quantidade de informações que necessitamos. (Professora P4)

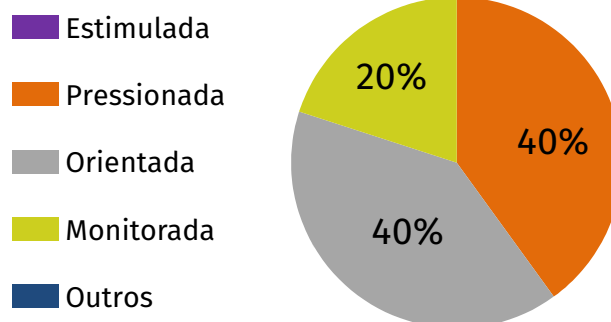
De acordo com a pesquisa, dentre os cuidados com a saúde, com os afazeres domésticos, os filhos e a família, o trabalho com as aulas remotas foi a atividade que demandou maior tempo entre as cinco professoras entrevistadas: quatro⁴ afirmaram que gastaram mais tempo com as aulas remotas, enquanto apenas 1 afirmou usar um tempo maior com as atividades domésticas.

Na opinião da professora P5, o período de aulas remotas foi bastante exaustivo, mas considera essa alternativa de ensino importante:

Para a permanência da rotina da comunidade escolar [...] principalmente por conta do distanciamento social, algo imprescindível para o desenvolvimento do ser humano. (Professora P5)

No tocante às exigências e recomendações das secretarias de ensino e das escolas onde trabalham, a percepção das professoras se aproxima de aspectos mais negativos que positivos, em relação ao trabalho desenvolvido. É o que podemos observar no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Percepção em relação ao acompanhamento das secretarias de ensino e escolas durante a pandemia



Fonte: elaborado pelos autores.

Na ocasião do formulário, havíamos disponibilizado opções de percepção opostas que pudessem representar, em alguma medida, o sentimento das professoras em relação às exigências com as aulas remotas. Os aspectos entendidos como positivos são as opções “estimulada” e “orientada”, e os aspectos negativos são as opções “pressionada” e “monitorada”.

Naturalmente, a atuação das secretarias de ensino e das gestões escolares é imprescindível no desenvolvimento do ensino, ainda mais durante a pandemia. Todavia, sabe-se que se esse tipo de acompanhamento não for feito priorizando aspectos como o diálogo e a empatia, facilmente pode-se acarretar adoecimento, decorrente da pressão psicológica e das exigências excessivas. Além das outras demandas de trabalho já mencionadas anteriormente, este tempo de pandemia pode ser cruel para as subjetividades individuais por causa dos medos e inseguranças, das cargas de estresse e ansiedade. A despeito disso, cabe observar o depoimento da professora P1:

Na verdade, estamos em um processo de adaptação bem estressante. As orientações que recebemos no âmbito escolar ainda estão muito soltas e não são o suficiente para essa nova situação a qual estamos vivenciando. É um momento bem delicado em nossas vidas. O isola-

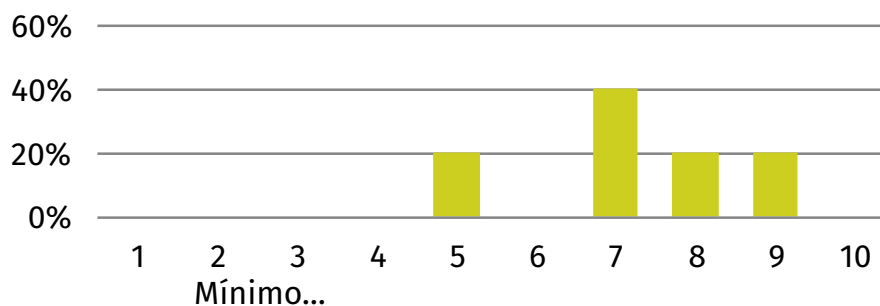
mento social e o medo da pandemia nos deixam emocionalmente fragilizados. (Professora P1)

Oferecer ensino de forma remota configura um desafio maior para professoras em situação de sobrecarga de trabalho e responsabilidades com a família e o lar. As adaptações necessárias ao ensino remoto envolvem processos de planejamento, preparação, produção, edição e envio de conteúdos, bem como a interação com os alunos, afinal, o ensino caracteriza-se pela mediação, diálogo, orientação e escuta. Além disso, nem sempre foi possível alcançar os alunos por meio das tecnologias. E

isso também gera sobrecarga, preocupação e culpa, seja por não conseguir oportunizar a todos os meios necessários para que continuem aprendendo, seja pela cobrança externa para que sejam eficientes no processo e apresentem resultados.

O Gráfico 9 ilustra a opinião das professoras em relação à abrangência dos contatos remotos com seus alunos. Utilizando uma escala de 1 a 10 em que o número 1 significa o contato mínimo e o número 10 significa contato com o máximo de alunos, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 9 - Alcance dos alunos através das aulas remotas na visão das professoras



Fonte: elaborado pelos autores.

Como podemos notar, há uma boa adesão dos alunos às aulas remotas. Não obstante, independente da quantidade de alunos alcançados, a organização com as aulas seria a mesma, porém, ainda que esse alcance seja um fator positivo diante de tantas impossibilidades, o atendimento aos alunos requer tempo e boas estratégias para dar conta dos novos processos de mediação. Apesar de o alcance parecer positivo, as professoras demonstraram preocupação com os alunos que não tiveram condições de acompanhar as aulas e sobre o quanto isso poderá ser prejudicial ao seu desenvolvimento:

O ensino remoto foi uma decisão tomada para que 'não percamos o ano letivo', e alargou as desigualdades já existentes em nossa educação brasileira. Mesmo sem culpas, haverá regressão

e esta será em grande escala porque pouco se fez para a progressão e dentro dessa situação, tal regresso será impactante. (Professora P2)

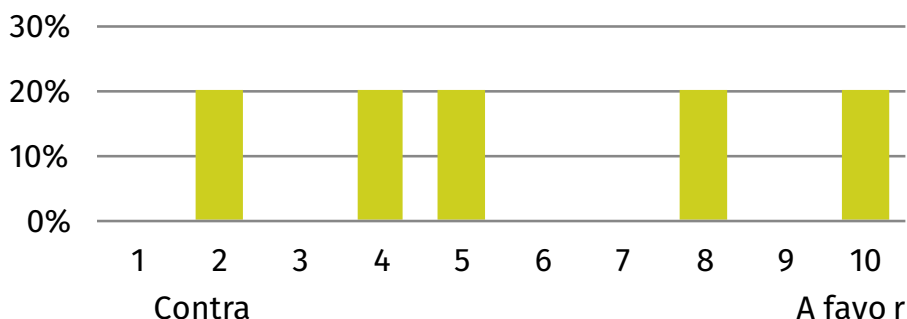
Os alunos já apresentam muitas dificuldades nas aulas presenciais, e nas aulas remotas as dificuldades aumentaram mais ainda. (Professora P1)

No entendimento das professoras, até o momento da pesquisa, a aprendizagem dos alunos ocorreu parcialmente. Numa escala de 1 a 10, em que o número 1 representa aprendizagem mínima e o número 10 representa aprendizagem máxima, as professoras selecionaram a margem entre 4 e 5, sinalizando que não há excelência em aprendizagem, assim como também não se pode negar que algum conhecimento ocorreu.

Os posicionamentos das professoras pesquisadas favoráveis e contrários ao ensino remoto durante a pandemia foram distintos. Utilizando a mesma escala de 1 a 10, em que

o número 1 significa ser totalmente contra e o número 10 significa totalmente a favor, obtivemos variadas respostas. O Gráfico 10 ilustra esse resultado.

Gráfico 10 - Opinião das professoras sobre o ensino remoto



Fonte: elaborado pelos autores.

É preciso ressaltar que a questão acima não pretende levantar opinião sobre o ensino remoto como medida de ensino permanente, mas sobre a sua validade como estratégia possível para manter alguma alternativa pedagógica durante o distanciamento social exigido pela pandemia.

Para a professora P2, esse tipo de ensino traz grandes preocupações:

Em relação a vários pontos, como ao tempo de exposição das crianças às telas, a recursos mínimos como falta de livro didático, falta de aparelhos celulares, internet e, sobretudo a situação sobre a disponibilidade dos pais e/ou responsáveis, bem como o apoio dos mesmos. (Professora P2)

Não obstante, as professoras entendem que, mesmo provocando excesso de trabalho, o ensino remoto é a alternativa possível para mitigar os impactos da pandemia na educação:

Venho desempenhando várias funções ao mesmo tempo e ainda disponibilizando meu tempo e telefone aos pais dos alunos, bem como fico à disposição dos professores da minha filha. No entanto compreendo que embora tenha promovido essa sobrecarga em nossas vidas, sei que é a situação mais viável pra o momento. (Professora P4)

Acredito que para mim foi a melhor forma encontrada para, de algum modo, cumprir com meu papel de professora, porém acompanhada de toda uma rotina de mulher, esposa e mãe, e ainda tendo outro vínculo [...] maior cobrança, monitoramento e muito trabalho. Contudo, estamos tentando consolidar nossa prática e a realidade do momento. (Professora P5)

As narrativas apresentadas revelam o quanto as docentes pesquisadas estão cansadas e sobrecarregadas com a rotina de aulas remotas, mas também expressam a resiliência de suas posturas frente ao desafio. Em tempo, salientamos que as manifestações das entrevistadas não devem validar nenhum tipo de conformismo ou minimização da sobrecarga profissional, materna, doméstica e conjugal que estas mulheres suportam. As palavras “sobrecarga”, “exaustão”, “sensação de incapacidade”, “persistência”, “desgaste físico e mental”, relatadas por uma delas, não podem ser romantizadas por nenhum tipo de discurso, por mais positivo e animador que seja.

No ponto de vista de Pais (2003), pode ser que o cotidiano escolar e as vivências dos seus sujeitos sejam associados à ritualidade, à monotonia ou à repetitividade. Porém, o autor sublinha que esse campo também deve ser

explorado como lugar de enfrentamentos, de ruptura dos silenciamentos e das invisibilidades para todos, pois a vida profissional cotidiana “[...] é também um campo de resistências e de lutas sociais” (PAIS, 2003, p. 308).

Considerações finais

O estudo apontou as metamorfoses do cotidiano das professoras em suas novas práticas, interações e humanidades. É urgente tratar as desigualdades desconstruindo a alienação forjada pelo patriarcado e mantida pelo machismo estrutural que as nega.

Na dinâmica escolar, a vida de professores e suas experiências com os alunos só fazem sentido no dia a dia, pois o cotidiano é capaz de oferecer uma compreensão dos tempos e dos múltiplos espaços pelos quais trabalham e transitam os profissionais da educação, sejam homens ou mulheres. No entanto, de forma velada, a estrutura simbólica da mulher mãe, esposa, dona de casa e trabalhadora da educação é permeada por discursos e práticas que a oprime.

Chegamos ao século XXI com alguns avanços da mulher no âmbito social externo, mas ainda permanecemos no século passado quando se trata da estrutura familiar. No centro dessa instituição, a mulher ainda permanece em condição de desigualdade, acumulando funções consideradas femininas. Contudo, as mulheres se tornaram também as responsáveis por prover parcialmente ou totalmente o sustento da família, por meio do seu trabalho que, somado às atividades que envolvem os cuidados com os filhos e os afazeres domésticos, compreendem a dupla/tripla jornada. Para nós, essa não é uma condição de multifuncionalidade feminina. É sobrecarga. Uma construção social que precisa ser desmistificada e refletida.

Em meio a essa realidade, destacamos a mulher-professora, atribulada pela docên-

cia, atividade complexa e que, cada vez mais, recebe a incumbência de ser a redentora da sociedade. Afinal, quem nunca ouviu que só a educação salva? Ou que só a educação muda o mundo? Essa não seria, também, uma questão de gênero?

No cenário criado pela pandemia do novo coronavírus, propusemos pensar algumas questões da relação entre gênero e docência que estão, de certo modo, ocultas dentro dos lares, mas que interferem nos modos de produzir a profissão e a vida de modo geral. Conhecer parte da realidade de nossas entrevistadas nos possibilitou entender que o trabalho docente foi impactado pelo acúmulo de atribuições causado pelo distanciamento social, potencializando demandas que indicam o aumento do desgaste físico e emocional das professoras.

Assim, assumimos as conclusões do estudo como pontos de partida para a compreensão do universo da mulher-professora e as outras faces que se escondem por trás do estereótipo da “guerreira polivalente”. O processo de subjetivação de gênero emergiu nos tempos e espaços docentes observados impactando de modo expressivo o desenvolvimento das aulas remotas, mas, ao mesmo tempo, evidenciando a capacidade de resiliência das professoras em seus enfrentamentos e suas reinvenções cotidianas.

Referências

- ALMEIDA, Jane Soares. Índícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930). **Revista Educar**, Curitiba, n. 35, p. 139-152, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a11>>. Acesso em: 13 jun. 2020.
- ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- APPLE, Michel. Ensino e trabalho feminino: uma

análise comparativa da história e ideologia. **CADERNOS DE PESQUISA**. São Paulo, n.64, p. 14-26, fev.1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1180>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

ARAGÃO, Cristina Milena; KREUTZ, Lúcio. A mulher é naturalmente educadora. Representações de professoras sobre a docência: entre discursos históricos e atuais. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia-MG, v. 25, n. 1 - Jan./Jun. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/7395>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo I: fatos e mitos**. 4.ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo II: a experiência vivida**. 2.ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 2009.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **CADERNOS DE PESQUISA**, v.37, n.132, set/dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742007000300003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Mulher e trabalho: engenheiras, enfermeiras e professoras. **CADERNOS DE PESQUISA**, 27, p.3-18, 1978. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1726/1710>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não-remunerado? **Revista brasileira de Estudos Populares**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 331-353, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-30982006000200009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, 64, p. 4-13, fev.1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1179>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

CARVALHO, Marília Pinto de. Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.76, n.184, p.407-444, set/dez, 1995. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1177/916>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, n.2, p.77-84, mai./ago. 1996. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE02/RBDE02_08_MARILIA_PINTO_DE_CARVALHO.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **CADERNOS DE PESQUISA**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

CAVENAGHI, Suzana; ALVES, José Esutáquio. **Mulheres chefes de família no Brasil: avanços e desafios**. Rio de Janeiro: ENS-CPES, 2018. 120p.

COSTA, Fabiana Alves da. Mulher, trabalho e família: os impactos do trabalho na subjetividade da mulher e em suas relações familiares. **Pretextos**, MInhas Gerais, v.3, n.6, jul./dez. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/15986>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

COUTO, Maria Joana de Brito. A psicanálise escuta a educação. **Estilos da Clínica**, [S.l.], v.4, n.6, p.165-173, 1999. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v4i6p165-173>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

DAMETTO, J.; ESQUINSANI, R. S. S. Mãe, mulher... professora! questões de gênero e trabalho docente na agenda educacional contemporânea. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 37, n. 2, p. 149-155, 1 jul. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v37i2.27127>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

DOWLING, Colette. **Complexo de Cinderela**. 2.ed São Paulo: Melhoramentos, 2012. FRANÇA, Ana Letícia; SCHIMANSKI, Édina. Mulher, trabalho e família: uma análise sobre a dupla jornada feminina e seus reflexos no âmbito familiar. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, v.9, n.1, p. 65-78, 2009. Disponível em: <<http://www.revistaemancipacao.com.br/revista-emancipacao-9-1-65-78>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

[tps://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/687](https://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/687)>. Acesso em: 17 jun. 2020.

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

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2010a.

LOURO, Guacira. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2010b.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PRADNOV, Cleber; FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SILVA, Edna Lúcia, MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, jul./dez. 1995. Disponível em: <>. Acesso em: 23 maio 2020.

SIQUEIRA, M. J. T; FERREIRA, E. S. Saúde das professoras das Séries Iniciais: o que o gênero tem a ver com

isso? **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 23, n. 3, p. 76-83, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414=98932003000300011-&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 maio 2020.

TAVARES, José. **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

TOSTES, et al. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Revista Saúde Debate**, v. 42, n. 116, p.87-99, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010311042018000100087&script=sci_abstract&tlng=pt>Acesso em: 5 jun. 2020.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIEIRA, Adriane; AMARAL, Grazielle Alves. A arte de ser beija-flor na tripla jornada de trabalho da mulher. **Revista Saúde e Sociedade**, v.22, n.2, p.403-414, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104=12902013000200012-&script=sci_abstract&tlng=pt>Acesso em: 13 jun. 2020.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Pesquisa sobre saúde e condições de trabalho dos(as) profissionais da educação básica pública**. Brasília: CNTE, 2017. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/2018/relatorio_pesquisa_saude_completo.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

Recebido em: 27/07/2020

Revisado em: 18/05/2021

Aprovado em: 23/05/2021

Robson Lima de Arruda é mestre do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Diretor de Ensino na Secretaria Municipal de Educação de Santa Cecília (PB) e analista educacional na Rede Estadual de Pernambuco. Integrante dos Grupos de Pesquisa Comunicação, Cultura e Desenvolvimento e Comunicação (Decom) e Tecnologias, Culturas e Linguagens (Teclín), ambos da UEPB. E-mail: robsonlima13@hotmail.com

Robéria Nádia Araújo Nascimento é doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora associada da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e coordenadora adjunta do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP) da UEPB. Integrante dos Grupos de Pesquisa: Tecnologias, Culturas e Linguagens (TECLIN) do PPGFP da UEPB; e Comunicação, Cultura e Desenvolvimento e Comunicação, Memória e Cultura Popular (Decom) da UEPB. E-mail: rnadia@terra.com.br

A PRECARIEDADE HUMANA EM TEMPOS DE PANDEMIA: MEDITAÇÕES INSÓLITAS SOBRE A FINITUDE DA VIDA

■ EULER RENATO WESTPHAL

<https://orcid.org/0000-0002-4891-8692>

Universidade da Região de Joinville

RESUMO

O tema da presente pesquisa foca na disposição moral e na humanização da formação médica, que buscam o equilíbrio entre competência técnica e discernimento ético. Nos primeiros meses de 2020, a humanidade foi surpreendida por um vírus desconhecido, o SARS-CoV-2, que logo se mostrou extremamente agressivo e letal. Em um mundo socialmente desigual, a doença denominada Covid-19 se alastrou por todo o globo terrestre. O problema colocado neste ensaio trata dos avanços científicos, que nos trouxeram grandes benefícios, foram paralisados diante de um microrganismo. Assim, uma pandemia igualou todos os seres humanos à precariedade da condição humana e da Medicina. Nessa problemática, a Medicina se confrontou com problemas que estavam aparentemente superados, como “quem merece viver e quem merece morrer?” De que modo a Medicina precisaria passar por um processo de formação de competência moral? Em que medida os profissionais médicos deveriam assumir a sua humanidade? O objetivo deste estudo é analisar de forma teórica e reflexiva os processos de humanização na Medicina no contexto da pandemia da Covid-19. A metodologia utilizada é a investigação bibliográfica e conceitual, que se encontra em literatura especializada e em bases de dados *on-line*. Observou-se que diante do esgotamento dos recursos médicos, tomou-se consciência de que o desamparo e a finitude humanas são reais. O projeto do *homo sapiens* “amortal” foi interrompido pela banalidade de um vírus potente. A utopia da saúde perfeita foi redimensionada para questões simples que dizem respeito à solidariedade, à empatia, e ao cuidado daquele que sofre. Assim, este ensaio propõe trazer reflexões sobre a morte e o morrer, o cuidado para com a solidão dos moribundos. No resultado dessa pesquisa bibliográfica, constatou-se que a ciência médica é uma atividade humana, e não pode reivindicar para si uma escatologia de um admirável mundo novo. Portanto, nesse

processo de reflexão teórica, tem-se em vista uma abordagem crítica sobre a finitude humana como um dos temas centrais da Medicina.

Palavras-Chave: Pandemia da Covid-19. Finitude humana. Critérios bioéticos. Sagrado e secularização.

ABSTRACT

HUMAN PRECARIOUSNESS IN TIMES OF PANDEMIC: UNUSUAL REFLECTIONS ON THE FINITUDE OF LIFE

The theme of this research focuses on the moral disposition and humanization of medical education, which seek a balance between technical competence and ethical discernment. In the first months of 2020 humanity was surprised by an unknown virus, SARS-CoV-2, which soon proved extremely aggressive and lethal. In a socially unequal world, the disease called Covid-19 has spread across the globe. The Problem posed in this essay deals with scientific advances, which have brought us great benefits, but which were questioned by the pandemic caused by an unknown microorganism. Thus, a pandemic equated all human beings with the precariousness of the human condition and medicine. In this issue, medicine was faced with questions that had apparently been overcome, such as “who deserves to live and who deserves to die?” How would medicine need to go through a process of moral competence formation? To what extent should medical professionals assume their humanity? The aim of this study is to theoretically and reflectively analyze the humanization processes in Medicine in the context of the COVID-19 pandemic. The methodology used is the bibliographic and conceptual investigation, which is found in specialized literature and online databases. It was observed that, given the depletion of medical resources, it became aware that human helplessness and finitude are real. The “mortal” homo sapiens project was interrupted by the banality of a potent virus. The utopia of perfect health was resized to simple issues that concern solidarity, empathy, and care for those who suffer. Thus, this essay proposes to bring reflections on death and dying, care for the loneliness of the dying. In the result of this bibliographical research, it was found that medical science is a human activity, and cannot claim for itself an eschatology of a brave new world. Therefore, in this process of theoretical reflection, a critical approach to human finitude is considered as one of the central themes of medicine.

Keywords: Covid-19 Pandemic. Human finitude. Bioethical Criteria. Sacred and Secularization.

RESUMEN **PRECARIEDAD HUMANA EN TIEMPOS DE LA PANDEMIA: REFLEXIONES INUSUALES SOBRE LA FINITUD DE LA VIDA**

El tema de esta investigación se centra en la disposición moral y humanización de la educación médica, que busca el equilibrio entre la competencia técnica y el discernimiento ético. En los primeros meses de 2020, la humanidad fue sorprendida por un virus desconocido, el SARS-CoV-2, que pronto resultó extremadamente agresivo y letal. En un mundo socialmente desigual, la enfermedad llamada Covid-19 se ha extendido por todo el mundo. El Problema planteado en este ensayo trata de los avances científicos, que nos han traído grandes beneficios, pero que fueron cuestionados por la pandemia provocada por un microorganismo desconocido. Así, una pandemia equiparó a todos los seres humanos con la precariedad de la condición humana y la medicina. En este número, la medicina se enfrentó a interrogantes aparentemente superados, como “¿quién merece vivir y quién merece morir?” ¿Cómo tendría que pasar la medicina por un proceso de formación de competencias morales? ¿Hasta qué punto deben asumir los profesionales médicos su humanidad? El objetivo de este estudio es analizar teórica y reflexivamente los procesos de humanización en Medicina en el contexto de la pandemia Covid-19. La metodología utilizada es la investigación bibliográfica y conceptual, que se encuentra en la literatura especializada y bases de datos en línea. Se observó que, ante el agotamiento de los recursos médicos, tomó conciencia de que la impotencia y la finitud humanas son reales. El proyecto del homo sapiens “mortal” fue interrumpido por la banalidad de un potente virus. La utopía de la salud perfecta se redimensionó a cuestiones simples que conciernen a la solidaridad, la empatía y el cuidado de los que sufren. Así, este ensayo propone traer reflexiones sobre la muerte y el morir, cuidar la soledad del moribundo. Como resultado de esta investigación bibliográfica, se encontró que la ciencia médica es una actividad humana, y no puede reclamar por sí misma una escatología de un mundo feliz. Por tanto, en este proceso de reflexión teórica, la aproximación crítica a la finitud humana es considerada como uno de los temas centrales de la medicina.

Palabras clave: Pandemia de Covid-19. La finitud humana. Criterios bioéticos. Sagrado y secularización.

Introdução

O ano de 2020 entrará para os anais da história, marcado por notícias de mortes em massa como não acontecia desde a Segunda Guerra Mundial. A morte está presente nos noticiários diariamente. Pergunta-se: o que aconteceu com a humanidade diante de um cenário promissor do desenvolvimento de novas tecnologias e de grandes descobertas no campo da genética e de novas terapias médicas conduzidas pela inteligência artificial? (BATEMAN; GAYON, 2015, p. 19-37). Em meio às promessas de sucesso, a humanidade confrontou-se com a morte e a finitude da vida de forma brutal. O projeto de um mundo sem males e da esperança de uma vida longa, prometido pela alta tecnologia é desfeito ao sermos lembrados pela pandemia de que a vida humana é determinada pela precariedade. As mesmas tecnologias que proporcionam avanços extraordinários também nos confrontam com ameaças ao ser humano e ao meio ambiente, com o esgotamento dos recursos naturais. Neste ensaio, pretendo apontar para alguns aspectos dessa contradição entre a promessa de um mundo tecnológico e sem males e a morte. Assim, o tema deste texto trata da humanização da formação médica em um mundo socialmente desigual, embora o vírus SARS-CoV-2 e a doença decorrente denominada Covid-19 tenham igualado todos os seres humanos à precariedade da condição humana. Nesse contexto, proponho reflexões teóricas e de pesquisa bibliográfica a partir das discussões em sala de aula como professor de Bioética do curso de Medicina da Universidade da Região de Joinville (Univille), como membro de comitê de bioética de Hospital em Joinville (SC), e como revisor do protocolo de Recomendações da Associação de Medicina Intensiva Brasileira (AMIB) (KRETZER et al., 2020). O objetivo deste estudo é analisar de forma teórico-reflexiva

os processos de humanização na Medicina no contexto da pandemia da COVID-19, diante da crise do paradigma tecnicista da área. A metodologia que busca os objetivos propostos é de natureza bibliográfica e conceitual, que se encontra em literatura especializada e em bases de dados *on-line*. Os conceitos que se privilegiou foram: humanização, educação médica, finitude humana, bioética e Covid-19. A partir deles, construiu-se teoricamente o tema proposto conectando os pensamentos dos diferentes autores.

Nesse contexto, este ensaio propõe uma abordagem não habitual em materiais acadêmicos, e que não está completamente afinada com as regras e a tradição de produção acadêmica. Sem ignorar os aspectos acadêmicos consagrados, esta abordagem insólita propõe uma reflexão meditativa no contexto da vulnerabilidade do sofrimento e da precariedade da morte em tempos de pandemia. Considera-se que a realidade da finitude confronta os seres humanos com a morte, que passou a determinar todos os âmbitos da existência (JASPERS, 1975).¹ Percebe-se, em tempos de pandemia, que o ser humano não consegue fugir da morte. Ainda assim, procura esquecê-la, expulsando-a para longe do horizonte das rotinas diárias. Há muito tempo, os mortos não são mais velados nas suas residências. Há lugares especiais, esteticamente preparados, para o velório incômodo. A palavra “morte” é evitada, o afastamento dos mortos é desejado, e os cemitérios como jardins e espaços verdes neutralizam a força da experiência da morte (ELIAS, p. 37-40). Os mortos são colocados longe do

¹ Jaspers, um dos representantes da filosofia existencialista, aborda a morte como meio de redenção na sociedade moderna secularizada. Assim, viver a tragédia intensamente é um meio de transcender a morte. Nesse processo, se conhece o sentido da vida e da realidade. A redenção humana se dá por meio da experiência da tragédia da morte, vivendo heroicamente a sua finitude (JASPERS, 1975. p. 370-388).

alcance dos olhos das crianças. Contraditoriamente, há uma profusão de filmes e jogos eletrônicos formatados pela morte banal. Em virtude disso, vive-se na ilusão de que a morte não me alcança, pois ela sempre é a morte dos outros. Depois do velório, volta-se para casa sem que as marcas da morte deixem rastros do seu mal-estar na residência do falecido (WESTPHAL, 2008, p. 29-37). Assim, o anúncio da sua presença faz a velhice e a doença serem desconfortáveis. Melhor expulsá-la do convívio e evitar os seus aborrecimentos, internando os moribundos em hospitais para que possam morrer longe da família. Associa-se morte à doença. Ao comentar que as pessoas morrem longe de casa, Lown diz “O moribundo agarra-se, acima de tudo, a uma identidade humana, mas é uma luta fadada à derrota. Até mesmo nos melhores hospitais, o ambiente é despersonalizante, infantilizante, incapacitante. O paciente é separado de tudo quanto lhe é íntimo, familiar e generoso” (LOWN, 2008, p. 285).

A morte passou a ser algo escandaloso e imoral. Em virtude de a sociedade contemporânea ter garantido acesso à saúde pública, aos fármacos de última geração e aos sofisticados aparelhos médico-hospitalares, morre-se em hospitais. Além disso, a morte é considerada um fracasso e derrota para o médico, considerado o guardião da vida e da saúde (MARCUCCI et al, 2017).² Nesse contexto de negação da morte, a educação médica contemporânea está focada na doença e na cura, e não no cuidado da pessoa que poderá morrer. A morte foi excluída das preocupações médicas. Assim, a morte e a finitude humana não podem fazer parte de uma Medicina focada na tecnologia. Nesse contexto, a problemática acionada neste ensaio tematiza os conflitos de ordem ética

e antropológica. A partir disso, questiona-se em que medida todos esses cenários e atores não estariam proporcionando um teatro mórbido de quem decide sobre a morte e a vida? Pergunta-se, então: qual é significado da morte e da vida e das pessoas que precisam morrer e as que merecem viver? No contexto de pandemia, o sentimento é contraditório, pois a morte de uma pessoa é condição e possibilidade para a vida de outra, que terá acesso a um leito em Unidade de Terapia Intensiva (UTI). A esperança de uma se nutre da morte de outra. O enfermeiro e médico – não por serem profissionais da Saúde, mas por compartilharem a condição de seres humanos – sentem tristeza, frustração, derrota, angústia pela perda de alguém. O que fazer com a morte dos outros? A morte do outro é um prenúncio da minha própria. A visão de que a morte é algo natural é a tentativa de desenvolver mecanismos para se conviver com a morte. Essa aparente frieza é uma couraça para que a atividade dos enfermeiros e médicos seja possível. Além da atividade gratificante do trabalho em UTI, também não se sabe se as expectativas de qualidade de vida serão, de fato, experimentadas pelo beneficiado. Não há total neutralidade do profissional diante do corpo morto. Vive-se o conflito entre esperança e sofrimento, entre morte e vida, em um mesmo espaço. Portanto, o tema deste ensaio, a partir de uma inquietação no processo de educação médica, discute a dicotomia entre avanços científicos, que nos trouxeram grandes benefícios, e a perda de referências humanas sobre a vida e a morte. A compreensão que a ciência moderna tem da morte é mecânica. Esta é percebida em analogia ao funcionamento de uma máquina, e, assim, a doença é vista como um defeito de uma dessas peças, que deve ser consertada, e a morte é a quebra do sistema de peças que não pode mais ser reparado. Uma possível conclusão aponta para a humanização da Medicina

² Segundo estudos recentes, o local de óbito mais frequente é o hospital. Em muitos países, a frequência atinge até 85% dos óbitos, como acontece nos Estados Unidos. No Brasil, 66,7% de óbitos ocorrem em hospitais (Cf. MARCUCCI et al., 2017).

que desloca o olhar dos profissionais da saúde das máquinas para as necessidades da “solidão dos moribundos” (ELIAS, 2001).

A Medicina como palco de guerra e a utopia da vitória sobre a morte

A ciência, em geral, e a ciência médica, em particular, estão focadas em criar um ser humano saudável, inteligente, belo, emocionalmente estável. Vivemos melhor e mais tempo do que gerações anteriores. Ao observar esse processo de sucessos extraordinários na ciência médica, Harari afirma que “o desenvolvimento vertiginoso de campos como a engenharia genética, a medicina regenerativa e a nanotecnologia estimulam profecias ainda mais otimistas. Alguns especialistas acreditam que os homens vão vencer a morte por volta de 2200; outros anunciam que isso acontecerá em 2100” (HARARI, 2016, p. 34). Segundo ele, “Mesmo que não conquistemos a imortalidade durante nossa existência, a guerra contra a morte ainda será o projeto do próximo século” (HARARI, 2016, p. 37). As possibilidades de recombinação de genes humanos são ilimitadas. As pessoas serão recombinadas por algoritmos que proporcionarão a gênese de um novo ser humano, um ser “amortal”. Segundo Harari (2016, p. 330), “Afim, algoritmos podem suplantar humanos também no projeto de mundos virtuais”. O projeto emblemático dos esforços científicos está sendo a superação da morte, que, segundo ele, é “a guerra contra a morte”, um “compromisso ideológico com a vida humana [...]” que “[...] nunca permitirá que simplesmente aceitemos a morte. Enquanto a morte for motivada por alguma coisa, estaremos empenhados em superar suas causas” (HARARI, 2016, p. 37). De fato, o ser humano conseguiu extirpar todas as doenças que se alastraram por países e continentes como o Ebola, a Gripe Espanhola

ou a Varíola, “[...] que foi a primeira epidemia que os humanos conseguiram varrer da face da Terra” (HARARI, 2016, p. 20). Além disso, há incríveis possibilidades do ser humano vencer doenças graves pela manipulação genética (MA; MARTI-GUTIERREZ; MITALIPOV, 2017, p. 413-419). Ao longo do processo civilizatório, o *homo sapiens*, que era um animal sem importância, passou a reivindicar poderes divinos e, de fato, nunca teve tantos poderes de decidir sobre a vida e a morte, sobre a construção e a destruição do planeta Terra. Entretanto, esse *homo sapiens* construiu-se como um deus irresponsável, que não sabe o que fazer com seus poderes, porque não precisa prestar contas a ninguém. Nisso reside o perigo, ele é um deus insaciável e irresponsável (HARARI, 2017, p. 427-428). Nesse contexto, François Jacob – laureado com o prêmio Nobel de Medicina – fala de forma precisa a respeito da prepotência e soberba (*hybris*) na ciência moderna, ao dizer o seguinte:

Ela abrange todos os produtos da ciência e da tecnologia que ameaçam o futuro do planeta e de seus habitantes no final deste século: energia atômica (bombas e energia nuclear) e excessos industriais (incluindo poluição, efeito estufa e perigos decorrentes da exploração do petróleo submarino) - resumindo, tudo o que consideramos responsável pela deterioração do nosso mundo.³ (JACOB, 1998, p. 68-69)

Nesse sentido, segundo artigo publicado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), “Em resumo, o aquecimento global, o desmatamento, a destruição dos habitats selvagens, a domesticação e a criação de aves e mamíferos em escala industrial destroem o equilíbrio evolutivo entre as espécies, facilitando a extinção de espécies.”

³ No original: “It encompasses all the products of science and technology that threaten the future of the planet and its inhabitants at this century’s end: atomic energy (both bombs and nuclear power) and industrial excesses (including pollution, the greenhouse effect, and dangers arising from undersea oil exploration)—in short, everything we hold responsible for the deterioration of our world.”

tando as condições para saltos desses vírus de uma espécie a outra, inclusive a nossa” (MARGUES, 2020). Mesmo sabendo da interconexão entre meio-ambiente e a pandemia com seus efeitos devastadores, o modelo mecânico e compartimentalizado da realidade não nos permite ver que o vírus está ligado a questões ambientais importantes. Biólogos estão alertando para o risco de pandemias há décadas. A devastação do meio ambiente e a intoxicação do solo por mercúrio, por exemplo, a poluição da água e do ar, trarão consequências devastadoras, se não aprendermos com esta pandemia. Em virtude do derretimento do *permafrost*, nos países com vastos territórios gelados, vírus e bactérias congeladas há milhares de anos estão despertando. Imaginemos esses microrganismos saindo desse ambiente e encontrando o caminho para uma metrópole. Jacob descreve essa prepotência (*hybris*) do ser humano, comparando-a com o mito de Dédalo, que utilizava suas capacidades inventivas extraordinárias sem filtro moral. Segundo Jacob, “Nesse sentido, Dédalo simboliza um mal de nossa época: o técnico de alto nível que usa seu talento para servir qualquer ideologia sem se preocupar com seu conteúdo ou valor. Dédalo era o epítome da ‘ciência sem consciência’”(JACOB, 1998, p. 68).⁴

O poder do deus de branco

Como vimos, essa moral de Dédalo pode ser observada nas ciências médicas. Dessa maneira, o ser humano foi desalojado de sua humanidade e passou a ser visto à luz do funcionamento mecânico, da hidráulica, e, hoje, dos algoritmos. A moral foi construída à imagem e semelhança da funcionalidade da moder-

nidade. A morte foi desalojada de sua dimensão espiritual e passou a ser tratada como se fosse a irreversível quebra de uma máquina. Desse modo, “Quando a morte era considerada um evento metafísico, exigia certo tipo de respeito. Hoje, que o processo se prolonga grandemente, é visto como prova de fracasso. O moribundo é um monstro” (ROSENBLATT apud LOWN, 2008, p. 309). Essa crise espiritual é debatida no campo da Medicina e pode ser resumida da seguinte forma, nas palavras de Antônio Damásio, chefe do departamento de Neurologia na Universidade de Iowa: “é de prever que essa insatisfação irá aumentar nos próximos anos, à medida que se aprofundar a crise espiritual da sociedade ocidental” (DAMÁSIO, 1996, p. 289). Na educação médica, que prioriza a tecnologia como exercício de poder, e não necessariamente do cuidado, o médico transforma-se em um deus, algo como um deus de branco, pois remete aos poderes que somente eram conferidos a Deus. É muito significativo dizer que nesse contexto o *homo sapiens* assume o poder sobre a vida e a morte. Contraditoriamente, essa autonomia coloca-o numa relação solitária no universo. Ele tem poderes de um deus, ele é o todo-poderoso que habita em um Olimpo, longe dos mortais. Segundo Laura Feuerwerker, “A hierarquia e os rituais do poder são, portanto, extremamente valorizados na categoria médica e também nas escolas. Essa é uma das evidências de que as relações de poder dentro da categoria influenciam fortemente as relações e as concepções dentro da escola médica.” (FEUERWERKER, 2004. p. 18-19).

Em época de catástrofes, busca-se referenciais que sustentem a existência humana. Diante da pandemia, vive-se tempos de incertezas perante perigos existenciais. O ser humano moderno substituiu os antigos referenciais como a religião e outras convergências universais, pela linguagem escatológica e

⁴ No original: “In this sense, Daedalus symbolizes an evil of our age: the high-flying technician who uses his talent to serve any ideology without worrying about its content or worth. Daedalus was the epitome of “science without conscience.”.

salvífica da Medicina, como forma de compensação do vazio de sentido. Assim, “O ser humano não está apenas desamparado no mundo, como ser de linguagem, mas desamparado da própria linguagem” (KEHL, 2002, p. 67). Desse modo, a ruptura com as referências escatológicas da vida eterna e da boa morte leva ao desamparo existencial. Essas “referências metafísicas”, para falar com Lown, proporcionavam suporte para que o imaginário e o mundo simbólico das pessoas pudessem ser construídos. Segundo Kehl (2002, p. 69), “Na interface entre simbólico e imaginário, a tradição oferece alguma consistência ao ser e alguma estabilidade à verdade, proporcionando sentido e direção à vida dos homens”.

A linguagem simbólica da religião foi desconstruída, e a linguagem da Medicina assume o seu lugar, colocando-se como um elemento substitutivo da expectativa de vida eterna. Os avanços na pesquisa buscando a superação da morte são reais. Nesse esforço, aponta-se para um cenário onde é possível criar uma raça humana que “seria menos parecida conosco hoje, do que nós com chimpanzés ou gorilas.” (KNOEPFFLER; WESTPHAL, 2017, p. 155). A partir disso, em tempos de pandemia, a angústia do desamparo é superada por promessas de saúde perfeita de uma escatologia de um mundo sem males, da eugenia, e da utopia de uma vacina que possa controlar a existência de um futuro incerto. Nesse contexto, “Os mitos, as narrativas, as poesias, os contos, as orações do dia, as orações fúnebres, são fundamentais para que o simbólico e os valores sejam transmitidos para as novas gerações” (WESTPHAL, 2006, p. 125).

A modernidade órfã dos mitos, das narrativas, das memórias celebradas, assume as linguagens totalizantes, que se expressam nos ritos, nos mitos e pelos símbolos da Medicina. O símbolo ritual representado pelo jaleco branco, como veste litúrgica, pelo estetoscó-

pio, que substitui a cruz do clérigo, simboliza ciência, saber, confiabilidade e esperança de cura. O paciente espera a salvação para os seus males imediatos, por isso o pedido do crente na Medicina: “[...] doutor somente Deus e o senhor podem me ajudar” (WESTPHAL, 2006).⁵ A desumanização da Medicina está diretamente ligada à ruptura com os rituais, os símbolos, como linguagens que expressam o inefável, que transcendem à lógica da visão analítica e geométrica. A linguagem simbólica fala mais do que se pode dizer com palavras. Dores podem ser mensuradas com a linguagem da geometria, enquanto o sofrimento de uma mãe que perdeu seu filho não pode ser calculado. Nem por isso a linguagem da morte e do luto deixam de ser reais. A linguagem do simbólico e do inefável expressa os valores mais primordiais e fundamentais que garantem a vida e a própria sobrevivência humana (WESTPHAL, 2006, p. 119-126). À medida que se eliminou a perspectiva do simbólico, o profissional da saúde, a quem foi dado o poder de decidir sobre a vida, a morte, o sofrimento, saúde e doença, cura e salvação, tomou o lugar do vazio deixado pelo sagrado. Decorrente disso, os céus estão vazios. Preencheu-se o lugar do sagrado com o detentor das vestes litúrgicas do Homo-Deus de branco. Diante do seu altar, a humanidade se inclina em reverência. A partir dele, os humanos recebem os oráculos por meio dos genes, com os quais podemos prever nosso futuro. Assim, o sacerdote do “admirável mundo novo” de Aldous Huxley (1998, p. 7-69) está para além da vida e da morte, e acima do bem e do mal. Segundo Knoepffler e Westphal (2017, p. 159): “Dessa forma a edição de genoma carrega estruturas escatológicas de uma utopia de um mundo, livre do sofrimento e do mal. Os seres sobre-humanos serão cons-

5 Laplantine analisou alguns textos escritos por médicos que defendem o ponto de vista da profissão médica como uma atividade religiosa (LAPLANTINE, 1991).

truídos por meio da ciência moderna com o objetivo de concretizar essa utopia.”⁶ Assim, a linguagem da Medicina está carregada de arquétipos salvíficos. Nesse sentido, o professor de Antropologia Médica da Universidade de Harvard, Byron Good (1984), sugere que a Medicina deveria assumir o papel de mediadora entre a Fisiologia e a Soteriologia, a Medicina e a religião, a vida terrena e a esperança de vida eterna. Dessa maneira, Good aponta para a necessidade de olhar para a correlação entre as dimensões fisiológicas, biomédicas e existenciais, sendo que todas as civilizações se organizam em torno da Soteriologia, isto é, a esperança de salvação.⁷

Em decorrência disso, nas sociedades secularizadas, ou seja, aquelas que vivem dos benefícios da religião sem fazer menção a ela, a Medicina cartesiano-mecanicista integra a Soteriologia aos messianismos científicos da atualidade. O ser humano precisa dessas soteriologias, que Geertz denomina *Weltanschauung* e de *Lebensanschauung* (GEERTZ, 1973) – que são aspectos simbólicos que proporcionam teias de significado – em especial hoje, em situação de pandemia. Assim as teias de significado são construídas pela esperança. Segundo Le Goff (2003, p. 364), a memória futura, na linguagem da história, é a espera; na linguagem da Filosofia, a utopia, e da Teologia, a esperança.⁸ Decorrente disso, promessas de

salvação são fundamentais para que o ser humano sobreviva, pois lhe proporcionam sentido e referenciais para a vida (RICOEUR, 2007). A partir dessa leitura, a Medicina tornou-se uma soteriologia e escatologia secularizada (WESTPHAL, 2006, p. 119). O mundo simbólico de doença e cura, morte e salvação, busca ligar aquilo que o processo de secularização separou, fragmentando as realidades, estreitando a cosmovisão somente para aquilo que é mensurável. Na crise da Medicina, que se densifica no contexto da pandemia da Covid-19, procura-se por uma soteriologia que proporcione unidade, por meio da escatologia de uma saúde perfeita e do combate ao mal, que está nos genes, no vírus, na doença e na morte. Lucien Sfez aborda as escatologias messiânicas da Medicina contemporânea dizendo: “O diabo, portanto, não está mais no social, em nossa história, em nosso meio ambiente, está em nós, entronizado em nossos genes. Uma vez que já se sabe onde está o diabo, pode-se expulsá-lo e tornar-se angélico” (SFEZ, 1996, p. 312). Portanto, nessa compreensão, a Medicina passa a ser uma soteriologia imanente, pois a saúde é, ao mesmo tempo, a salvação como bem-estar físico, psíquico, emocional, social e espiritual.⁹

A finitude humana em tempos de pandemia: a crise do Homo-Deus

Em meio aos grandes sucessos de terapia gênica e de infinitas possibilidades de descobertas biológicas e médicas, o mundo foi confrontado com os efeitos devastadores do SARS-CoV-2. Se sabe que a partir da cidade de Wuhan, o assim denominado novo coronavírus se propagou por todo o globo terrestre. No dia 11 de março de 2020, a Organização

6 No original: “Auf diese Weise trägt das Genome Editing eschatologische Strukturen einer Utopie einer Welt, befreit von Leid und Übel. Die übermenschlichen Wesen werden durch die moderne Wissenschaft konstruiert, um diese Utopie Wirklichkeit werden zu lassen.”

7 Ver estudo sobre a secularização das estruturas religiosas encontradas na cultura e no estado moderno (WESTPHAL, 2019).

8 De modo semelhante, podemos ver essa relação entre memória, utopia e escatologia como processo de recordação e expectativa dentro da lógica da história da salvação como elementos constituintes da condição humana. Esse assunto não discuto neste ensaio, mas entendo que se constitui em um pano de fundo da abordagem sobre escatologia e soteriologia nas expectativas de cura e de vida no contexto da Medicina (LE GOFF, 2003. RICOEUR, 2007).

9 Vale ressaltar a proximidade de *sanitas* com as palavras *salutare*, *salvus*, que também expressam salvação. Assim, a raiz *san*, origina a palavra *sanitas*, que significa saúde física, e saúde do espírito. No alemão, encontramos *Heil* para salvação e *Heilung* para o estado de saúde ou cura de uma doença.

Mundial da Saúde (OMS) decretou a pandemia (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020). Em 20 de março de 2020, o governo brasileiro declarou oficialmente estado de calamidade pública (COVID-19, 2020). Assim, a Medicina e seus profissionais foram profundamente atingidos pela pandemia de Covid-19. Há algumas questões que precisam ser pontuadas nesse contexto. Primeiramente, é necessário apontar para as limitações de uma educação médica compartimentalizada. A literatura médica propõe mudanças na concepção da formação médica. Jadete Barbosa Lampert, entre muitos outros professores e profissionais da Saúde, tem se ocupado com a necessidade de uma formação integrativa e, além disso, voltada à pessoa do paciente e não somente à doença (LAMPERT, 2009). Um dos principais problemas da educação médica é a compartimentalização dos conteúdos, das disciplinas e das especialidades desconectadas entre si. O pedagogo francês, Edgar Morin, chamou atenção para a necessidade da superação da fragmentação da ciência ao dizer, “Tal como a fragmentação das ciências biológicas anula a noção de vida, a fragmentação das ciências humanas anula a noção de homem”. Morin diz ainda: “A Antropologia que exclui a vida de nossa vida privada é uma Antropologia privada de vida” (MORIN, 2004, p. 41).

Diante da fragmentação e do avanço rápido das ciências biológicas e médicas, pesquisadores e educadores constataam a necessidade de construir um modo diferente de leitura da realidade, para que os saberes estejam integrados. Também busca-se criar condições para que haja essa maior interação entre as diferentes áreas do conhecimento. Devido a esses rápidos avanços que se verificam na Medicina, nas últimas décadas estão sendo propostos modelos integradores de educação médica com a ética. O conflito entre formação técnica e decisões éticas revela a fragilidade do saber

médico diante de dilemas morais, que pode ser resumida na expressão de Minayo, “Médicos, esses deuses com pés de barro” (MINAYO, 2009, p. 9-16). Há esforços significativos, com importantes avanços, de se construir uma Medicina voltada à humanização, superando a excessiva medicalização (KLEINMAN, 1995, p. 37-40). Solidariedade, humanização e o desenvolvimento moral do médico, considerados arcaísmos pela Medicina contemporânea, estão sendo incluídos nas teorias de educação médica denominada em alemão por *Bildungstheorie* (REGO; SCHILLINGER-AGATI, 2011, p. 114-173).

Como demonstra a literatura, há preocupações significativas com a competência e o desenvolvimento moral na educação médica. Desse modo, a competência técnica deve ser sustentada pela competência moral e pela sabedoria diante das tecnologias digitais. Deve-se incentivar a sabedoria de vida com o conhecimento digital. Desse modo, a sabedoria digital não demoniza os avanços tecnológicos, mas inclui a capacidade de emitir juízos morais, no contexto do afeto, da empatia, da solidariedade e da cognição moral. Segundo Rego e Schillinger-Agati (2011, p. 118-119), “Por competência moral entende-se a capacidade de não somente reconhecer os próprios princípios, valores e orientações morais, mas também, e principalmente, a capacidade de agir de acordo com eles.”

Na teoria da educação médica, entende-se a competência moral cognitiva como capacidade de aplicação de princípios morais em situações concretas, com objetivo de resolver conflitos morais. Além da capacidade teórica, a empatia e a solidariedade diante do sofrimento apontam para a morada comum da humanidade. A partir de experiências de sofrimento e de morte, muitas vezes, as prioridades na vida são alteradas. Marcos Boulos, professor associado do Departamento de Moléstias Infecciosas e Parasitárias da Faculdade de Medicina da

Universidade de São Paulo (FMUSP), ao analisar com profundidade os problemas da relação do profissional da saúde com o paciente, em virtude da cultura mecanicista, diz assim:

A biomedicina tem contribuído muito para aperfeiçoarmos o diagnóstico, para novas opções terapêuticas e de imunização, porém com reflexos negativos para o relacionamento ético entre seres humanos. Não podemos permitir que funcionemos como uma máquina, sem sentimentos, amor e compaixão. Trate quem o procurou para obter ajuda com carinho, como se fosse um ente querido à procura da esperança de amenizar seu sofrimento. (BOULOS, 1998, p. 55)

A pandemia da Covid-19 trouxe as preocupações com a competência moral dos médicos e médicas de forma muito intensa e dramática. A Medicina focada na doença perdeu, pelo menos no momento, o fascínio por avanços tecnológicos. As questões fundamentais da prática médica são de outra ordem. A urgência e emergência da pandemia coloca em dúvida a importância da alta tecnologia, e desafia o profissional da Saúde a voltar para questões de saúde básica. Diante da crise sanitária global, os recursos hospitalares são extremamente escassos, e a fadiga do sistema de saúde encontra-se em colapso. A pergunta diante desse cenário é, “quem merece viver e quem merece morrer?”. Os desafios não são necessariamente técnicos, mas éticos.

Segundo o ganhador do Prêmio Nobel, Freeman Dyson, “A lacuna crescente entre tecnologia e as necessidades humanas só pode ser preenchida pela ética” (DYSON, 1998, p. 146). Houve uma busca intensa por critérios morais que pudessem ser aplicados no processo de triagem em UTI. A partir da crise sanitária causada pelo novo coronavírus na Itália e Espanha, parâmetros éticos precisaram ser estabelecidos. A partir disso, tornou-se necessário que padrões éticos justos e objetivos amparassem as decisões nas triagens de

quem seria priorizado para o tratamento intensivo em uma UTI (VERGANO et al., 2020). O critério em situações normais de “quem vem primeiro será atendido primeiro” não poderia ser utilizado nesse contexto. Os autores do artigo citado defendem que o paciente com maiores chances de sobrevivência teria prioridade no atendimento intensivo, ou seja, valeria o princípio de “maior expectativa de vida”. De qualquer forma, não poderia valer nenhum outro critério que não fosse aquele pautado pela maior expectativa de vida. Isso foi afirmado em virtude da possibilidade de serem adotadas normas eugênicas, em especial, o risco de idosos serem preteridos. No início da pandemia, um artigo publicado pelo prestigioso *Journal of the American Medical Association (JAMA)* disse o seguinte: “Deve ser explicitado que os ventiladores não serão alocados com base em considerações moralmente irrelevantes, como sexo, raça, religião, deficiência intelectual, status de seguro, riqueza, cidadania, status social ou conexões sociais.” (WHITE; LO, 2020). No Brasil, procurou-se por bases objetivas e justas para a triagem de pacientes com a Covid-19. Participei ativamente como revisor do projeto de construção do protocolo da AMIB. Houve uma intensa busca por fundamentos que fossem moralmente defensáveis e responsáveis, condizentes com os direitos humanos e a dignidade humana. Em um primeiro momento da discussão, o paciente idoso seria um critério de exclusão possível. Entretanto, isso foi questionado por várias razões, pois poderia caracterizar a possibilidade de eutanásia e de eugenia. O texto final publicado em 1º de maio de 2020 descreve com honestidade os conflitos, dilemas e o processo de discussão e a base teórica para a construção desse protocolo. A ideia foi dar sustentação conceitual aos parâmetros éticos adotados após estudo, debate e redação do documento. Segundo o texto do protocolo,

Entre elas o ponto mais controverso foi a incorporação da faixa etária como um dos três critérios principais de triagem. Compreendeu-se que este critério poderia ser discriminatório (e, portanto, inconstitucional) e que sua presença poderia comprometer a base de solidariedade que é característica da atenção em saúde. A retirada deste critério e a inclusão de uma medida de funcionalidade em seu lugar é a principal diferença entre as duas versões, além, claro, do maior refinamento quanto a descrição das bases legais que amparam o protocolo. (KRETZER et. al., 2020).

A partir dessa passagem, percebe-se o dilema e as situações controversas no processo de discussão e procura de critérios para decisões que profissionais de Saúde que estão na linha de frente precisam tomar. Diante da possibilidade de esgotamento de recursos médico-hospitalares em UTI, independentemente da pandemia, o Conselho Federal de Medicina (CFM) se pronunciou a respeito dessa questão em 2016, por meio da Resolução nº 2.156, dizendo,

CONSIDERANDO que, nos casos de doença incurável e terminal, deve o médico oferecer todos os cuidados paliativos disponíveis, sem empreender ações diagnósticas ou terapêuticas inúteis ou obstinadas, levando sempre em consideração a vontade expressa do paciente ou, na sua impossibilidade, a de seu representante legal. (CFM, 2016).

Parte-se do pressuposto que o paciente vulnerável deve ser colocado em terapia intensiva. Entretanto, um idoso com comorbidades, sem expectativa de cura, deveria ser tratado de igual modo? Entendemos que o critério é semelhante à doação de órgãos. Um paciente em processo de falência de função renal, cardíaca e pulmonar, não será submetido ao transplante de órgãos, pois o benefício será nulo, ou pior, poderá levá-lo a óbito. Nesses casos, não se deveria doar órgãos ao paciente que já está em processo de falência de função

renal, por exemplo. Segundo documento de médicos italianos,

Pode ser necessário definir um *limite de idade* para a admissão na UTI. O princípio subjacente seria economizar recursos limitados, que podem se tornar extremamente escassos para quem tem muito mais *probabilidade de sobrevivência* e expectativa de vida, a fim de *maximizar os benefícios* para o *maior número* de pessoas. (VERGANO et. al., 2020, grifo nosso).¹⁰

Ainda nessa mesma linha de considerações, a comorbidade é estabelecida considerando os seis sistemas básicos do corpo humano: neurológico, cardiovascular, respiratório, hepático, de coagulação, e renal. Há indicadores oficiais utilizados mundialmente para aferir a gravidade de uma enfermidade tais como o Sequential Organ Failure Assessment (SOFA) e Acute Physiology And Chronic Health Evaluation (Apache) (KETZER, 2020).

Em situação de colapso hospitalar, no contexto da pandemia sanitária, uma médica diz o seguinte: “A gente não precisava fazer essa ‘escolha de Sofia’. Mas agora estamos vivendo cada vez mais isso. E é muito difícil também porque não somos treinados para tomar esse tipo de decisão [...]”, e continua, “[...] para priorizar quem tem mais chance de se recuperar porque é mais jovem ou saudável. A gente aprende que tem que salvar vidas” (BARIFOUSE, 2020). Nessa mesma reportagem, o protocolo da AMID é objeto de assunto jornalístico, que descreve a dificuldade dos órgãos oficiais, como o CFM, se posicionarem frente ao referido protocolo. De fato, isso não aconteceu até a data de 30 de julho de 2020 (BARIFOUSE, 2020). Observa-se que as questões éticas não são priorizadas no contexto de uma Medicina ba-

10 No original: “An *age limit* for the admission to the ICU may ultimately need to be set. The underlying principle would be to save limited resources which may become extremely scarce for those who have a much greater *probability of survival* and life expectancy, in order to *maximize the benefits* for the *largest number* of people.” (Grifos do autor do ensaio).

seada em evidências fisiológicas e orgânicas. Mesmo na experiência humanitária dramática da pandemia, o poder médico e suas possíveis vaidades pessoais prevalecem.

Meditações sobre a morte

Nas aulas da disciplina de Bioética, são discutidos aspectos que não fazem parte da agenda médica, que estão voltados à pessoa do futuro médico, como poder e solidariedade, cura e cuidado, conhecimento e sabedoria, vida e morte, doença e saúde, relação entre médico e paciente, bem como prepotência e humildade. Esses são temas espinhosos que suscitam reflexões, conflitos, e exigem posicionamento corajoso. Nesse contexto, há necessidade de que as vaidades dos diferentes profissionais sejam canalizadas para os interesses dos pacientes e da família daqueles que são fragilizados pela doença. Diante da morte do outro, que é o anúncio da minha própria, as vaidades são relativizadas. O poder disputado entre os profissionais da saúde deve ser submetido aos interesses e ao bem dos pacientes. Todos estão inseridos em um projeto maior, que é o paciente e a solidariedade com sua família. Tanto o estresse como o poder são compartilhados. O estresse dos envolvidos na dinâmica do leito de UTI não é somente físico, mas pode ser de relacionamentos, pois alguém pode estar fisicamente bem, mas profundamente doente em virtude da tristeza, cansaço, esgotamento, relacionamentos obstruídos ou destruídos.

Na compreensão da ciência cartesiana, aquilo que não pode ser medido não existe. A ciência real é somente aquilo que pode ser calculado. Tudo é submetido ao critério mecânico de tempo, objetos e espaços absolutos. Entretanto, as questões que dizem respeito ao sentido do sofrimento, da morte, da vida, são fundamentais e estão diretamente relacionadas à saúde. É necessário considerar que

a saúde, enquanto sentido somente, pode ser experimentada e não medida. O mistério da descoberta do sentido humano, o amor e a paz são dimensões inefáveis, e isso tem a ver com saúde e cura, embora a quietude não possa ser mecanicamente verificada. Segundo Norbert Elias, “A morte não é terrível. Passa-se ao sono e o mundo desaparece – se tudo correr bem. Terrível pode ser a dor dos moribundos, terrível também a perda sofrida pelos vivos quando morre uma pessoa amada. Não há cura conhecida” (ELIAS, 2001, p. 76).

As dores dos moribundos e dos enlutados são reais. A solidariedade é um processo de vínculo, afeto, afinidade, que é a capacidade de se estar religado, ou seja, amor é a energia primordial da afinidade e do vínculo. Essa é a força de cuidar, de proteger, de alimentar. A solidariedade não pode ser reduzida a uma molécula, a um gene, a uma partícula da matéria que pode ser dissecada pela lógica da geometria. Amor é aquilo que dá consistência à totalidade da realidade. A ênfase deve recair sobre a percepção de que sofrimento, solidariedade, afeto e afinidade são “reais”, e devem ser valorizados e trazidos à consciência de quem cuida. Isso fica claro na medida em que alguém passa por profundo sofrimento. A partir de experiências traumáticas, muitas vezes, as prioridades na vida são alteradas. Em muitos casos, a doença pode ser vista como dádiva, pois ela ajuda a distinguir aquilo que é fundamental do que é absolutamente periférico.

A autolimitação de quem cuida de outros é fundamental para que o ajudador possa cuidar das pessoas vulneráveis. A empatia com o outro vulnerável somente é possível na medida em que o próprio cuidador, o profissional da Medicina, assume uma posição de vulnerabilidade como opção de vida, ou seja, significa que o detentor do conhecimento renuncia aos arquétipos de poder e de dominação. O saber não está mais voltado ao poder, mas ao servi-

ço, à compreensão e aos relacionamentos com as pessoas marcadas pela doença e pelo sofrimento (WESTPHAL, 2006). Há a necessidade de humanização na educação médica, que recoloca aspectos importantes voltados ao cuidado e à dignidade do moribundo. O médico é convidado a abrir os olhos e o coração para aquele que não tem chances de sobreviver, mas precisa ser cuidado, sem precisar ficar sozinho e ladeado apenas por aparelhos.

Elias fala da solidão vivida, apesar de se estar acompanhado de muitas pessoas. O que é solidão? Solidão é não significar nada para os outros. A existência do moribundo não faz diferença para ninguém, pois não há laços de sentimentos e de pertença. A indiferença condena o outro à solidão. Partindo dessa experiência de exclusão invisível, segundo Elias (2001, p. 76), se percebe “[...] uma indicação do que significa para os moribundos se sentirem – ainda em vida – excluídos da comunidade dos viventes”. É necessário o futuro médico perceber que o seu paciente não é um doente, mas é uma pessoa. Se ele for somente visto como um doente, ficará solitário. Cada paciente tem suas histórias, suas expectativas, seus sonhos frustrados, suas alegrias. Podemos resumir o cuidado com o solitário da seguinte forma,

Assim os médicos não são seres humanos por serem médicos, mas são seres humanos, mesmo não sendo médicos, e que estão na mesma condição, ou seja, na condição de humanos. Percebe-se que a condição humana é de fragilidade, tanto para os médicos como para as pessoas doentes. Médicos são pessoas mortais, que vão morrer depois de seus pacientes. Médicos são aqueles que ajudam outros, que vão morrer antes. (WESTPHAL, 2014, p. 89).

As atividades acadêmicas em tempos de Covid-19 desafiam estudantes a discutir sobre a morte e o morrer, a dignidade humana com vistas à sua prática no futuro, integrando saber técnico e discernimento ético. Segundo

estudos publicados, o estudante vive no conflito pessoal e na angústia de não saber o suficiente, sentimento acompanhado da incerteza e da expectativa de ser um bom médico (DINI; BATISTA, 2004, p. 198-203). Desse modo, estabelece-se a conexão entre a relevância prática e a reflexão teórica no horizonte da dignidade e da mortalidade humanas.

Considerações finais

Não é habitual que se medite sobre a morte no contexto acadêmico. A morte e o morrer estão mais presentes na literatura, na poesia e na música. Entende-se que a ciência tem a função de combatê-la destemidamente e sem tréguas. O projeto das ciências é que a morte seja vencida. Em especial, o engenharia-mento genético busca superar a condição da mortalidade humana e criar um ser humano “amortal” (HARARI, 2016; 2017). Assim também há esforços de se criar um ser humano fisicamente perfeito e melhorado emocionalmente, que transcende os seres humanos que conhecemos hoje. Apesar desses esforços e expectativas messiânicas e escatológicas de salvação e de vida eterna, a pandemia da Covid-19 colocou essas utopias em crise. Os grandes institutos de pesquisa, voltados ao melhoramento e terapias genéticas precisaram se concentrar em um inimigo considerado vencido, o exército dos microrganismos. Ironicamente, é um vírus que nos ensina que precisamos “contar os nossos dias, de tal maneira que alcancemos corações sábios” (Salmo 90.12).

Assim, diante da realidade da finitude da vida, o processo de humanização torna-se uma obrigação acadêmica juntamente com a competência técnica. Desse modo, fomos lembrados da finitude e da condição de precariedade da vida humana. Assim como Dédalos, fomos lembrados de que a ciência precisa avançar, mas na consciência da finitude

humana, superando a fragmentação entre conhecimento técnico e competência moral. Essa provisoriedade é visível nos noticiários, e particularmente dramática para os profissionais de saúde que estão na linha de frente no atendimento das pessoas com a Covid-19. Diante da decisão de quem merece viver e de quem merece morrer, revela-se a contradição entre a agonia da morte e a esperança de vida. Morte e vida não estão nas mãos do médico, pois ele não é Deus. O Homo-Deus, vestido com as vestes litúrgicas de branco, percebe que é mortal.

Na consciência da finitude é possível fazer uma ciência humilde, voltada ao bem das pessoas fragilizadas pela dor e pelo sofrimento. Como professor, é gratificante observar que os e as estudantes do curso de Medicina se deixam desafiar por questões que chamam ao compromisso com a competência moral e são sensíveis aos processos de humanização na prática médica. Diferente da competência técnica que aprendemos por meio dos processos cognitivos, a competência moral é desenvolvida a partir daquilo que somos e do que aprendemos desde a infância. Esses jovens estudantes são desafiados a desenvolverem aquilo que são, pessoas sensíveis ao drama humano. O desenvolvimento dessa sensibilidade para as pessoas fragilizadas e vulneráveis, agravada nos tempos de pandemia, considero o resultado mais significativo dessas reflexões insólitas. De fato, faz-se necessário desenvolver o olhar para solidão dos moribundos, pois “nunca antes as pessoas morreram tão silenciosa e higienicamente como hoje nessas sociedades, e nunca em condições tão propícias à solidão” (ELIAS, 2001, p. 98). Depois de tudo isso, encerro minhas meditações insólitas, lembrando das milhares de pessoas que morreram pela Covid-19 e homenageando-as com o seguinte, “Ainda que eu ande pelo vale da sombra da morte não temerei mal nenhum, porque tu es-

tás comigo: a tua vara e o teu cajado me consolam” (Salmo 23.4).

Referências

BARIFOUSE, Rafael. ‘Escolhemos quem terá mais chances’: a difícil decisão de quem terá acesso a UTI com saúde em colapso. **BBC News Brasil**, São Paulo, 19 mai. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52717493>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BATEMAN, Simone; GAYON, Jean. The Concept and Practices of Human Enhancement. *In*: BATEMAN, Simone; GAYON, Jean; MARZANO, Michela et alli. **Inquiring into Human Enhancement: Interdisciplinary and International Perspectives**. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2015. p. 19-37.

BÍBLIA SAGRADA. João Ferreira de Almeida. Edição revista e atualizada. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1976.

BOULOS, Marcos. Relação médico-paciente: o ponto de vista clínico. *In*: MARCONDES, Eduardo; GONÇALVES LIMA, Ernesto (Coord.). **Educação Médica**. São Paulo: Sarvier, 1998. p. 50-57.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **RESOLUÇÃO CFM Nº 2.1 56/2016**. Brasília: DOU Diário Oficial da União. Publicada no D.O.U. de 17 de novembro de 2016, Seção I, p. 138-139. Disponível em: <https://sis-temas.cfm.org.br/normas/visualizar/resolucoes/BR/2016/2156>. Acesso em: 17 jun. 2020.

COVID-19. Senado aprova decreto que reconhece estado de calamidade pública. **Consultor Jurídico**. 20 março 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-mar-20/senado-aprova-decreto-reconhece-estado-calamidade-publica>. Acesso em: 15 jul. 2020.

DAMÁSIO, Antônio. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Trad. Dora Vicente; Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

DINI, Patrícia Skolaude. BATISTA, Nilo Alves. Graduação e prática médica: expectativas e concepções de estudantes de medicina do 1. Ao 6. Ano. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 28, n. 3, p. 198-

- 203, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/jPcSDLF4BShyDwL3BHwgHtS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.
- DYSON, Freeman. **Mundos Imaginados**: conferências Jerusalém-Harvard. Trad. Cláudio Weber Abramo. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2001.
- FEUERWERKER, Laura C.M. Gestão dos Processos de mudança na graduação em medicina. In: MARINS, João José Neves; REGO, Sergio, LAMPERT, Jadete Barbosa; ARAÚJO, José Guido Corrêa (Orgs). **Educação Médica em transformação**: Instrumentos para a construção de novas realidades. São Paulo: HUCITEC; Associação Brasileira de Educação Médica, 2004. p. 17-39.
- GEERTZ, Clifford. **The Interpretation of Cultures**. New York: Basic Books, Inc., Publishers, 1973.
- GOOD, Byron J. **Medicine, rationality, and experience**. New York: Cambridge University Press, 1994.
- HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus**: uma breve história do amanhã. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: Uma breve história da humanidade. 19. Ed. Trad. Janaína Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM, 2017.
- HUXLEY, Aldous. **Admirável Mundo Novo**. 24. Ed. São Paulo: Globo, 1998.
- JACOB, François. **Of flies, mice, and men**. Transl. Giselle Weiss. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press. 1998.
- JASPERS, Karl. **Was ist Philosophie?** Ein Lesebuch. Zürich: Ex Libris, 1975.
- KEHL, Maria Rita. **Sobre ética e psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- KLEINMAN, Arthur. **Writing at the Margin**: Discourse between Anthropology and Medicine. Berkeley; Los Angeles; London: University of California Press, 1995,
- KNOEPFFLER, Nikolaus; WESTPHAL, Euler R. Genome Editing mit CRISPR/Cas9 – Homo Deus? In: RANISCH, Robert; MÜLLER, Albrecht M.; HÜBNER, Christian; KNOEPFFLER, Nikolaus. **Kritisches Jahrbuch der Philosophie**. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2017. v18. p. 153-160.
- KRETZER, Lara et al. Recomendações da AMIB (Associação de Medicina Intensiva Brasileira), ABRAMEDE (Associação Brasileira de Medicina de Emergência, SBGG (Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia) e ANCP (Academia Nacional de Cuidados Paliativos) de alocação de recursos em esgotamento durante a pandemia por COVID-19. **AMIB**, 01 mai. 2020. Disponível em: <https://www.amib.org.br/noticia/nid/recomendacoes-da-amib-abramede-sbgg-e-ancp-de-alocacao-de-recursos-em-esgotamento-durante-a-pandemia-por-covid-19/> Acesso em: 16 jun. 2020.
- LAMPERT, Jadete Barbosa. **Tendências de mudanças na formação médica no Brasil**: Tipologia das escolas. 2. Ed. São Paulo: HUCITEC; Associação Brasileira de Educação Médica, 2009.
- LAPLANTINE, François. **Antropologia da Doença**. São Paulo: Martins Fontes. 1991.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. Ed. Trad. Irene Ferreira, Bernardo Leitão. Suzana Ferreira Borges. Campinas: Unicamp, 2003.
- LOWN, Bernard. **A arte perdida de curar**. Trad. Wilson Velloso. São Paulo: Editora Peirópolis, 2008.
- MA, Hong; MARTI-GUTIERREZ, Nuria; MITALIPOV, Shoukhrat. Correction of a pathogenic gene mutation in human embryos. **Nature**. Vol. 548, p. 413-419, 24 ago. 2017. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/nature23305> Acesso em: 13 set. 2018.
- MARCUCCI, Fernando Cesar Iwamoto et al. Tendências nos locais de óbito no Brasil e análise dos fatores associados em idosos de 2002 a 2013. **Scientific Journal Of Sociedade Brasileira De Geriatria E Gerontologia**. Vol. 11, p. 10-17, 2017. Disponível em: <http://www.ggaging.com/Details/411/Pt-Br>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- MARQUES, Luiz. A pandemia incide no ano mais importante da história da humanidade. Serão as próximas zoonoses gestadas no Brasil? **UNICAMP**. 05

mai. 2020. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2020/05/05/pandemia-inciden-no-ano-mais-importante-da-historia-da-humanidade-serao-proximas?fbclid=IwAR3Py0rCKbqDbVb-cv1SOBkbGBPUNWCPG-q1c9fi4fU5OEiVeT3zHIDZKE> Acesso em: 15 jun. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Médicos: esses deuses com pés de barro. In: LAMPERT, Jadete Barbosa. **Tendências de mudanças na formação médica no Brasil**: tipologia das escolas. 2. Ed. Ver. Ampl. São Paulo: HUCITEC; ABEM, 2009. p. 9-16.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

ORGANIZAÇÃO Mundial da Saúde declara pandemia do novo Coronavírus. **UNA-SUS**, Brasília, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 20 jun. 2020.

REGO, Sergio; SCHILLINGER-AGATI. 'Desenvolvimento moral e ambiente de ensino-aprendizagem nas escolas médicas'. In: MARINS, João José Neves; REGO, Sergio. **Educação médica**: gestão, cuidado, avaliação. São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC; ABEM, 2011, p. 114-173.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François et al. Campinas: Unicamp, 2007.

SFEZ, Lucien. **A Saúde Perfeita**: Crítica de uma nova utopia. São Paulo: Loyola. 1996.

VERGANO, M. et al. Clinical Ethics Recommendations for the Allocation of Intensive Care Treatments in exceptional, resource-limited circumstances. **SIAARTI**. N.1, 16 mar. 2020. Disponível em: <http://www.siaarti>.

[it/SiteAssets/News/COVID19%20-%20documenti%20SIAARTI/SIAARTI%20-%20Covid-19%20%20Clinical%20Ethics%20Reccomendations.pdf](https://www.siaarti.org.br/SiteAssets/News/COVID19%20-%20documenti%20SIAARTI/SIAARTI%20-%20Covid-19%20%20Clinical%20Ethics%20Reccomendations.pdf). Acesso em: 25 mar. 2020.

WESTPHAL, Euler Renato. A Bioética no processo de humanização da medicina: uma abordagem interdisciplinar. In: ANGOTTI NETO, Hélio (org.). **Mirabilia Medicinæ** 3. V.2, p.75-94, Jul-Dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistamirabilia.com/sites/default/files/medicinae/pdfs/med2014-02-06.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

WESTPHAL, Euler Renato. **Brincando no Paraíso Perdido**: as estruturas religiosas da ciência. São Bento do Sul: União Cristã, 2006.

WESTPHAL, Euler Renato. Imortalidade do ser humano: doutrina filosófica ou ensino bíblico? **Vox Scripturae**, V. 16. n. 2 p. 29-37, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/29314609-Imortalidade-do-ser-humano-doutrina-filosofica-ou-ensino-biblico.html>. Acesso em: 30 ago. 2021.

WESTPHAL, Euler Renato. **Secularization, Cultural Heritage and the Spirituality of the Secular State**: Between Sacredness and Secularization. Paderborn: Brill\Ferdinand Schöningh, 2019. Disponível em: <https://brill.com/view/title/53648>. Acesso em: 16 abr. 2020.

WHITE, Douglas B; LO, Bernard. A Framework for Rationing Ventilators and Critical Care Beds During the COVID-19 Pandemic. **JAMA**, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/2763953>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Recebido em: 29/07/2020

Revisado em: 26/08/2021

Aprovado em: 30/08/2021

Euler Renato Westphal é doutor em Teologia pelo Instituto Ecumênico de Pós-Graduação na Escola Superior de Teologia em São Leopoldo (RS) (Faculdades EST). Professor da Universidade da Região de Joinville (Univille). Professor na Faculdade Luterana de Teologia (FLT), São Bento do Sul (SC). E-mail: eulerwestphal@gmail.com

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE ENFERMEIRAS AUDITORAS: OPORTUNIDADES, DESAFIOS E MOTIVAÇÕES NA ESCOLHA PROFISSIONAL

■ MAGALI BEATRIS DA SILVA MONTEIRO

<http://orcid.org/0000-0003-4770-8922>

Universidade de Taubaté

■ MARIA ANGELA BOCCARA DE PAULA

<http://orcid.org/0000-0002-7438-9595>

Universidade de Taubaté

RESUMO

A Auditoria de Enfermagem (AE) é uma profissão pouco conhecida na área da Saúde, assim como a prática do enfermeiro auditor, sendo o objetivo desta pesquisa conhecer a trajetória profissional de enfermeiras auditoras, identificar os incidentes críticos que motivaram sua escolha profissional e a percepção sobre o trabalho que realizavam. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou o método biográfico-narrativo e teve como instrumento a entrevista biográfica, com a participação de oito Enfermeiras Auditoras (EA) que atuavam em instituições, públicas e privadas. Os dados foram organizados em sínteses esquemáticas denominadas Biogramas, nos quais buscou-se identificar os incidentes críticos que marcaram as trajetórias profissionais das EA. Desse modo, as narrativas permitiram identificar que os fatores motivadores da escolha profissional estavam relacionados a questões pessoais, profissionais e socioeconômicas, e os incidentes críticos associados a acontecimentos e pessoas que os direcionaram para a AE, buscando reconhecimento e *status* profissional. Os resultados encontrados mostraram que a prática assistencial foi a primeira atividade profissional do grupo em virtude de sua própria formação, mas, diante dos desafios da profissão, a AE constituiu importante oportunidade ao longo do percurso profissional. Entretanto, dificuldades na prática da AE também foram enfrentadas, decorrentes da percepção quanto ao trabalho realizado, fazendo surgir questionamentos referentes à sua identidade e capacidade profissional. Diante disso, constatou-se a necessidade de expandir os saberes relacionados à área, assim como reflexões sobre as vivências profissionais desses enfermeiros, vez que contribui para o processo

de formação, maior conhecimento da AE e melhoria da qualidade da assistência nos serviços de saúde.

Palavras-chave: Enfermeiro Auditor. Auditoria de Enfermagem. Assistência de Enfermagem. Trajetória profissional. Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

PROFESSIONAL COURSE OF AUDIT NURSES: OPPORTUNITIES, CHALLENGES AND MOTIVATIONS IN PROFESSIONAL CHOICE

The audit nursing is a little-known profession in health care, as well as the practice of the auditor nurse and the objective of this research knowing the professional trajectory of audit nurses, identify the critical incidents that motivated his professional choice for AE and perception about their work. This is a qualitative research, which used the biographical-narrative method as a tool and had the interview biographical with a participation eight EA who worked in institutions, public and private. Data were organized into so-called synthesis schematic Biogramas in which we sought to identify the critical incidents that marked the career paths of EA. Thus, the narratives have identified that the motivating factors of career choice were related to personal issues, professional and socio-economic, and critical incidents associated with events and people that directed to the AE, seeking recognition and "status" professional. The results showed care practice was the first occupation of the group by virtue of their own training, but faced with the challenges of the profession AE was an important opportunity along the career path. However, difficulties in EA practice were also addressed, arising from the perception of the work, giving rise to questions relating to their identity and professional capacity. Therefore, there was the need to expand the knowledge related to the area, as well as reflections on the professional experiences of these nurses, since it contributes to the process of training, greater knowledge of AE and improving the quality of care in health services.

Keywords: Nurse Auditor. Nursing audit. Care Nursing. Professional trajectory. Human development.

RESUMEN

CURSO PROFESIONAL DE ENFERMERAS DE AUDITORÍA: OPORTUNIDADES, RETOS Y MOTIVACIONES EN LA ELECCIÓN PROFESIONAL

La auditoría de enfermería es una profesión poco conocida en el cuidado de la salud, así como la práctica de la enfermera auditor y el

objetivo de esta investigación conocer la trayectoria profesional de los enfermeros auditores, identificar los incidentes críticos que motivaron su elección de profesión y la percepción sobre su trabajo. Esta es una investigación cualitativa, que utiliza el método biográfico-narrativa y el instrumento era a la entrevista biográfica con una participación ocho EA que trabajaba en las instituciones, públicas y privadas. Los datos se organiza en la llamada síntesis Biogramas esquemática en la que hemos tratado de identificar los incidentes críticos que marcaron la trayectoria profesional de EA. Por lo tanto, las narrativas han identificado que los factores de motivación de la elección de carrera estaban relacionadas con asuntos personales, incidentes profesionales y socioeconómicos, y críticos asociados con los eventos y las personas que han dirigido a la AE, que buscan el reconocimiento y status profesional. Los resultados mostraron la práctica de atención fue la primera ocupación del grupo en virtud de su propia formación, pero se enfrentan a los retos de la profesión EA fue una oportunidad importante a lo largo de la trayectoria de la carrera. Sin embargo, también se abordaron las dificultades en la práctica de EA, que surge de la percepción de la obra, dando lugar a las cuestiones relativas a su identidad y capacidad profesional. Por lo tanto, existía la necesidad de ampliar los conocimientos relacionados con el área, así como reflexiones sobre las experiencias profesionales de estas enfermeras, ya que contribuye al proceso de formación, un mayor conocimiento de AE y la mejora de la calidad de la atención en los servicios de salud.

Palabras clave: Auditor enfermera. Auditoría de enfermería. Cuidados de Enfermería. trayectoria profesional. Desarrollo humano.

Introdução

A trajetória profissional do Enfermeiro Auditor (EA), enfermeiros e enfermeiras, é constituída por uma sequência de acontecimentos pessoais e profissionais que se inicia no processo de formação, entrada na carreira, adaptação profissional, mudança de área de atuação e aposentadoria.

À medida que as EA recordavam fases de sua história de vida, refletiam a cada memória sobre seu processo de desenvolvimento e amadurecimento pessoal e profissional, compartilhando generosamente e de modo singular suas experiências. Isso porque, ao revi-

sitar o passado, deixa transparecer sentidos atribuídos às vicissitudes de uma identidade narrativa, que se constitui individual e socialmente, e que transforma e é transformada ao longo de sua trajetória de vida (BOLÍVAR, 2002; BRAGANÇA, 2009).

A memória de fatos que deixaram marcas atribui particularidade ao momento de partilha, tornando-o intenso, possibilitando reviver simultaneamente no passado e presente incidentes críticos que trazem à tona sentimentos e emoções que influenciaram, positiva e/ou negativamente, as transformações vividas

e que significaram sua existência, a identidade que reconhece e o grupo ao qual pertence (FRANCO, 2013; ALVES; SÁ, 2015).

Os incidentes críticos no caminho da investigação das trajetórias são acontecimentos, fatos e momentos familiares, individuais e profissionais, que ocasionam impacto na vida do indivíduo e se destacam por transformar sua carreira e sua vida, representados por frases que expressam importantes significados à sua história (FLANAGAN, 1973; BOTIA; SEGOVIA; CRUZ, 2016). Assim, sua identificação nas trajetórias profissionais, que se constituem mediante o avivamento de lembranças e memórias, caracteriza-se por situações que, por vezes, expressam intensidade como em ocasiões de demissão ou conquista de novo emprego, casamento ou separação, nascimento ou morte, e em tantas outras que provocam crises, rupturas e descontinuidades ao longo do percurso (SÁ, 2008).

Desse modo, justifica-se a importância do estudo das trajetórias das EA, na qual buscou-se os incidentes críticos que constituíram relevante instrumento investigativo de suas histórias, vez que abre campo para a reflexão sobre os caminhos ao longo da profissão, incentivando a análise sobre o processo de transformação do trabalho na Enfermagem e permitindo aprender em conjunto com essas experiências.

O texto objetiva conhecer a trajetória profissional das EA, incidentes críticos e motivações na escolha profissional. Desse modo, apresenta-se em sequência a abordagem metodológica utilizada para desenvolvimento desse artigo, os resultados e discussão que amparam a conclusão do tema abordado.

Metodologia

Trata-se de pesquisa de pesquisa biográfica-narrativa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Taubaté

(Unitau), sob o número 2.975.245, com abordagem qualitativa, realizada no vale do Paraíba paulista.

Participaram dessa pesquisa oito EA e, para a construção da (auto)biografia, utilizou-se a entrevista biográfica, realizada em três momentos, por meio da seguinte questão desencadeadora: “Considerando que o processo de formação do enfermeiro constitui-se essencialmente para a prática assistencialista, como aconteceu sua trajetória profissional na AE?”.

A partir da análise das narrativas, os dados (auto)biográficos foram organizados em sínteses esquemáticas – Biogramas (BOLÍVAR, 2002; SÁ; ALMEIDA, 2004), nos quais os incidentes críticos, apresentados aos participantes, permitiram confirmar, corrigir ou refutar os resultados apresentados e a confecção do Biograma final, no sentido de contribuir para a construção do saber biográfico, que se faz de modo conjunto e colaborativo, pesquisador-pesquisado.

O ingresso na Auditoria de Enfermagem (AE) foi para as participantes um período marcado por acontecimentos que permitiram (re) pensar suas escolhas e (re)significar o saber fazer e saber ser na profissão, considerando a importância da expertise adquirida ao longo dos anos de atuação na área assistencial, que, por sua vez, constituiu nas motivações, oportunidades e desafios que direcionaram para novos percursos profissionais.

Trajетória profissional das EA e os incidentes críticos que significaram o vivido

O ingresso na carreira de AE marcou a trajetória profissional de cada enfermeira de modo singular. Esse momento foi vivenciado pelas participantes como oportunidade de transformar a vida profissional e motivadas pelas dificuldades do cotidiano na prática da assistência, assim como pelo desafio de se distanciar

do cuidado, escolheram reinventar seu modo de fazer enfermagem.

O ingresso na AE, assim como as motivações pelo fazer profissional como EA, mostraram-se importante incidente crítico na história das enfermeiras e refletiu os frutos de seu crescimento e desenvolvimento na Enfermagem, apresentados nas seguintes subcategorias: condições de trabalho, remuneração e *status* profissional.

As condições de trabalho constituíram importante requisito no cumprimento das tarefas diárias e frequentemente se destaca como fator que pode motivar ou desmotivar a escolha profissional. Nesta pesquisa, as condições de trabalho das profissionais influenciaram a prática da AE e estiveram relacionadas à carga horária, insegurança no ambiente trabalho, requisitos de trabalho e relações interpessoais.

É comum ver enfermeiros com carga horária de trabalho comprometida, pois o trabalho realizado na área assistencial frequentemente está submetido a regime de plantões e escalas de serviço que se estendem aos finais de semana e feriados, comprometendo diretamente não só as horas de lazer como o tempo dedicado a si mesmo e à família.

O desejo de ter carga horária reduzida e atuar em horário administrativo, de segunda a sexta-feira, no sentido de estar livre das escalas de serviço e horas extras por necessidade de cobertura de plantão, foi determinante para o ingresso na AE, vez que a maioria das participantes (4/50%) atuavam com carga horária de 40 horas semanais; duas (25%) EA realizavam 30 horas semanais; uma (12,5%) excedia o previsto pelo Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) e em virtude do cargo que ocupava associado à atividade de AE, trabalhava 44 horas semanais; e uma (12,5%) estava desempregada no momento na entrevista, mas havia atuado na AE com carga horária de 40 horas semanais.

No Brasil, a carga horária de profissionais de Enfermagem é item de atenção para o COFEN, que preconiza de acordo com a Resolução COFEN nº 543/2017, 36 horas de trabalho para os profissionais que desenvolvem atividades assistenciais e 40 horas para aqueles que atuam em atividades administrativas. Assim, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN) destaca que, quanto maior a carga horária de trabalho dos profissionais de Enfermagem maior será o risco de desgaste físico e emocional, provocado pelo tempo insuficiente de descanso (ABEN, 2005).

Condição que se mostrou importante para as participantes com atividades na prática assistencial, já que estavam insatisfeitas em ter que conciliar a vida pessoal e as escalas de plantões. Atuar com carga horária administrativa foi fundamental para as EA garantir atividade que proporcionasse qualidade de vida, diferente do que ocorre com os profissionais na área da assistência, que vivenciam extensas e desgastantes horas de trabalho, devido ao número reduzido de profissionais, frequentes horas extras, ausência ou falta de infraestrutura e convívio diário com o sofrimento humano perante a doença e a morte (SILVA; PINTO, 2012; TAVARES *et alli.*, 2014; OLIVEIRA; ANDRADE; BROCK, 2017).

Contudo, apesar das participantes considerarem a AE uma atividade burocrática e por isso mais tranquila que a prática assistencial, destacaram que não era só mexer com papel como pensavam e que essa prática também pode ocasionar situações de estresse no trabalho, desconstruindo a ideia de que se trata de atividade executada com total tranquilidade, como pontuou Florence. A profissional atuava no cargo de gerente de Enfermagem com carga horária prevista de 40 horas semanais, mas a responsabilidade que tinha exigia particular dedicação em qualquer dia e horário, razão pela qual vivenciou experiências negativas

em sua vida profissional, comprometendo seu convívio familiar e qualidade de vida.

Assim, justifica-se o desejo pela mudança de atividade, da área assistencial para a AE, pois atendeu às expectativas relacionadas a maior qualidade de vida e proporcionou novos conhecimentos e práticas de Enfermagem, contribuindo para o desenvolvimento, pessoal e profissional das participantes (SEEMANN; GARCEZ, 2012; SILVA *et alli.*, 2013).

A insegurança no ambiente de trabalho também foi uma das condições de trabalho pontuada como fator motivacional a prática da AE pelas EA. As participantes relacionaram essa condição ao fato de ter que enfrentar rotinas desgastantes e, por vezes, ambientes de trabalho desfavoráveis, como ocorre no setor público municipal, no qual muitos profissionais contratados se deparam com a dificuldade de conviver com inconstantes gestões administrativas, como ocorreu com Olga.

Por atuar no setor público de sua cidade, vivenciou a dificuldade de ocupar cargo de contratação sujeito às solicitações de recorrentes gestões administrativas, ocasionando insatisfação com essa condição que veio a sobressair ao fato de já atuar em carga horária que considerava adequada, motivando-a a procurar empregos em que pudesse se sentir segura no ambiente de trabalho. Diante disso, enxergou a experiência na área de Gestão importante oportunidade para atuar na área de Auditoria, ainda mais, quando identificou que se tratava de atividade que oferecia melhores salários.

Com isso, buscar ambientes em que pudesse desenvolver suas atividades sentindo-se valorizada por sua competência aumentou suas possibilidades profissionais e incentivou desenvolver novas práticas na Enfermagem por meio da AE. O mesmo foi observado na trajetória profissional de Florence, Maria Rosa e Imogene que vivenciaram situações de estres-

se no ambiente de trabalho e falta de valorização profissional, ocasionando insegurança a ponto de direcioná-las para novos rumos na profissão, acontecimentos que se destacaram como incidentes críticos que transformaram a carreira das participantes, marcando o recomeço da vida profissional (BOTIA; SEGOVIA; CRUZ, 2016).

Questões relacionadas a requisitos de trabalho mostraram-se como incidente crítico no ingresso das participantes na AE, nas quais a falta de recursos humanos, sobrecarga de trabalho e desenvolvimento de competências foi correlacionada à prática de auditoria.

Aos recursos humanos, constatou-se que a falta de profissionais para auditar prontuários, fez com que uma das participantes se visse diante do dilema de ter que tomar a iniciativa de executar tal atividade, em razão das frequentes glosas em contas hospitalares que comprometiam o retorno financeiro do serviço prestado, e ter que acumular mais uma função no trabalho.

Ter que atuar com número reduzido de EA ou não poder contar com o suporte destes profissionais para realizar auditoria de prontuário, quase sempre exigiu dos mais qualificados capacitação para realizar este serviço, já que é uma atividade que vem se expandindo em função dos benefícios desta para o desenvolvimento das instituições de saúde. Essa realidade também foi experimentada por todas as participantes e interferiu diretamente em suas condições de trabalho, vez que suscitou maior inteligência emocional por parte destes, para resolver os problemas do trabalho habitual e a demanda de atividades referente às novas tarefas, fazendo sentir-se sobrecarregadas com tanto trabalho.

A sobrecarga de trabalho constituiu importante desafio na prática profissional das participantes ao longo de sua trajetória, na área da Assistência e da AE, e exigiu especial dedi-

cação pessoal e profissional no cotidiano do trabalho, considerando o estresse de ter que associar várias funções, devido ao número insuficiente de profissionais para realizar ou contribuir para a realização do trabalho. A isso se deve a forma de trabalho que teve origem no modelo taylorista, que potencializou a força de trabalho por meio do uso reduzido de trabalhadores nos turnos de trabalho, difundindo a precarização do trabalho por todo o mundo, atingindo também a área da Saúde, uma vez considerado o número insuficiente de profissionais devido às transformações ocorridas no mundo do trabalho (AMARAL; RIBEIRO; PAIXÃO, 2015; ANTUNES, 2014).

A Enfermagem, embora tenha avançado em questões políticas e sociais na profissão, ainda convive com a precarização do trabalho. Nesse contexto, enfermeiros atuam sob longas jornadas e frequente sobrecarga de trabalho quando comparadas a outras especialidades na área da Saúde, a fim de suprir o déficit de profissionais contratados nas empresas (LAI-TANO *et alli.*, 2019; SILVA, 2016). Isso mostra as perspectivas e desafios enfrentados pelos profissionais que buscam superar desigualdade do mundo do trabalho e ser valorizados profissionalmente.

No fazer profissional das enfermeiras, questões referentes às relações interpessoais foram consideradas na escolha pela AE. Identificou-se que acontecimentos críticos relacionados à chefia, contribuíram para a mudança de área de atuação em decorrência desse enfrentamento. Observa-se que Florence na condição de gerente de Enfermagem em hospital privado vivenciou a dificuldade e responsabilidade de manter o serviço de Enfermagem com poucos profissionais e isso ocasionou intenso desgaste emocional, devido o comprometimento pessoal e profissional em sua vida e problemas com a chefia. Já Imogene, após implantar o serviço a pedido da chefia na época,

acabou por se desentender com a nova chefia, que não considerava o trabalho importante para a instituição.

Experiências que as motivaram a sonhar com novas perspectivas, assim como para outras participantes que também vivenciaram problemas nas relações com a equipe de trabalho, comprometendo a comunicação e/o convívio profissional (STACCIARINI; TRÓCCOLI, 2001). Assim, o desgaste nas relações com seus gestores e colegas de trabalho resultou em dissabores na profissão, diante do desafio que é a prática assistencial no dia a dia, que também envolve condições individuais e coletivas, fato que promove constante conflito de sentimentos aos profissionais que se dividem entre o orgulho da profissão e a insatisfação pelas dificuldades desta na prática (PAULA *et alli.*, 2010; GOMES; OLIVEIRA, 2013).

Outro aspecto importante nesta categoria refere-se à remuneração das enfermeiras. O desejo de ter maior remuneração na profissão foi identificado nesta pesquisa, sendo que para seis (75%) participantes ocorreu em consequência a prática da auditoria, consideradas por elas motivações secundárias ao desejo de sair da área da Assistência de Enfermagem. Uma (12,5%) EA não obteve o benefício na carreira profissional, ao contrário de outra (12,5%) que afirmou que ter melhores condições salariais foi determinante para o seu ingresso na área de AE.

Para Wanda, o convite para ir para o setor de auditoria na instituição representou a oportunidade que precisa para melhorar um pouco mais sua condição financeira, de modo que a proposta tornou-se irrecusável, decidindo redimensionar sua vida profissional para o início de um novo trabalho. O desejo de ter melhores salários e remuneração justa é a idealização de muitos profissionais de Enfermagem, que correlacionam essa condição a satisfação profissional a partir do trabalho realizado, expe-

rimentado pela maior parte das participantes desta pesquisa como um sonho conquistado na AE, constituindo motivação para a retomada dos estudos e aprimoramento de seus conhecimentos, relatados por profissionais de Enfermagem em outros estudos (SCHMIDT; DANTAS, 2006; MORAIS *et alli.*, 2016).

Portanto, é possível ver cada vez mais enfermeiros buscarem se realizar financeiramente também em outras áreas da profissão (RUVIARO; BARDAGI, 2010; NEVES, 2012; STEINMETZ; VRIES; TJDENS, 2014). Isso porque diversificar as práticas na Enfermagem permite superar dificuldades financeiras e até mesmo a insatisfação associada à prática profissional, saindo da assistência direta ao paciente ou associando a outras atividades (DALRI *et alli.*, 2014; PONTE *et alli.*, 2017).

Desse modo, as EA iniciaram as atividades na AE em busca de melhores condições de trabalho e para o alcance de objetivos pessoais, conquistando aumento salarial, fato que representou uma parte importante da carreira, que foi ter realização financeira na profissão e ter a sensação de que seu trabalho foi valorizado. Porém, isso não se repetiu para uma delas, vez que acumulou a função de auditoria em suas atividades na administração hospitalar. Isso porque a formação dos enfermeiros se diversifica ao longo de suas trajetórias, tornando-os aptos para assumir diferentes papéis, condicionando-os ao acúmulo de função, já que faltam profissionais qualificados para a execução de determinadas tarefas no mercado de trabalho, como a AE.

Pensando nisso, justifica-se a melhor remuneração dos EA, pois a AE é especialidade em descoberta no campo da Saúde, por isso, poucos profissionais atuam no mercado de trabalho. Isso faz com que estejam em destaque, exigindo maior qualificação e preparação técnica para obter sucesso na área, a fim de atender metas institucionais e satisfação dos

pacientes. Condição que não só contribui para o ingresso na AE como para se manter no mercado profissional, vez que constitui verdadeiro desafio atuar na profissão, ainda, pouco conhecida.

Diante disso, enfermeiros são convocados a ser bons profissionais, eticamente comprometidos a promover crescimento profissional, individual e coletivo, e desenvolver conhecimentos em favor de pacientes e da própria profissão. Contudo, se faz necessário ter acesso a melhores salários, já que tudo que se refere a aprimoramento técnico e, principalmente, científico, exige investimentos dos quais em diversos momentos não se consegue custear. Por vezes, é preciso optar pelos cursos mais acessíveis, motivo pelo qual, possivelmente, justifique que as EA desta pesquisa sejam profissionais especialistas e que se dedicaram a realizar cursos de aperfeiçoamento ao longo do percurso profissional.

Ser bem remunerado pela atividade que realiza é fundamental na área da Saúde, mas, para isso, é preciso que instituições de saúde enquanto empresas entendam essa importância para o mercado de trabalho e criem políticas de atenção, que propiciem o desenvolvimento dos profissionais de Enfermagem. Ações comprometidas com estratégias facilitadoras para aprimorar o conhecimento garantem não só contratação e permanência de profissionais engajados com os objetivos organizacionais, como promove reconhecimento, também considerados requisitos almejados para a satisfação profissional e, conseqüentemente, obter melhor *status* profissional.

O convite para atuar na AE nas instituições em que se encontravam ou iniciar o trabalho em outras empresas foi recebido pelas participantes como a constatação e reconhecimento do trabalho realizado, possibilitando a conquista de autonomia, valorização, pessoal e profissional, e percepção profissional do tra-

balho realizado. Algumas participantes, diante do convite para ingressar na auditoria, lembraram projetos idealizados logo no início da vida profissional, lembraram-se de reflexões realizadas sobre as profissionais que desejavam ser e o que poderia proporcionar satisfação profissional ao se consolidar na profissão.

Para Maria Rosa, as EA que recebia no setor em que trabalhava refletiam a autonomia e a imagem da profissional que desejava ter e ser, que não se associava em nada com a imagem das enfermeiras na prática assistencial, percebidas como profissionais com pouco destaque e que visivelmente não se distinguiram na época dos auxiliares e técnicos de Enfermagem. Isso contribuiu para o sonho de atuar na área da AE, tanto por se tratar de atividade restrita aos enfermeiros como pela autonomia e maneira apresentável das profissionais, o que fez aumentar o desejo de ser como elas. Sendo assim, ter a oportunidade de realizar esse sonho significou ter maior chance de crescer, pessoal e profissional, na empresa.

No entanto, o desejo de executar atividades distantes do cuidado de Enfermagem diverge da formação acadêmica relacionada à profissão, muito embora, observa-se o interesse de profissionais na área de Gestão e Gerenciamento. Vez que consiste em trabalhos que oportunizam o desenvolvimento de atividades com maior autonomia, essa condição foi apontada como diferencial e que refletiu positivamente no dia a dia do trabalho das participantes do grupo, beneficiando tanto as instituições em que atuavam como pacientes e prestadores de serviços.

O sentimento de ter autonomia para tomadas de decisão promoveu maior interação com os prestadores de serviços de saúde e com a própria equipe de Enfermagem, pois ao adotar ações com intuito de proporcionar orientação e aperfeiçoamento profissional, visaram não só lucratividade, mas também,

qualidade da assistência ao paciente. Isso refletiu na satisfação profissional das participantes ao ter poder de decisão, pois as próprias instituições em que atuavam apoiavam o trabalho realizado.

Esse resultado vem ao encontro de estudos que identificaram a autonomia como característica que mais proporcionava satisfação profissional entre enfermeiros, fruto da qualidade do trabalho realizado (SILVA; ARANTES, 2017). A isso se atribuiu a influência e respeito conquistados pelo indivíduo em consequência do trabalho realizado e tempo de experiência na área, benefício que pode condicionar profissionais a determinados cargos e posições hierárquicas de prestígio, proporcionando não só reconhecimento como satisfação profissional.

É possível identificar estudos em que a categoria *status* profissional se mostra item de maior importância quando comparado à categoria remuneração na satisfação de profissionais de Enfermagem (OLIVEIRA *et alli.*, 2017). Logo, justifica-se o desejo das participantes de serem reconhecidas pelo trabalho realizado, identificado nesta pesquisa como o momento em que foram convidadas a realizar AE, como também a conquista de resultados que contribuíram para desenvolvimento das instituições de saúde.

Foi comum ao grupo das EA a percepção profissional da importância do trabalho que realizavam nas instituições em que atuavam, como um trabalho que se destacava não só por contribuir para parte financeira das empresas como para a satisfação do paciente, quanto aos serviços prestados no sentido de promover maior qualidade à assistência do trabalho realizado. Assim, julgaram necessário ter a AE abordada ainda na graduação de Enfermagem, para que o discente tivesse conhecimento sobre a consequência dessa atividade na prática profissional e, de modo geral, para os sistemas de saúde, pois acreditavam que essa interven-

ção poderia contribuir para resultados ainda melhores na área.

O fazer profissional na auditoria foi compreendido como diferencial para a lucratividade das instituições e fundamental para o gerenciamento da qualidade da assistência ao paciente, características que permitiram se sentir realizadas com o trabalho executado, promovendo valorização, pessoal e também profissional, identificadas pelas participantes como o incentivo e promoção à atualização profissional. Desse modo, atuar em instituições que invistam em seus profissionais pode ser considerado grande avanço profissional, pois ainda não é realidade para todos (JOINT COMMISSION ON ACCREDITATION OF HEALTHCARE ORGANIZATIONS, 2011; SIQUEIRA; KURCGANT, 2012).

Observou-se nos discursos sentimento de desvalorização profissional, tanto no setor público como privado, devido ao trabalho realizado de modo repetitivo e mecânico incentivado por gestores que pareciam não considerar a opinião das EA quanto a implementação de melhorias no sistema, no sentido de aperfeiçoar a assistência, tornar processos de auditoria mais operacionais e menos corretivos, sendo o conhecimento do profissional reservado à auditoria contábil.

A sensação de ter o trabalho aplicado visando apenas lucratividade fez questionar o tipo de trabalho que realmente estava realizando, aumentando o sentimento de profissional subutilizado diante do conhecimento e capacidade que realmente tinha. Essa experiência retratou o desafio enfrentado pelos profissionais na área e para própria profissão ainda em construção, vez que permitiu enxergar as representações sociais sobre o trabalho que realizavam.

À medida que intensificavam sua atuação na AE, por vezes se sentiram desvalorizadas quanto profissionais de Enfermagem, pois não eram reconhecidas como tal, pois outros pro-

fissionais por falta de conhecimento não conseguiram correlacionar as ações do enfermeiro com atividades administrativas, tão pouco os frutos da tarefa que executavam como benefícios para pacientes, equipe e para a própria instituição de saúde, dificultando por vezes o relacionamento com as equipes.

A falta de compreensão do papel do enfermeiro e a falta de valorização pelos pares tornaram necessário que o EA desenvolvesse estratégias para mostrar novas práticas e saberes relacionados à profissão, mesmo não sendo práticas comumente desenvolvidas pelos enfermeiros, o que torna o processo desafiador vez que não é tarefa fácil reorganizar as relações no mundo pessoal e institucional, tão pouco, entender e construir novo perfil social, novo fazer e nova identidade profissional (BAUMAN, 1998; PERRUSI, 2009).

Assim, Andrade, Meira e Vasconcelos (2002) afirmam que a identidade profissional é um processo de contínua formação, em que a aprendizagem não só contribui para a sua constituição, como transforma a atuação, postura e imagem profissional de cada indivíduo, delineada ao longo de sua vida. Dessa forma, à medida que as participantes executavam as atividades de auditoria, se familiarizavam e adquiriam habilidades, fortalecendo o trabalho que realizavam e se construindo a partir dele, como afirma Ciampa (2001), assumindo nova representação profissional, possível a partir da dinâmica de processos relacionais e temporais desenvolvidos no contexto profissional (DUBAR, 2005; DUBAR, 2012).

Contudo, também se identificou o sentimento de deixar de ser enfermeira narrado por Ana, que não se identificou de imediato com as atividades administrativas, vez que a área Assistencial foi fundamental para seu aprendizado e estava relacionada à sua identidade profissional, mas questões relacionadas à carga horária de trabalho a direcionou de fato para a

AE, apesar de gostar do trabalho que realizava, contribuindo para o ingresso na nova atividade profissional. Já Maria Rosa também sentiu a saída da área Assistencial mesmo atuando em atividade relacionada, já que na prática da auditoria interna visava contribuir para a assistência ao paciente. Logo, se distanciar da assistência de Enfermagem constituiu verdadeiro desafio pessoal.

Sair da prática da assistência representou para essas participantes deixar o contexto que tinham domínio, por sua própria experiência profissional, sair da zona de conforto para recomeçar uma nova trajetória e isso por si só já as assustavam. Nota-se que o medo de recomeçar estava associado a adquirir novos conhecimentos e ter que se qualificar para ter sucesso no ramo, já que poucos profissionais estavam inseridos no mercado, resultando, naquele momento, em receio de fracassar. Experiência pela qual enfermeiras auditoras não só obtiveram sucesso como desfrutaram do reconhecimento pelo trabalho realizado e conquistaram *status* profissional (OLIVEIRA, 2006; PINTO; MELO, 2010).

Entretanto, para o grupo pesquisado, a imagem profissional como EA se mostrou fragilizada, por vezes destorcida e não refletiu a realidade do trabalho realizado, sendo o reconhecimento enfatizado com maior propriedade no campo pessoal comparado ao profissional. As EA acreditavam no trabalho que realizavam e na força de trabalho como enfermeiras especialistas na área, que, uma vez qualificadas, têm muito a contribuir para melhorias na assistência ao paciente. Porém, são profissionais ainda não compreendidas dentro da própria classe, aceitas no mercado de trabalho pela visão empresarial típica de um mundo capitalista, e, por isso, não reconhecidas pelas profissionais que eram, mas sim, pelos resultados do trabalho que realizavam. Refletir sobre valorização e o reconhecimento profissional

da Enfermagem, desafios historicamente incutidos à profissão por influências sócio-político-econômicas culturalmente construídas e que refletem na identidade dos profissionais, contribuiu para melhor entendimento do papel social do enfermeiro (OLIVEIRA, 2006).

A análise das narrativas permitiu conhecer algumas das dificuldades especialmente enfrentadas pelo grupo no cotidiano do trabalho, tanto com gestores quanto com os próprios colegas e profissionais, que muitas vezes eram desfavoráveis e dificultavam o processo de trabalho. Assim, pode-se inferir que EA são profissionais ainda em descoberta no mercado de trabalho e, cabe pontuar, a importância das instituições de ensino possibilitar discussões e reflexões sobre novas práticas de Enfermagem, como a AE, assim como pesquisas na área sejam mais estimuladas, proporcionando maior cientificidade e saberes relacionados à prática profissional e a própria profissão.

Nesse sentido, cabe aos EA compreender seu verdadeiro papel social e direcionar os caminhos que a profissão deverá seguir. Contudo, instituições de ensino também devem possibilitar inclusão nas bases curriculares de abordagens metodológicas que viabilizem a construção de novas perspectivas de atuação na profissão, como a AE, vez que consistem conhecimentos pouco explorados. Do mesmo modo, acredita-se que é preciso promover valorização profissional, não apenas por meio dos resultados que AE pode apresentar, mas, principalmente, pelos conhecimentos técnicos e científicos de cada profissional, uma vez considerada a contribuição para a interdisciplinaridade com outras especialidades, para o maior conhecimento da profissão e construção da própria identidade profissional.

Os resultados apresentados mostraram que o fazer profissional das EA na AE foram direcionados pelo desejo de conquistar melhores condições no trabalho, qualidade de

vida, melhores salários e reconhecimento ou *status*, características profissionais comuns a quem atingiu ascensão social ao longo de sua trajetória, pessoal e profissional, também verificadas em outros estudos (LINO, 1999; CASTANEDA; SCANLAN, 2014; SILVA; VELASQUE; TONINI, 2017). Para tanto, Tenani e demais autores (2014) enfatizam que a satisfação profissional está associada não só a melhores salários, mas também, ao reconhecimento do trabalho que se realiza e na promoção do desenvolvimento dos profissionais, considerados fatores motivacionais pelos participantes no decorrer da carreira na AE. Isso porque ao ingressar em uma especialidade que se diferencia das atividades tradicionais da Enfermagem, decidiu transformar a prática do cuidado e viver o desafio de repensar suas ações, construindo novas trajetórias (SHINYA-SHIKI *et alli.*, 2006).

Do ponto de vista pessoal, a AE para o grupo foi um agradável encontro na profissão. Ao rememorar e compartilhar os caminhos que as levaram para essa especialidade, concluíram que esta acrescentou crescimento e desenvolvimento quanto profissionais de Enfermagem e diversificou as práticas na área, as quais fizeram gerar sentimento de felicidade, prazer e reconhecimento pelo trabalho realizado na função que ocupavam, sem deixar de ser enfermeira.

Do ponto de vista institucional, a valorização esteve correlacionada ao investimento pessoal e organizacional do aperfeiçoamento dos profissionais, atribuindo autonomia e *status* a todas EA nas instituições de saúde, enquanto a desvalorização se mostrou relacionada à falta de recursos humanos, em número e qualidade profissional satisfatória, e ser reconhecida pelo conhecimento que têm e importância do trabalho que realizam, não só pelos resultados promissores à lucratividade das empresas (NUNES *et alli.*, 2010).

Dessa forma, cada participante vivenciou a mesma experiência de modo singular, o que fez dele um indivíduo único no mundo (PASSEGI, 2011; DELORY-MOMBERGER, 2016). Do mesmo modo, seu sentimento de estar completo e realizado, pleno na vida pessoal e profissional se mostrou complexo, dependente de variáveis de ordem interna e externa no contexto em que se encontrava. Por isso, justifica-se que satisfação ou plenitude profissional é difícil de ser mensurada, tão pouca entendida (LINO, 2004; SPECTOR, 2004).

Assim, diante dos relatos compartilhados, foi possível conhecer os incidentes críticos que motivaram a busca pela AE e compreender o sentido atribuído aos significados e influências que constituíram os fragmentos de suas histórias, possibilitando o delineamento do perfil das EA na Enfermagem, além de estimular reflexões e discussões que podem contribuir para o processo de construção da identidade profissional dos EA e desenvolvimento da profissão, ainda em expansão, na área da Saúde brasileira.

Conclusão

As trajetórias profissionais das EA foram marcadas pela formação de nível superior e por denso aperfeiçoamento técnico, nas quais experiências anteriores no mercado de trabalho repercutiram de forma importante na prática profissional, como enfermeiras assistenciais e EA.

A escolha pela AE foi especialmente definida ou influenciada por caminhos distintos, orientada por incidentes críticos que se mostraram como importantes acontecimentos, que embora identificados em tempos diferentes, se revelaram como um mesmo desejo: obter satisfação profissional com o trabalho realizado. A esse fato atribui-se a busca por melhores condições de trabalho e questões pessoais, que estiveram associadas às relações inter-

peçoais, segurança no trabalho e qualidade de vida; melhor remuneração financeira; reconhecimento profissional; e requisitos de trabalho, que geraram sobrecarga de trabalho.

Assim, as EA se consideravam satisfeitas com o trabalho realizado, ainda que fossem socialmente percebidas, por parte de colegas da profissão e profissionais de outras áreas da saúde, como profissionais desnecessárias no contexto em que atuavam, diferente da maneira como os gestores das empresas as consideravam, vez que eram necessárias para o desenvolvimento e crescimento institucionais, muito embora, exercessem práticas exclusivas à atividade contábil da AE, tendo seu conhecimento técnico pouco explorado. Sendo assim, pode-se inferir a partir desses resultados, que a AE mostrou-se uma especialidade que se sustenta pela demanda de um mercado empresarial e capitalista, e não por uma prática de Enfermagem cientificamente instituída, mas em construção.

Com relação a essa condição, observou-se o desejo por desenvolver projetos que ampliassem as ações da AE para área ainda inexplorada no contexto em que se encontrava, o que fortalece a identidade profissional construída, e, em contínua construção, pois acreditavam na importância do trabalho que realizavam como EA, tanto quanto na importância da prática assistencial, ao compreenderem que seu saber-fazer auditor também era saber-fazer Enfermagem.

As trajetórias das participantes mostraram que o processo de desenvolvimento da vida profissional é complexo e desafiador. Ao refletir sobre suas próprias histórias, prática não antes experimentada, perceberam um sentimento de maior prazer e significado emocional em olhar para trás e ver as profissionais que se tornaram e aquilo que conquistaram a partir do trabalho realizado. Sendo assim, é importante para a área da AE que instituições

de ensino possibilitem campos férteis para movimentos dialógicos e espaços reflexivos, que permitam criticidade para estabelecer caminhos, dar sentido à sua própria existência e, assim, contribuir para a constituição da identidade profissional dos enfermeiros.

Acrescenta-se a este processo de autoanálise e construção de (auto)conhecimento, a contribuição para o aperfeiçoamento técnico-científico da AE, compreendendo que a consolidação da profissão na área da Saúde também está na promoção de discussões relacionadas às bases curriculares do curso e na motivação de maiores investigações no campo profissional da Enfermagem.

Diante disso, compreender o sentido atribuído aos significados e influências desses incidentes nas trajetórias pessoais e profissionais das EA não só permitiu descortinar as motivações pelas escolhas à área da AE, como tornou possível desvelar os caminhos que se aproximaram em similaridades, sem deixar despercebidos acontecimentos singulares em cada experiência individual. Por isso, ressaltase a importância das narrativas e de propiciar-se ambiente empático, por meio da horizontalidade investigativa do relato do vivido, da pesquisa no campo biográfico-narrativo.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho e suas principais manifestações. **Estudos Avançados** [on-line]. 2014, v. 28, n. 81 <https://doi.org/10.1590/S0103-40142014000200004>. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142014000200004>>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. Jornada de trinta horas para a enfermagem: luta da enfermagem e regulação social. **Jornal da ABEn**, ano 47, n. 3, p. 14-15, jul./set., 2005.
- ALVES, Jurema Silvia de Souza; SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos. Incidentes críticos nas traje-

- tórias profissionais de gestores escolares. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 321-341, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1278>>. Acesso em: 22 mar. 2020.
- ANDRADE, Josemberg M.; MEIRA, Girlene R. de Jesus Maja; VASCONCELOS, Zandre B. O processo de orientação vocacional frente ao século XXI: perspectivas e desafios. **Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília (DF), v. 22, n. 3, p. 46 - 53, set., 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932002000300008>>. Acesso em: 5 jan. 2020.
- AMARAL, Juliana Ferri; RIBEIRO, Juliane Portella; PAIXÃO, Dilmar Xavier. Qualidade de vida no trabalho dos profissionais de enfermagem em ambiente hospitalar: uma revisão integrativa. **Revista Espaço para a Saúde**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 66-74, jan.-mar., 2015. Disponível em: <<http://espacoparasaude.fpp.edu.br/index.php/espacosaude/article/view/419>>. Acesso em: 22 mar. 2020.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores/as**: Diálogos entre Brasil e Portugal. 595f. Tese [Doutorado] - Universidade de Évora, Portugal, 2009.
- BOLÍVAR, Antonio. **Profissão Professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru São Paulo: Edusc, 2002.
- BOTIA, Antonio Bolívar; SEGOVIA, Jesús Domingo; CRUZ, Manuel Fernandes. **Pesquisa biográfica-narrativa em educação. Guia para investigar o campo**. Materiais auxiliares Classe Série/Research, v. 2. 2016.
- CASTANEDA, Gustavo. A.; SCANLAN, Judith M. Job satisfaction in nursing: a concept analysis. **Nurs Forum** [Internet], v. 31, n. 49, p. 130-138, 2014. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26492403>>. Acesso em: 5 jan. 2020.
- CIAMPA, Antonio Costa. **A estória do Serverino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- DALRI, Rita Cassia Marchi Barcellos *et alli*. Carga horária dos enfermeiros de emergência e sua relação com estresse e cortisol salivar. **Revista de Enfermagem UFPE** (on-line), Recife, v. 8, n. 10, p. 3358-3368, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rlae/a/NpMQSrbV9mcbnrvTjDsPyXg/?lang=pt&format=pdf#:~:text=N%C3%A3o%20houve%20correla%C3%A7%C3%A3o%20entre%20a,elevadas%20de%20resposta%20ao%20estresse>>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- PONTE, Keila Maria de Azevedo *et alli*. Qualidade de Vida de Enfermeiros do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência com Dupla Jornada de Trabalho. **Journal of Health Sciences**, v. 19, n. 2, p. 103-108, 2017. Disponível em: <<https://revista.pgsskroton.com/index.php/JHealthSci/article/view/3791>>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- DELORY-MOMBERGER, Christone. Pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan.-abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/1711>>. Acesso em: 22 mar. 2020.
- DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2020.
- FLANAGAN, John. C. A técnica do incidente crítico. **Arq. bras. Psic. apl.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 99-141, abr. - jun., 1973.
- FRANCO, Francisco Carlos. "Os incidentes críticos na trajetória de professores de Arte". **Revista Olhar de Professor**, v. 16, n. 2, p. 313-328, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olharde-professor/article/viewFile/5431/4419>>. Acesso em: 11 jun. 2019.
- GOMES, Rosemeire Kuchiniski; OLIVEIRA, Vera Barros. Depressão, ansiedade e suporte social em profissionais de enfermagem. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 63, n. 138, p. 23-33, 2013. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432013000100004>. Acesso em: 22 mar. 2020.

JOINT COMISSION ON ACCREDITATION OF HEALTH-CARE ORGANIZATIONS. **Accreditation guide for hospitals**. The Joint Comission Accreditation Hospital. 2011, p. 1 – 35.

LAITANO, Aline Di Carla *et alli*. Precarização do trabalho da enfermeira: militância profissional sob a ótica da imprensa. **Acta Paul Enfermagem**, v. 32, n. 3, p. 305-311, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ape/a/JjyWFTMnghQg693C4qtc5kK/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 set. 2019.

LINO, Margarete Marques. **Satisfação profissional entre enfermeiras de UTI**: adaptação transcultural do “Index of Work Satisfaction (IWS)” [Dissertação]. Escola de Enfermagem. Universidade de São Paulo, 1999.

LINO, Margarete Marques. **Satisfação profissional entre enfermeiras de Unidade de Terapia Intensiva**. 223 f. Tese Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem em Saúde do Adulto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MORAIS, Marisa Pires *et alli*. Satisfação no trabalho de enfermeiros em um hospital universitário. **Revista Enfermagem UFSM**, v. 6, n. 1, p. 1-9, jan./mar., 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/17766/0>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

NEVES, Vanessa Faria. **Impacto da satisfação no trabalho e da percepção de suporte organizacional sobre a Síndrome de Burnout em trabalhadores de enfermagem de um Hospital Universitário**. 135 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2012.

NUNES, Carina Maria *et alli*. Satisfação e insatisfação no trabalho na percepção de enfermeiros de um hospital universitário. **Revista Eletrônica de Enfermagem** [Internet], v. 12, n. 2, p. 252-257, 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fen/article/view/7006/6902>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

OLIVEIRA, Beatriz Guitton Renaud Baptista. A passagem pelos espelhos: a construção da identidade

profissional da enfermeira. **Texto Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 60-67, mar., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n1/a07v15n1.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2019.

PINTO, Karina Araújo; MELO, Cristina Maria Meira. A Prática da Enfermeira em Auditoria em Saúde. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, v. 44, n. 3, p. 671-678, 2010. Disponível em: <www.ee.usp.br/reeusp/>. Acesso em: 24 abr. 2018.

OLIVEIRA, Elaine Machado *et alli*. Ambiente das práticas de enfermagem e satisfação profissional em unidades críticas. **Revista Brasileira de Enfermagem** [Internet], v. 70, n. 1, p. 79-86, jan.-fev. 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2670/267049841011.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

OLIVEIRA, Maira Matos; ANDRADE, Nina Vieira; BROCK, Jordana. Riscos ocupacionais e suas repercussões nos profissionais de enfermagem no âmbito hospitalar. **Revista Enfermagem Contemporânea**, v. 6, n. 2, p. 129-138, out., 2017.

PASSEGI, Maria da Conceição Botelho Sgadari. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, mai.-ago., 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697/6351>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

PAULA, Glaudston Silva *et alli*. O sofrimento psíquico do profissional de enfermagem da unidade hospitalar. **Aquichán** [Internet], v. 10, n. 3, p. 267-279, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v10n3/v10n3a08.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

PERRUSI, Artur. Vocação, Identidade e Individualismo. **Revista Ciências Sociais Políticas Trabalho**, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6804/4239>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

RUVIARO, Maione de Fátima Silva; BARDAGI, Marucia Patta. Síndrome de burnout e satisfa o no trabalho em profissionais da área de enfermagem do interior do RS. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 33, p. 194-216, dez., 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&

[pid=S0104-65782010000200012&lng=pt&nrm=iso>](#).

Acesso em: 16 jan. 2020.

SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos. Envejecimiento profesional de profesores ingenieros: la situación de las mujeres, en: Consuelo Miqueo, María José Barral y Carmen Magallón (eds.), **Estudios Iberoamericanos en ciencia, tecnología y género**, Genciber, Zaragoza, 2008.

SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos; ALMEIDA, Laurinda. Ramalho. **Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação**. Psicologia da Educação, São Paulo, v. 19, 2ºsem., p. 185-192, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n19/n19a10.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SCHMIDT, Denise Rodrigues Costa; DANTAS, Rosana Aparecida Spadoti. Qualidade de vida no trabalho de profissionais de enfermagem, atuantes em unidades do bloco cirúrgico, sob a ótica da satisfação. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v. 14, n. 1, p. 54-60, jan.-fev., 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2814/281421858008.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SEEMANN, Simone; GARCEZ, Eliane Maria Stuart. O Adoecimento Psíquico em Profissionais da Enfermagem. **Revista Saúde Pública Santa Catarina**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 46-71, 2012. Disponível em: <http://revista.saude.sc.gov.br/index.php/inicio/article/view/141>. Acesso em: 22 mar. 2020.

STEINMETZ, Stephanie; VRIES, Daniel H.; TJIDENS, Kea G. Should I stay or should I go? The impact of working time and wages on retention in the health workforce. **Hum Resour Health**, v. 12, n. 23, p. 1-12, 2014. Disponível em: <https://human-resources-health.biomedcentral.com/articles/10.1186/1478-4491-12-23>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SIQUEIRA, Vera Thânia Alves; KURCGANT, Paulina. Satisfação no trabalho: indicador de qualidade no gerenciamento de recursos humanos em enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem USP**, v. 46, n. 1, p. 151-157, 2012. Disponível em: www.ee.usp.br/reeusp/. Acesso em: 5 jan. 2020.

SILVA, Manoel Carlos Neri. O Conselho Federal de Enfermagem no desenvolvimento de Políticas Pú-

blicas do Sistema Único de Saúde: Perspectivas e Desafios. **Enfermagem em Foco**, v. 7, ed. Esp., p. 77-80, 2016. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/698>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SILVA, Iramildes Souza; ARANTES, Cássia Irene Spinelli. Relações de poder na equipe de saúde da família: foco na enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.70, n. 3, p. 580 - 587, mai.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/yrHLD76PtNLYxRG7Pxs5MyD/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SILVA, Adão Ademir. *et alli*. Cuidado de si sob a percepção dos profissionais de enfermagem em saúde mental. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, Fortaleza, v. 14, n. 6, p. 1092-1102, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3240/324029419005.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

STACCIARINI, Jeanne Marie R.; TRÓCCOLI, Bartholomeu T. O estresse na atividade ocupacional do enfermeiro. **Revista Latino-americana Enfermagem**, v. 9, n. 2, p. 17-25, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/JpjG6CRLN9fbHXdkBLBfjzB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2020.

SILVA, Vagnára Ribeiro; VELASQUE, Luciane de Souza; TONINI, Teresa. Job satisfaction in an oncology nursing team. **Revista Brasileira de Enfermagem** [Internet], v. 70, n. 5, p. 988-995, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/ZKqb-qNyL37xLLwZ7Rky5VgR/abstract/?lang=en>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SPECTOR, Paul E. **Psicologia nas organizações**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva; 2004.

SHINYASHIKI, Gilberto Tadeu *et alli*. A Socialização profissional: estudantes tornando-se enfermeiros. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 14, n. 4, p. 601 - 607, jul./ago., 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281421863019>. Acesso em: 05 dez. 2019.

SILVA, Cinthya Daniele de Lima; PINTO, Wilza Maria. Riscos Ocupacionais no Ambiente de Trabalho: fatores que favorecem a sua ocorrência na equipe

de enfermagem. **Saúde Coletiva em Debate**, Pernambuco, v. 2, n. 1, p. 95-105, 2012. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/robsonqsmrs/riscos-ocupacionais-no-ambiente-hospitalar-54753143>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

TAVARES, Kelly Fernanda Assis, *et alli*. Ocorrência da síndrome de burnout em enfermeiros residentes.

Acta Paulista de Enfermagem, Rio de Janeiro, 2014.

TENANI, Mariana Neves Faria *et alli*. Satisfação profissional dos trabalhadores de enfermagem recém-admitidos em hospital público. **Revista Mineira Enfermagem**, v. 18, n. 3, p. 585-591, jul. – set., 2014. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/bde-27003>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

Recebido em: 25/03/2020

Revisado em: XX/XX/2021

Aprovado em: XX/XX/2021

Magali Beatris da Silva Monteiro é mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté (Unitau). Enfermeira e membro do Grupo de Estudos e Investigações sobre Pesquisa Qualitativa. *E-mail*: magali_beatris@yahoo.com.br

Maria Angela Boccara De Paula é doutora em Enfermagem pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Departamento de Enfermagem e Nutrição e do Programa de Pós-graduação em Educação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (Unitau). Membro do Grupo de Estudos e Investigações sobre Pesquisa Qualitativa. *E-mail*: boccaradepaula@gmail.com

ENTRELACES ENTRE O PROJETO DE VIDA E O ACESSO UNIVERSITÁRIO DE JOVENS DE PERIFERIAS

■ NATANAEL REIS BOMFIM

<https://orcid.org/0000-0002-5122-9820>

Universidade do Estado da Bahia

■ NAYANA SEPÚLVEDA SUZART

<https://orcid.org/0000-0002-0091-0034>

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

Na contemporaneidade, por um lado, o mundo vive um momento extraordinário provocado pela pandemia do novo coronavírus, o COVID-19. Por outro lado, no Brasil, o acesso à educação superior é complexo, principalmente para jovens oriundos de escolas públicas. Pautado no contexto de pandemia e nos seus possíveis efeitos para o projeto de vida de jovens de periferias, objetiva-se analisar os entrelaces entre a construção dos projetos de vida de jovens de periferias urbanas e a possibilidade de acesso à educação superior. Adotou-se o referencial teórico da Teoria da Modernidade Avançada, de Giddens, e metodológico de abordagem qualitativa. Realizada com dois jovens de periferias vinculados ao Projeto Universidade Para Todos (UPT) e aprovados na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), através de questionário e entrevista semidirigida. Os resultados foram analisados pelo método de Bardin e provocaram reflexões para a elaboração de políticas públicas configuradas em cultura de inclusão social e de orientação de práticas institucionais que possibilitem condições favoráveis à construção de projetos de vida desses jovens. Assim, permitiu pensar sobre a articulação entre a universidade pública, práticas de ensino e órgãos de governo, na formulação e/ou avaliação de políticas culturais para a juventude voltadas à democratização do acesso à educação superior.

Palavras-chave: Projeto de vida. Políticas de acesso universitário. Universidade para Todos. Jovens de periferias urbanas.

ABSTRACT

INTERRELACES BETWEEN THE LIFE PROJECT AND UNIVERSITY ACCESS FOR YOUTH FROM PERIPHERIES

Nowadays, on the one hand, the world is experiencing an extraordinary moment caused by the pandemic of the new coronavirus,

COVID-19. On the other hand, in Brazil, access to higher education is complex, especially for young people from public schools. Based on the pandemic context and its possible effects on the life projects of young people from the periphery, the objective is to analyze the interrelations between the construction of the life projects of young people from urban peripheries and the possibility of access to higher education. The theoretical framework of Giddens' Theory of Advanced Modernity was adopted, and a qualitative approach was used. Conducted with two young people from the periphery linked to the University for All Project and approved at the State University of Feira de Santana, through a questionnaire and semi-directed interview. The results were analyzed using the Bardin method and provoked reflections for the elaboration of public policies configured in a culture of social inclusion and orientation of institutional practices that allow favorable conditions for the construction of life projects for these young people. Thus, it allowed thinking about the articulation between the public university, teaching practices and government agencies, in the formulation and or evaluation of cultural policies for youth aimed at democratizing access to higher education.

Keywords: Life Project. University Access Policies. University for All. Youth from Urban Peripheries.

RESUMEN

ENTRELAZAMIENTOS ENTRE PROYECTO DE VIDA Y ACCESO UNIVERSITARIO PARA JÓVENES DE LA PERIFERIA

En la actualidad, por un lado, el mundo vive un momento extraordinario provocado por la pandemia del nuevo coronavirus, COVID-19. Por otro lado, en Brasil, el acceso a la educación superior es complejo, especialmente para los jóvenes de las escuelas públicas. A partir del contexto de la pandemia y sus posibles efectos sobre los proyectos de vida de los jóvenes de la periferia, el objetivo es analizar las interrelaciones entre la construcción de los proyectos de vida de los jóvenes de las periferias urbanas y la posibilidad de acceso a la educación superior. Se adoptó el marco teórico de la Teoría de la Modernidad Avanzada de Giddens y se utilizó un enfoque cualitativo. Realizado con dos jóvenes de la periferia vinculados al Proyecto Universidad para Todos y aprobado en la Universidad Estadual de Feira de Santana, mediante cuestionario y entrevista semidirigida. Los resultados fueron analizados mediante el método Bardin y provocaron reflexiones para la elaboración de políticas públicas configuradas en una cultura de inclusión social y orientación de prácticas institu-

cionales que permitan condiciones favorables para la construcción de proyectos de vida para estos jóvenes. Así, permitió pensar en la articulación entre la universidad pública, las prácticas docentes y las agencias gubernamentales, en la formulación y / o evaluación de políticas culturales para la juventud orientadas a democratizar el acceso a la educación superior.

Palabras clave: Proyecto de vida. Políticas de acceso a la universidad. Universidad Para Todos. Jóvenes de las periferias urbanas.

Considerações iniciais

Na contemporaneidade, o mundo vive um momento extraordinário provocado pela pandemia do novo coronavírus, classificado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como COVID-19. Nenhum país estava preparado para enfrentá-la, o que impõe impactos significativos na educação, saúde e economia mundial e solicita que a humanidade aprimore capacidades de resiliência, resistência e aprendizado. Segundo Araújo e Machado (2020), a humanidade lida com um vírus que aflora questionamentos sobre a forma como a sociedade está organizada, como as pessoas se relacionam e como trabalham. Baseado nas recomendações da OMS e nas evidências disponíveis sobre intervenções efetivas para o controle da doença, foram estabelecidas medidas de higienização, quarentena, distanciamento e/ou isolamento social como estratégias de prevenção. Tais medidas incluem restrições a todos os serviços que não são considerados essenciais e permitem aglomeração de pessoas.

Esse cenário sem precedentes tem provocado impacto global em todos os setores da sociedade. Particularmente, na educação, exigiu imediata reação de políticos e gestores públicos de todos os países, que, de maneira quase universal, optaram pelo fechamento provisório de escolas e tiraram a maioria dos alunos do mundo de suas salas de aula. A partir de 28 de abril de 2020, cerca de 1,3 bilhão de estudantes em todos os níveis, de 186 países,

foram afetados devido ao surto de COVID-19 (UNESCO, 2020). Experiências prévias de países e regiões que passaram por esse fechamento apontam que o retorno às atividades presenciais não será como a volta de um recesso comum (SCHNEIDER et. al, 2020). Nesse sentido, o autor argumenta que uma consequência provável é uma elevação nas taxas de abandono e evasão escolar dos alunos, especialmente, dos jovens e daqueles em situação de maior vulnerabilidade.

No Brasil, a sociedade experimenta momentos de fragilidade coletiva, potencializados por faturas sociais, econômicas e políticas, acirradas pelo atual contexto (OLIVEIRA et. al., 2020). Segundo Gotti (2019), o nosso país está posicionado entre os dez países mais desiguais do mundo, possui quase 12 milhões de analfabetos e mais da metade dos adultos entre 25 e 64 anos não concluíram o Ensino Médio. São quase 2 milhões de crianças e jovens, entre 4 e 17 anos, fora da escola e 6,8 milhões de crianças de 0 a 3 anos sem vaga em creche. Esses dados apontam que, para além da pandemia, o país enfrenta sérios problemas como: atraso da alfabetização na idade certa¹; as crianças não aprendem conforme o esperado; alunos incapazes de assimilar o conteúdo escolar; evasão escolar e ausência de um projeto es-

1 Criado em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) tem como principal desafio garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos sejam alfabetizadas plenamente.

truturado para a formação e a carreira docente. Breve, esses problemas estarão associados aos seguintes desafios: falta de investimento generalizado; garantia ao direito à alfabetização plena a todas as crianças até os oito anos de idade; mais participação da família; mais acessibilidade à Educação Básica e Superior; formação docente necessária e adequada para atuar no contexto atual e necessidade de fortalecimento da escola pública.

Em 29 de maio do corrente ano, o Ministério da Educação (MEC) homologou em despacho um conjunto de diretrizes, aprovado pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), para orientar as instituições de ensino da Educação Básica e Superior sobre a adoção de práticas e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Sem aulas, estabelecimentos de ensino adotaram a mediação tecnológica, com uso de computadores e atividades complementares, para dar continuidade à aprendizagem das crianças, jovens e adultos.

Entretanto, nem todos os estudantes do país têm acesso a computadores e à internet de qualidade. Outro problema é manter a concentração de crianças mais novas, enquanto os pais também trabalham em casa. Para ilustrar, as pesquisas² sobre escolas, alunos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores, envolvendo infraestrutura e acesso à tecnologia, apontam que 43% das escolas rurais não têm internet por falta de estrutura na região, 62% não têm computador para uso dos alunos. Já na zona urbana, 98% das escolas têm

ao menos um computador com acesso à internet para uso dos alunos. Nessas escolas, 89% dos alunos do Ensino Médio recorrem a vídeos ou tutoriais na internet como fontes de informação, e os usos são os mais variados: eles podem acessar a internet sozinhos (86%), com alunos ou amigos (81%), com familiares ou outras pessoas (69%) e com professores ou educadores (43%) (CETIC, 2019). Em relação aos domicílios, segundo o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI, 2019), 58% dos alunos não têm acesso a computadores e 33% não dispõem de internet. Entre as classes mais baixas, o acesso é ainda mais restrito.

Na Bahia, o Decreto nº 19.586, de 27 de março de 2020, ratificou a declaração de situação de emergência em todo o território baiano e regulamentou as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional. Por outro lado, tradicionalmente no Brasil, o processo seletivo para o acesso à educação superior é um importante ritual de passagem que introduz parte da juventude nos espaços privilegiados da universidade. O aumento de vagas dos últimos anos situa-se ainda aquém de atender às reais demandas da maioria da população (D'AVILA, et. al., 2011). No censo de 2017, o total de ingressantes somou 3.226.249, o que representa crescimento de 8,1% em relação a 2016. Segue a tendência de crescimento observada a partir de 2015 e supera o total mais expressivo e alcançado em 2014, igual a 3.110.848. Em relação a 2015, a variação apurada é de 10,5%. Sobre a categoria administrativa, encontram-se as seguintes participações percentuais: 81,7% dos ingressantes de graduação são vinculados a Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e 18,3% são ingressantes em IES públicas (INEP, 2019). Observamos um aumento do acesso à Educação Superior, no entanto, quando se compara o ingresso na universidade pública com o ingresso na instituição particular, suge-

2 Realizadas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2019) com o apoio institucional do MEC, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e de especialistas vinculados a organizações não governamentais e a importantes centros acadêmicos.

re-se que muitos jovens não têm acesso ao ensino público e gratuito, restando-lhe a opção de pagar seus estudos de Nível Superior.

Os estudantes de escola pública, que representam a maioria dos estudantes do Ensino Médio, passam a representar uma minoria no Ensino Superior, tendo em vista a relação candidato/vaga das universidades públicas e a falta de recursos financeiros para arcar com os custos do ensino privado. Por outro lado, entendemos que existe maior preparação por parte dos estudantes advindos da rede privada de ensino, que faz com que consigam ter acesso às universidades públicas com maior facilidade que os demais (ALVARENGA et al., 2012).

Movimentos internos e externos à universidade pública se constituíram em espaços de denúncia e de construção de novas possibilidades de superação desse quadro excludente (PEREIRA; GOMES, 2018). As políticas de educação de caráter universalista, orientadas pela lógica da oferta, não lograram cumprir a promessa de tratar a todos igualmente. Atualmente, se admite que, limitados os riscos e mantidas as responsabilidades públicas com políticas universais, as políticas de acesso têm um potencial não desprezível de ampliar o leque de opções para a construção de uma sociedade justa e democrática, adotando estratégias de intervenção que privilegiam grupos sociais em desvantagem (MITRULIS; PERNIN, 2006).

Nesse cenário de desigualdade social, o governo brasileiro adota programas e projetos de promoção ao acesso à Educação Superior para estudantes de grupos populares. Um exemplo dessa iniciativa é o Projeto Universidade para Todos (UPT), promovido pelo governo do estado da Bahia, em parceria com a Secretaria de Educação e com as universidades baianas estaduais – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de

Santa Cruz (UESC) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Nesse sentido, o UPT visa fornecer instrumento de capacitação aos alunos concluintes e egressos da rede pública de ensino do estado da Bahia, para concorrerem a processos seletivos de ingresso universitário (SUZART; OLIVEIRA; ALVES, 2018). Assim, possibilita mudança na hierarquia socioeconômica e contribui com a democratização do acesso à universidade para uma população que historicamente sofre processo de exclusão social (SUZART; OLIVEIRA; SOBRAL, 2017). Vale salientar que em 22 de setembro de 2020, o governo do estado publica o Decreto nº 20.004, que eleva a ação do UPT a um amplo programa de fortalecimento das aprendizagens, do acesso, permanência e inclusão à universidade.

Percebemos, então, que muitos são os obstáculos enfrentados por jovens de periferias para ingressar na Educação Superior. Além disso, o cenário pós-pandemia sugere mudanças importantes de ordem econômica, social e educacional que, possivelmente, intensificarão os desafios para a construção e o alcance dos projetos de vida desse público. Nesse contexto, Segundo Catão (2007), o projeto de vida faz parte de um processo que envolve uma organização psico-sócio-histórica e dimensões articuladas entre si: socioafetiva, socio-cognitiva e espaçotemporal. Tais dimensões se configuram pelo estabelecimento da relação dialógica entre mente e ideias, discurso interior na mediação com o mundo exterior, pela configuração dos afetos, das paixões, da ética, pela potência da ação humana, sendo o agora a dimensão espaçotemporal contemporânea.

Refletir sobre os entrelaces psicossociais, econômicos e políticos que influenciam a vida de jovens estudantes de periferias, sem dúvidas, é um exercício de pensar a educação na contemporaneidade. Nesse sentido, as possi-

bilidades de futuro que acompanham o processo de aceder à universidade, enquanto projeto de vida desses jovens, podem ser reveladas pelos seus discursos da memória.

Dessa forma, considerando-se a importância do sujeito que narra, este artigo busca responder ao seguinte questionamento: qual a relação entre o projeto de vida profissional de jovens de periferias e o acesso à Educação Superior? Para responder a essa questão, toma-se como referência os conceitos ancorados na Teoria da Modernidade Avançada (TMA), de Giddens (2002), que caracteriza a contemporaneidade como um momento de complexidade e dinamismo, variado de possibilidades, de diversidades e de oportunidades de escolhas que se estão disponíveis aos indivíduos todo o tempo.

Face ao exposto, o presente artigo tem como objetivo geral analisar os entrelaces entre a construção dos projetos de vida de jovens de periferias urbanas e as possibilidades de acesso à Educação Superior. Especificamente, buscamos verificar as expectativas de futuro desses jovens em relação à construção de seus projetos de vida profissional e ao acesso à universidade.

Projeto de vida profissional: possibilidades, escolhas e riscos na contemporaneidade

De acordo com Giddens (2002), a evolução da modernidade e suas formas institucionais presentes ressurgem como uma problemática sociológica do século XXI. Embora as conexões entre a Sociologia e o surgimento das instituições modernas sejam reconhecidas há muito tempo, é na contemporaneidade que percebemos a sua complexidade. Ao fazer um novo balanço da modernidade e suas relações com a identidade do “eu”, o autor aponta que a modernidade “alta” ou “tardia” é uma

ordem pós-tradicional, marcada por uma flexibilidade institucional amadurecida. Considerando essas ideias, vivemos diante de uma pandemia em que velhos conceitos, hábitos e costumes foram atualizados e ressignificados. Assim, particularmente na educação, supomos teoricamente que os jovens das periferias urbanas reinventaram novas formas de ensinar e aprender, e passaram a utilizar táticas para tal apropriação. Essa ideia, corroborada com aquelas do autor, se explica pelas transformações profundas que se inserem na modernidade. Nesse sentido, o ritmo e a forma como os hábitos e atitudes estão sendo incorporados nos nossos comportamentos refletem diretamente nas práticas sociais exercidas nos espaços educativos. Viver no universo da alta modernidade é viver num ambiente de oportunidade e risco, concomitantes inevitáveis de um sistema orientado para a dominação da natureza e para a feita reflexiva da história.

O que fazer? Como agir? Quem ser? Segundo Giddens (2002), são perguntas centrais para quem vive nas circunstâncias da modernidade tardia. Perguntas que todos nós respondemos, seja discursivamente, seja no comportamento no dia a dia. Vivemos dilemas existenciais humanos que nos levam a refletir sobre o risco, a confiança e o destino. Essa reflexão influencia na construção de um projeto de vida e na decisão por um estilo de vida. Nesse sentido, observamos que a elaboração do projeto de vida pode envolver a análise dos riscos, a busca pela confiança, a percepção sobre o destino e a reflexividade da autoidentidade como um projeto de si. Logo, os eventos futuros estão abertos para a intervenção do homem, limitados tanto quanto possível, regulados pela aferição do risco e busca pela segurança. Notamos, portanto, que o destino não tem papel formal a desempenhar no sistema da alta modernidade, que opera através do controle humano aberto dos mundos natural e social.

A relação dicotômica em que vivemos, entre confiança e risco, é apontada por Giddens (2002) como inerente à modernidade. No pensamento do autor, cabe às instituições sociais modernas criarem oportunidades para os seres humanos gozarem de uma existência segura e gratificante, não vista em qualquer outro tipo de sistema pré-moderno. Isso porque, “[...] dada à extrema reflexividade da modernidade tardia, o futuro não consiste exatamente na expectativa de eventos ainda por vir” (GIDDENS, 2002, p. 118).

Esse pensamento teórico pode nos permitir compreender como o projeto de vida de jovens de periferias urbanas se articula com a acessibilidade à Educação Superior. Assim, por meio dessa proposição, é possível revelar de onde se origina esses jovens, suas táticas socioculturais construídas cotidianamente e a forma como influenciam na elaboração dos seus projetos de vida profissionais.

Bases epistemológicas do estudo e caminhos da investigação

O estudo se insere no campo da Educação em periferias urbanas, na linha de pesquisa em formação e sustentabilidade dos sujeitos e se justifica pela fundamental importância de discutir questões vinculadas à construção identitária de jovens em processo de formação inicial. Nesse sentido, se faz mister utilizar de suas narrativas como instrumento de (auto) formação, de pesquisa e de intervenção, no contexto da Educação Básica e Superior (SOUZA, 2008).

Ao longo de 15 anos, no Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (Gipres), da UNEB, objetos de estudos vêm sendo reificados cientificamente e abordados em torno da teoria e método das representações sociais. Assim, no campo da Educação, entendemos que os caminhos

da participação à construção desses objetos se costumam pelos sentimentos, pensamentos e ações dos sujeitos participantes. Ou seja, a colaboração ativa do sujeito na sua constituição social, histórica, educativa, psicológica, enfim, humana (BOMFIM E GARRIDO, 2019).

Face ao exposto, a pertinência epistemológica da pesquisa (auto)biográfica pode nos possibilitar, segundo Delory-Momberger (2001), apreender por meio da biografização, características e bases teórico-científicas, modelos de trabalho e espaço biográficos como marcas identitárias e subjetivas dos sujeitos em processo formativo no seu cotidiano. Para tal, Souza (2008, p. 41) enfatiza que essas ideias “[...] emergem e enraízam-se no curso da vida, como uma maneira em que representamos a nossa existência e como contamos para nós mesmos e para os outros, em estreita relação com a história e a cultura”. Assim, as histórias de vida, bem como os projetos de vida profissional de jovens estudantes de periferias, teoricamente, se revelam como modos discursivos que eles constroem e fazem parte da memória de si e se evidenciam como modelos biográficos importantes nessa abordagem de pesquisa.

De acordo com Souza (2016), na área educacional, os estudos com histórias de vida, pesquisa narrativa e biográfico-narrativa têm empregado diferentes formas e implicado em processo de pesquisa-ação-formação, por entender que as narrativas biográficas permitem adentrar em dimensões subjetivas e objetivas dos sujeitos quando narram sobre suas experiências de vida-formação, bem como apreender singularidades da existência humana, numa interface entre experiências, narrativas e aprendizagens biográficas, como forma de resistência e empoderamento dos sujeitos quando narram sobre suas trajetórias e percursos de vida. Nesse sentido, os modelos biográficos nos permitiram verificar as expectativas de futuro desses jovens em relação à construção de

seus projetos de vida profissional e as possibilidades de acesso à universidade.

Portanto, este estudo empírico é de natureza qualitativa, de caráter interpretativo/descritivo, pois, sob a égide do objetivo geral, busca-se analisar os entrelaces entre a construção dos projetos de vida de jovens de periferias urbanas e a possibilidade de acesso à Educação Superior.

Quanto ao dispositivo de colheita de informações, utilizamos um questionário sociodemográfico, buscando a idade, gênero, grau de escolaridade, renda e concentração por região do país. Ele foi aplicado, no ano de 2019, para todos os cursistas matriculados no Projeto UPT vinculados à (UEFS). Os dados apresentados foram analisados pelo percentual de resposta, com a finalidade de traçar o perfil dos participantes do UPT da UEFS. Em 2020, aplicamos o roteiro de entrevista semidirigida, para dois cursistas do UPT da UEFS 2019, que ingressaram na UEFS em 2020, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Nesse instrumento, a primeira parte abordou questões de identificação pessoal, e a segunda parte, questões que buscaram operacionalizar o objetivo específico: (1) Narre sua história de vida e as implicações para suas escolhas profissionais, destacando a influência do UPT da UEFS; e (2) Durante o contexto de pandemia, narre suas vivências, experiências e expectativas no/para o curso de graduação que você ingressou. O contato com os sujeitos da pesquisa foi realizado através de WhatsApp. Os participantes, após concordarem que eram maiores de 18 anos, brasileiros e que se apresentavam disponíveis para participar da pesquisa voluntariamente, responderam e enviaram para os pesquisadores, via *e-mail*, ao roteiro de entrevista respondido. As narrativas foram interpretadas à luz da análise de conteúdo de Bardin (2009).

No ano de 2019, a oferta do UPT da UEFS foi de 1 mil vagas, distribuídas nos municípios de

Feira de Santana, Antônio Cardoso, Santo Estevão, Conceição da Feira, Tanquinho e Santa Bárbara. Nesse ano, a faixa etária dos cursistas foi de 17 a 25 anos de idade, majoritariamente sexo feminino (74%), etnia negra (50%), parda (42%) e índios (0,4%), residiam principalmente na zona urbana (63%), sendo 18% em periferias urbanas, com renda familiar de até um salário-mínimo (80%), não apresentavam atividade profissional remunerada (76%) e não tinham nenhum membro da família que concluiu o Ensino Superior (45%).

Esses participantes, respeitando o anonimato, segundo o Conselho de Ética e Pesquisa (CEP), foram denominados João, gênero *cishomem*, 17 anos, aprovado na UEFS em licenciatura em Música, e Maria, gênero *cismulher*, 19 anos, aprovada na UEFS em licenciatura em Pedagogia. Assim, apreendemos, essencialmente, a produção de sentidos desses sujeitos/participantes, a partir de suas experiências vividas e partilhadas na sua realidade social. Entendemos a dificuldade em estabelecer critérios de homogeneidade para a seleção dos mesmos. Assim, a amostragem foi teórica, de abordagem não probabilística, formada por aqueles informantes em potencial, que aceitaram participar espontaneamente do estudo (GLASER E STRAUSS, 1967; PIRES, 2008).

Entrelaces entre o projeto de vida o acesso universitário de jovens de periferias

Após a sistematização dos dados recolhidos, iniciamos a discussão dos resultados trazendo o recorte das categorias de análise: (1) “Projeto de si”; (2) “Táticas socioculturais construídas cotidianamente e que influenciaram na elaboração de seus projetos de vida profissional”; e (3) “Expectativas reveladas nas narrativas sobre suas escolhas profissionais”. É importante salientar que as narrativas foram dialogadas

com as bases teórico-conceituais apresentadas anteriormente nesse estudo.

Na primeira categoria “Projeto de si”, percebemos que os sujeitos da pesquisa apoiam a elaboração de seus projetos de vida profissional na percepção da autoidentidade, como uma construção coletiva compartilhada socialmente. Ambos iniciam suas narrativas apresentando sua origem familiar e como sua história de vida entrelaça-se com a trajetória de vida de seus pais.

Nascido e criado em Feira de Santana, cidade que me orgulho e que me proporcionou grandes experiências e amizades incríveis. Antes de falar mais sobre mim, gostaria de falar um pouco sobre minha mãe que foi minha grande apoiadora nessa trajetória. Desde novo, tive grande apoio de minha mãe nas trajetórias que eu escolhia percorrer, claro que ela nem sempre estava de acordo com tudo, mas sempre ao meu lado [...] (JOÃO, 2020)

[...] tenho 19 anos, nasci em Feira de Santana e moro com meus pais. Tenho um sobrinho de 3 anos e acredito que tenha sido ele um dos meus motivos para escolher pedagogia. Um dos meus sonhos sempre foi fazer faculdade [...]. Meus pais infelizmente não tiveram a oportunidade de concluir nem sequer o ensino médio, mas eles, principalmente a minha mãe, sempre me incentivaram a ir mais longe, e eu queria devolver tudo que fizeram por mim dando orgulho para eles e entrando numa universidade pública prestigiada como a UEFS [...] (MARIA, 2020)

As narrativas revelam as trajetórias de vida dos estudantes antes de ingressar no UPT da UEFS, suas principais motivações, o desejo de acessar a Educação Superior como projeto de vida profissional e como essas possibilidades de escolha se entrelaçam com a construção de um projeto de si mesmo. Na ordem pós-tradicional da modernidade, a autoidentidade se torna um empreendimento reflexivamente organizado. O projeto reflexivo do eu consiste em manter narrativas biográficas coerentes, tendo lugar no contexto de múltipla escolha,

filtrada por sistemas abstratos, em que na vida social moderna, a noção de estilo de vida social apresenta o especial significado. Giddens (2002, p. 13) corrobora com essa ideia quando afirma que: “[...] quanto mais a vida diária é reconstituída em termos do jogo dialético entre o local e o global, tanto mais os indivíduos são forçados a escolher um estilo de vida a partir de uma diversidade de opções”

Minha família materna veio de Amargosa [...]. Meus avós decidiram tentar uma vida melhor em Feira de Santana, enfrentando muita dificuldade no início, mas todos conseguiram se virar. Minha mãe estudava no colégio Gastão Guimarães, durante seu tempo de estudo participou de um concurso de redação dentro do projeto ‘Um salto para o futuro’, o qual ganhou, além de se formar em magistério, exercendo a profissão em Tiquaruçu. Teve quatro filhos, contando comigo, e devido ao tempo que isso tomava em sua vida decidiu se dedicar somente a isso. Já meu pai nasceu em Salvador, mas sempre morou em Feira, tem o Ensino Médio e desde novo trabalha como caminhoneiro (JOÃO, 2020).

Giddens (2002) afirma que devido à abertura da vida social de hoje e com a pluralização dos contextos de ação e a diversidade de autoridades, a escolha do estilo de vida é cada vez mais importante na constituição da autoidentidade. Assim, o planejamento de vida reflexivamente organizado normalmente pressupõe a consideração de riscos filtrados pelo contato com o conhecimento especializado, tornando-se uma característica central da estruturação da autoidentidade. É interessante observar que os participantes enfrentam o dilema confiança *versus* riscos para organizar os seus projetos de vida de forma reflexiva ao analisarem a tradição familiar e suas possibilidades de escolha de futuro. Em ambas as narrativas, sugere-se o desejo de ingressar na universidade como um projeto de vida profissional compartilhado com a família, como se não fosse apenas um projeto individual, mas coletivo.

No mundo contemporâneo, em que o mercado de trabalho e os vínculos laborais apresentam-se tão fluidos, a formação acadêmica superior aparece como uma possibilidade de transformação e ascensão social. Os trechos destacados abaixo das narrativas de João e Maria revelam a segunda categoria de análise “Táticas socioculturais construídas cotidianamente e que influenciaram na elaboração de seus Projetos de vida profissional”. É notório que as táticas construídas ao longo da sua história de vida sugerem que a elaboração de seus projetos de vida profissional está entrelaçada a um conjunto de vivências, interações e experiências socioculturais. Ressaltam também a importância do UPT como incentivador e promotor da oportunidade de realização do sonho de adentrar a universidade pública.

Eu sempre gostei muito de música e queria aprender a tocar algum instrumento. Bem novo, pedi a minha avó um violão de presente e no meu aniversário ganhei [...] No final da 8ª série, conhecemos a orquestra Neojiba e ingressamos para tocar música orquestral, onde as pessoas que não têm condições de ter um instrumento e estudar música pudessem se educar artisticamente e ter a oportunidade até de fazer turnês internacionais. Sigo até hoje, agora, tocando trompete que é meu principal instrumento. Os anos foram passando e cheguei ao 3º ano do Ensino Médio, estava bem perdido com relação a milhares de assuntos que devem ser estudados para fazer o ENEM, no meio do ano, conheci esse maravilhoso UPT. Intercalando o estudo na escola com o UPT, tive o direcionamento de como estudar para ser aprovado na universidade e todo o material de estudo necessário para que isso se tornasse possível (JOÃO, 2020).

Minha história no UPT começou despretensiosamente. Eu tinha acabado de concluir o Ensino Médio e estava frustrada com a nota que obtive no ENEM. Por conta disso, vários pensamentos vieram à minha mente e me preocupei com o futuro. Sempre tive vontade de fazer faculdade, mas depois desse episódio, ela parecia cada vez mais distante. Encontrei por lá pessoas muito

diferentes de mim no quesito idade, personalidade e vivência, mas que ao mesmo tempo tinham as mesmas frustrações e desejos que eu: melhorar de vida e realizar sonhos. Isso era um conforto, saber que eu não estava sozinha. No projeto, recebíamos aulas, orientações sobre como é a vivência na universidade, pois nossos monitores sempre fizeram questão de conversar abertamente, tirar nossas dúvidas. Tudo lá era diferente da minha experiência escolar, a começar pela liberdade que tínhamos para falar o que pensávamos, sem julgamentos. Não haviam cobranças por lá. Pelo contrário, elas foram substituídas por muito incentivo, que nos impulsionava para a conquista dos nossos objetivos. Fiz amigos e fico muito feliz por saber que alguns deles conseguiram ingressar no Ensino Superior com a ajuda do UPT (MARIA, 2020).

De acordo com Giddens (2002), as possibilidades de escolha estão diretamente relacionadas ao contexto contemporâneo, isso requisita ao sujeito a elaboração de um projeto de vida reflexivo. Almeida e Magalhães (2011) defendem que a construção de projetos é constantemente repensada de acordo com as transformações e necessidades que possam surgir. Ou seja, mesmo que o indivíduo e os que estão à sua volta possuam e concebam o projeto como individual, o sujeito do projeto está inserido em um contexto amplo propício à influência das diversas esferas. Dessa forma, o meio social, a família e fatores como classe, geração, gênero, dentre outros, possuem papel fundamental nesse processo.

Em ambas as narrativas, é notória a influência dos contextos familiar, escolar e do UPT como incentivadores na busca pela educação superior. É interessante observar que apesar do desejo de ingressar na universidade como projeto de vida profissional durante o período escolar, os estudantes consideravam-se inseguros em relação à sua concretização. Todavia, a participação no UPT oportunizou diferentes experiências socioculturais que fortaleceram a elaboração e a busca pela Educação Super-

rior. Também foi notório em ambas as narrativas que a escolha por projetos relacionados à continuidade de estudar, acessando o Ensino Superior, estava acompanhado da percepção de melhora da qualidade de vida e transformação social.

Além das aulas, as atividades, apostilas e apoio, nós também tínhamos atividades na UEFS, palestras e vários aulões. Tudo isso fez com que eu me encantasse pelo ambiente e tivesse a certeza de que era isso que eu queria, também fiz parte de testes vocacionais para ter certeza da escolha na carreira. Assim que saiu o SISU, me inscrevi e fui aprovado na primeira chamada para fazer licenciatura em música na UEFS. Sou grato por todas as experiências que esse projeto me proporcionou, fiz amizades que duram até hoje, além da consideração enorme que tenho pelos professores e apoiadores do projeto, que garantem que o sonho acadêmico de vários jovens, adultos e até idosos se tornem realidade (JOÃO, 2020).

Eu lembro das aulas lúdicas, dos simulados Enem, dos bate-papos, dos professores, que além de professores eram como amigos, da empatia da coordenação, dos aulões na UEFS [...] Através dos monitores, passei a conhecer sobre alguns cursos e acabei me descobrindo na pedagogia. Eu via neles a inspiração para ser professora no futuro. Antes do projeto, essa profissão nunca tinha sido uma das minhas opções, mas agora me sinto muito entusiasmada em imaginar tudo que vou vivenciar nessa carreira. Eu sempre acreditei que a educação é o único caminho, e saber que farei parte do ensino de base me faz ter uma responsabilidade muito bonita. Ter feito parte do UPT em 2019 me fez visualizar novos horizontes e tirou de mim alguns pensamentos que me limitavam. Passei a acreditar mais em mim. Todo o contato que tive com as pessoas que convivi por lá me deu ensinamentos que levarei para vida toda, e apesar de algumas dificuldades, foi uma experiência muito feliz. Sou muito grata ao projeto (MARIA, 2020).

Percebemos que ambos os participantes definem a trajetória no UPT como significativa

e que contribuiu de diferentes formas para o alcance de seus projetos de vida. Através do acesso ao projeto, foi possível se capacitar com os conteúdos curriculares para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), participar de atividades de orientação profissional e desenvolver vínculos interpessoais que contribuíram para aumento da autoestima, sentimento de pertença e autoeficácia. Assim, sugere-se que o UPT se tornou uma fonte de apoio relacional a esses jovens, possibilitou a noção de confiança em si mesmo e na concretização de seus projetos de vida. Segundo Giddens (2002), em circunstâncias de incerteza e múltipla escolha, as noções de confiança e risco têm aplicação particular. A confiança, nesse sentido, torna-se um casulo protetor que monta guarda em torno do eu em suas relações com a realidade cotidiana. Em sua forma mais específica, a confiança é um meio de interação com os sistemas abstratos que esvaziam a vida cotidiana de seu conteúdo tradicional ao mesmo tempo em que constroem influências globalizantes. Portanto, a confiança gera o salto de fé que o envolvimento prático demanda.

Observamos também que os sujeitos da pesquisa utilizaram a participação no UPT como tática sociocultural para enfrentar os desafios impostos a jovens de periferias ao acesso universitário. Por meio da participação no projeto, romperam com a crença de predestinação, em continuar as trajetórias profissionais de seus pais, ascendendo a hierarquia social por ingressarem na universidade e optarem por um estilo de vida diferente. Giddens (2002) afirma que momentos decisivos são fases em que as pessoas podem resolver recorrer a autoridades mais tradicionais, assim, podem procurar refúgio em crenças preestabelecidas e em modelos familiares de atividade. Por outro lado, momentos decisivos também marcam períodos de requalificação e empoderamento. São pontos em que, independente de

quão reflexivo o indivíduo possa ser na formação de sua autoidentidade, ele deve parar para perceber as novas demandas e também as novas possibilidades. Entendemos que o UPT desencadeou a percepção de novas alternativas para a elaboração de projetos de vida profissional, realização de sonhos e emancipação social através do ingresso no Ensino Superior.

Por outro lado, podemos imaginar que estilo de vida se refere apenas aos projetos de classes mais prósperas. Os pobres, portanto, seriam quase completamente excluídos da possibilidade de escolher estilos de vida. De fato, em parte, divisões de classe e outras linhas fundamentais de desigualdade podem ser definidas em termos do acesso diferencial a formas de autorrealização e de acesso ao poder. Sabemos que a modernidade produz diferença, exclusão e marginalização. Afastando a possibilidade da emancipação, as instituições modernas, ao mesmo tempo, criam mecanismos de supressão, e não de realização do eu. Todavia, estilo de vida também se refere a decisões tomadas e cursos de ação seguidos em condições de severa limitação material, tais padrões de estilo de vida também podem envolver a rejeição de formas mais amplamente difundidas de comportamento e consumo (GIDDENS, 2002)

Por fim, sobre a terceira categoria de análise “Expectativas reveladas nas narrativas sobre suas escolhas profissionais”, os trechos destacados revelam as expectativas de João e Maria sobre a vida universitária e destacam como o contexto de pandemia afetou seus projetos de vida profissional.

Com a quarentena, as atividades de estudo passaram para o formato virtual, isso mudou bastante a forma de estudar e todos tiveram que se adaptar à nova realidade. Resolvi aproveitar esse período para tirar um tempo para mim, parar para pensar, já que é bastante desanimador esse período de isolamento. Decidi não participar do semestre extraordinário da UEFS e ape-

nas voltar às aulas quando passar esse tempo difícil. Espero poder voltar logo às atividades presenciais e as apresentações com a orquestra e banda (JOÃO, 2020).

Quando descobri que passei no SISU para Pedagogia, realmente fiquei muito feliz. Comecei a imaginar como seria minha vida na universidade. Naquela época nem sonhava com pandemia. [...] A sensação de entrar na UEFS sozinha para fazer a minha matrícula parecia um sonho para mim [...] A pandemia bagunçou a minha vida acadêmica [...] A UEFS divulgou o adiamento do início das aulas por tempo indeterminado. Lógico que eu entendi a necessidade dessas ações, já que a saúde das pessoas estava em risco. Mas, em alguns momentos, era impossível evitar a sensação de que tudo que eu havia feito e estudado no cursinho havia ido por água abaixo. Eu havia me tornado uma caloura por tempo indeterminado (MARIA, 2020).

O atual contexto de pandemia nos faz refletir sobre os riscos presentes na modernidade. Giddens (2002) afirma que a modernidade é uma cultura do risco, pois reduz o risco geral de certas áreas e modos de vida, ao mesmo tempo que introduz novos parâmetros de riscos, inteiramente desconhecidos em épocas anteriores. Nas condições da modernidade, o futuro é continuamente trazido para o presente por meio da organização reflexiva dos ambientes de conhecimento. Pensar em termos de risco é vital para aferir até que ponto os resultados reais poderão vir a divergir das previsões do projeto. O contexto de pandemia provocou mudanças inesperadas nos projetos de vida profissional de João e Maria, os resultados de seus projetos de vida profissional ainda não foram vivenciados de forma concreta. A conquista do acesso à universidade foi realizada, após conseguirem ultrapassar muitas barreiras sociais, econômicas e culturais. No entanto, João e Maria aguardam o momento seguro para iniciar as atividades universitárias e, enfim, vivenciar o tão sonhado projeto de vida profissional.

Observamos, nos trechos destacados, que João e Maria continuam otimistas na concretização de seus projetos de vida profissional e demonstram a confiança que em breve estarão vivenciando o contexto universitário em sua plenitude.

Espero conseguir completar o ciclo na UEFS e que no futuro sirva de exemplo para outras pessoas que querem crescer e entrar na universidade, que elas possam, assim como eu, encontrar esse Projeto maravilhoso que é o UPT (JOÃO, 2020).

Imaginar que uma pandemia pode bagunçar os meus planos me angustiou. Mas, eu mantive a esperança. Aprendi a ter paciência e entendi que o melhor a fazer é esperar até que esteja seguro iniciar as aulas. As minhas expectativas continuam altas e eu continuo imaginando como será minha vida na universidade, mas não tenho pressa. Tenho muitas expectativas em relação ao futuro, mas tenho consciência de que as conquistas na vida são como degraus, a gente tem que subir aos poucos. Espero ver cada vez mais professores se orgulhando de sua profissão, assim como ver mais alunos respeitando quem dá um pedaço de si em forma de conhecimento e experiência para formar cidadãos. Espero fazer jus a essa profissão linda que escolhi [...]. De fato, a docência ainda não tem o reconhecimento que merece no nosso país, mas mesmo assim resolvi encarar esse desafio e não tenho dúvidas que valerá muito a pena (MARIA, 2020).

Os dados dessa investigação demonstram que os projetos de João e Maria transcendem a própria individualidade, pois visam contribuir com aspectos do mundo externo, além de reconhecerem que a elaboração do projeto de vida profissional e a escolha do estilo de vida perpassam o trilhar por um caminho amparado na convivência com outras pessoas – família, professores e colegas – e em meio à participação em instituições, como por exemplo, o Projeto UPT.

Considerações finais

Sabemos que as transformações na sociedade contemporânea afetam particularmente os jovens das camadas populares. Esses jovens são mais facilmente afetados com as questões políticas, sociais e econômicas, bem como pelas mudanças nas relações de trabalho e possibilidades de apoio relacional. Somando isso ao contexto atual de pandemia, observamos inúmeras dificuldades e barreiras enfrentadas por estudantes de periferias urbanas no contexto educacional, especialmente para o acesso e permanência universitária. Parece não existir o reconhecimento desses jovens como sujeitos de direito, de modo que são diversas as formas de impedimentos para sua participação como sujeitos de transformação social e autônomos na construção de seus projetos de vida.

A análise das narrativas de João e Maria possibilitou compreender os entrelaces entre os projetos de vida profissional e o acesso universitário de jovens de periferias. Compreendemos que a construção do projeto de vida para os participantes da pesquisa é algo complexo e multifacetado, que desencadeia na própria construção de si. É como se configurasse um processo da inclusão social, uma oportunidade de ser visível na sociedade. Pois, em um contexto de exclusão, caracterizado pela desigualdade social e desrespeito à diversidade, ser incluído socialmente significa novas e melhores condições de vida, tanto para si mesmo, quanto para o outro. Pudemos verificar, através da fundamentação teórica explanada, que esses jovens romperam com os paradigmas colonizadores tradicionais e acessaram a universidade pública, algo pouco realizado no seu ambiente familiar. Dessa forma, ultrapassaram o estigma de destino social e puderam optar por um diferente projeto de vida profissional, com expectativas de esten-

der essa experiência a outras pessoas do seu meio social.

A participação no UPT da UEFS foi destacada como uma tática sociocultural desenvolvida pelos participantes para o alcance de seus projetos de vida. O UPT surgiu como uma forma de rede relacional e de apoio, que permitiu o fortalecimento da noção de confiança em si mesmo e na possibilidade de realização de suas escolhas profissionais. Além disso, implicou na ampliação da percepção sobre as múltiplas possibilidades de escolhas de vida e reforçou a crença sobre ser possível pertencer ao universo acadêmico superior. Os participantes analisaram os riscos eminentes da sociedade contemporânea e, por meio da noção de confiança, estabeleceram seus projetos de vida profissional, ou seja, conquistaram o seu lugar na universidade. Tendo em vista que o acesso à universidade representa a chance de continuidade da construção do projeto de vida, agora, a expectativa de João e Maria, após ingressarem no Ensino Superior, é que possam desenvolver novos projetos profissionais, demonstrando o caráter dinâmico da construção do projeto de vida.

Entendemos, assim, que o referencial teórico construído nesta pesquisa poderá propiciar um conhecimento sobre o que os jovens de periferias urbanas pensam em relação às suas escolhas e história de vida, suas crenças, seus comportamentos e sua relação com as próprias instituições na sociedade contemporânea. Não esperamos que este estudo esgote a possibilidade de futuros aprofundamentos dessa temática. Todavia, acreditamos que ele possa contribuir para a formulação de novos questionamentos acerca da construção do projeto de vida e o acesso à universidade.

Pensamos, também, que os resultados desta pesquisa podem provocar reflexões e alertas para a elaboração de políticas públicas configuradas em uma cultura da inclusão

social e cidadania, como também de orientação de práticas institucionais que possibilitem condições favoráveis à construção de projetos de vida de jovens pertencentes às camadas populares, pois entendemos que tal análise ofereceu indicativos para refletir sobre a articulação entre a universidade pública, práticas de ensino e órgãos de governo, na formulação e/ou avaliação de políticas culturais para a juventude com potencial à democratização do acesso ao Ensino Superior.

Referências

- ALMEIDA, Maria. E. G. G.; MAGALHAES, Andreia S. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. **Brasileira orientação Profissional**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 205-214, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- ALVARENGA, Maria. F *et alli*. Desafios do ensino superior para estudantes de escola pública: um estudo na UFLA. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 6, n. 1, p. 55-71, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/11407>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BOMFIM, Natanael. R. E GARRIDO, Walter., V. Pesquisa solidária e colaborativa em educação. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, nº 78 - jan./abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24882/eemd.v41i78.834>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- CASTRO-DE-ARAUJO, Luiz. F. S.; MACHADO, Daiane. B. Impact of COVID-19 on mental health in a Low and Middle-Income Country. **Ciências Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 1, p. 2457-2460, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10932020>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- CATÃO, Maria F. O que as pessoas pensam da vida e o que desejam nela realizar? *In*: KRUTTZEN, S; VIEI-

RA (Orgs.). **Psicologia social, clínica e saúde mental**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007. p. 75-94.

CETIC. **Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação** (Cetic.br), 2019.

D'AVILA, Geruza. T.; VERIGUINE, Nadia. R., Basso, C.; SOARES, Dulce. H. P. Acesso ao ensino superior e o projeto de "ser alguém" para vestibulandos de um cursinho popular. **Revista Psicologia e Sociedade**, v.23, n.2, p. 350-358, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000200016>. Acesso em: 27 ago. 2021.

GOTTI, Alessandra. Os desafios da Educação brasileira em 2019: linhas e cores. **Revista Nova Escola**. 2019, p. 1-3. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15432/os-desafios-da-educacao-brasileira-em-2019-linhas-e-cores>. Acesso em: 23 jul. 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biographie et Éducation: figures de l'individuprojet**. Paris: Anthropos, 2001.

GLASER, B.; STRAUSS. A. L. **The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research**. Chicago: Aldine. 1967.

GIDDENS, Antonio. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

(INEP) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

MITRULIS, Eleny.; PENIN, Sônia. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. **Revista Caderno de Pesquisa**. v. 36, n. 128, p. 269-298, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000200002>. Acesso em: 27 ago. 2021.

OLIVEIRA, Wanderson Kleber de; DUARTE, Elisete; FRANCA, Giovanni Vinícius Araújo de; GARCIA, Leila Posenato. Como o Brasil pode deter o COVID 19. **Revista Epidemiológica Serviço em Saúde**, v. 29, n.2, e2020044, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000200023>. Acesso em: 27 ago. 2021.

PEREIRA, Thiago., GOMES, Tatiane. A extensão universitária em debate: o curso pré-universitário como espaço de educação popular. **Revista Espaço Pedagógico**. V. 25, N. 3, p. 665-684, 2018. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 10 set. 2020.

SCHNEIDER, Alexandre; SANTOS, Alexsandro; COSTIN, Cláudia; TEIXEIRA, Raquel; BONFIM, Washington. Todos Pela Educação: O retorno das aulas presenciais no contexto de pandemia da Covid-19. **Nota Técnica** – maio 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.) **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)Biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação Na Pós-Graduação. **Revista Fórum e identidades**. Ano 2, Volume 4 – p. 37-50 – jul-dez de 2008. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/issue/view/178>. Acesso em: 10 set. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: Reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**. Natal, RN: EDUFRRN, vol. 25, n. 11, p. 22-39. jan/abr. 2006a. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: 10 set. 2020.

SUZART, Nayana, S.; OLIVEIRA, Aretusa, L. E.; ALVES, Clayton, Q. A monitoria no projeto universidade para todos - UEFS: aspectos motivacionais. In: XII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, V. 12, N. 01. **Anais eletrônico**. São Cristóvão: UFS, 2018, P1-12.

SUZART, S., Nayana.; OLIVEIRA, L., E., Aretusa.; SOBRAL, C., Louise. Avaliação de desempenho dos cursistas integrantes do Projeto Universidade Para Todos – UEFS. In: XI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. v.11, n.1. São Cristóvão. **Anais**

eletrônico. São Cristovão: UFS, 2017, p.1-8.

unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367812.

Acesso em: 12 jul. 2020.

UNESCO. **Policy Paper 38:** Education as healing: Addressing the trauma of displacement through social and emotional learning. Disponível em: <https://>

Recebido em: 30/10/2020

Revisado em: 25/06/2021

Aprovado em: 26/08/2021

Natanael Reis Bomfim é doutor em Educação pela Universidade do Quebec em Montreal. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (Gipres). *E-mail:* nabom_reis@hotmail.com

Nayana Sepúlveda Suzart é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (Gipres). *E-mail:* naysuzart@hotmail.com

ALFABETIZAÇÃO INTERCULTURAL: OS MEMORIAIS INDÍGENAS COMO FONTES DE SABERES PARA A EDUCAÇÃO

■ JOSÉLIA GOMES NEVES

<https://orcid.org/0000-0003-2318-5397>

Universidade Federal de Rondônia

RESUMO

A Alfabetização Intercultural constitui um recurso teórico para a compreensão do ingresso na cultura escrita em contextos indígenas considerando seus históricos de longa tradição ágrafa e as atuais demandas comunicativas que se apresentam em suportes de textos impressos e/ou eletrônicos. Nessa direção, o objetivo deste texto é apresentar alguns elementos conceituais que orientam e constituem a Alfabetização Intercultural, dentre os quais, a pesquisa auto(bio)gráfica, possibilidade metodológica para conhecer as experiências indígenas no âmbito das aprendizagens iniciais da escrita. Os resultados autorizam inferir que nos anos 1980 as escolas indígenas mantidas pela Fundação Nacional do Índio (Funai) em Rondônia apresentavam um sistema dual de educação chamado de ensino bilíngue. Nesse período, os Gavião enfrentavam os efeitos da colonização que se concretizava através da invasão em seu território, entretanto, essas tensões estavam ausentes no currículo escolar. Concluímos que a retomada dos aspectos historiográficos das aprendizagens da leitura e escrita em perspectiva crítica e autobiográfica pela Alfabetização Intercultural pode representar uma importante fonte de saberes para o campo da História da Educação Escolar Indígena, Didática, Infância e Direitos Humanos.

Palavras-Chave: Alfabetização Intercultural. Povos indígenas. Gavião Ikolen. Cultura escrita.

ABSTRACT

INTERCULTURAL LITERACY: INDIGENOUS MEMORIALS AS SOURCES OF KNOWLEDGE FOR EDUCATION

Intercultural Literacy is a theoretical resource for understanding the entry into the written culture in indigenous contexts considering its history of long unwritten tradition and the current communicative demands that are presented in printed and / or electronic texts. In this direction, the objective of this text is to present some conceptual ele-

ments that guide and constitute Intercultural Literacy, among which, the Self Research (biographical) methodological possibility to know the indigenous experiences in the scope of the initial learning of writing. The results allow us to infer that in the eighties the indigenous schools maintained by the Fundação Nacional do Índio (Funai) in Rondônia had a dual education system called bilingual education. During this period, the Gavião faced the effects of the colonization that took place through the invasion of their territory, however, these tensions were absent in the school curriculum. We conclude that the resumption of historiographical aspects of learning to read and write in a critical and autobiographical perspective by Intercultural Literacy can represent an important source of knowledge for the field of History of Indigenous School Education, Didactics, Childhood and Human Rights.

Keywords: Intercultural Literacy. Indian people. Ikolen Hawk. Written culture.

RESUMEN

ALFABETIZACIÓN INTERCULTURAL: LOS MEMORIALES INDÍGENAS COMO FUENTES DE CONOCIMIENTO PARA LA EDUCACIÓN

La Alfabetización Intercultural es un recurso teórico para comprender el ingreso a la cultura escrita en contextos indígenas considerando su historia de larga tradición no escrita y las demandas comunicativas actuales que se presentan en textos impresos y / o electrónicos. En esta dirección, el objetivo de este texto es presentar algunos elementos conceptuales que orientan y constituyen la Alfabetización Intercultural, entre los cuales, la posibilidad metodológica de Auto-Investigación (biográfica) para conocer las experiencias indígenas en el ámbito del aprendizaje inicial de la escritura. Los resultados permiten inferir que en los años ochenta las escuelas indígenas mantenidas por la Fundação Nacional do Índio (FUNAI) en Rondônia tenían un sistema de educación dual denominado educación bilingüe. Durante este período, los Gavião enfrentaron los efectos de la colonización que se produjo a través de la invasión de su territorio, sin embargo, estas tensiones estuvieron ausentes en el currículo escolar. Concluimos que la reanudación de los aspectos historiográficos del aprendizaje de la lectura y la escritura en una perspectiva crítica y autobiográfica por la Alfabetización Intercultural puede representar una importante fuente de conocimiento para el campo de la Historia de la Educación Escolar Indígena, la Didáctica, la Infancia y los Derechos Humanos.

Palabras clave: Alfabetización intercultural. Gente India. Ikolen Hawk. Cultura escrita.

Introdução

O estabelecimento do contato entre as sociedades indígenas e não indígenas possui estreita relação com as explorações de aventureiros, as missões religiosas, empreendimentos econômicos e as políticas de ocupação, intensificadas no início do século XX. Nesse sentido, a reivindicação pela instalação de escolas se fez necessária tendo em vista o contexto exigido pelas relações postas. Até então as nações indígenas organizavam seus processos educacionais e comunicativos por meio das práticas de observação e oralidade que respondiam adequadamente aos seus modos de vida.

A inserção das escolas nos territórios indígenas representou uma das grandes alterações em seus modos de viver uma vez que tanto os processos de demarcação das terras como a instituição do saber formal consistiram em formas de institucionalizações oficiais. Com a negociação assegurada pela Constituição de 1988, essas relações foram um pouco mais ampliadas. Assim, aspectos da História da Educação Escolar Indígena¹ apontam que, entre a década de 1970 a 1990, houve um significativo debate envolvendo temas como: alfabetização, escrita, bilinguismo, interculturalidade e saber formal, dentre outros. Na atualidade, a educação escolar indígena e diferenciada está presente por meio da escola em diferentes contextos indígenas, nas diversas etapas da Educação Básica.

Nessa perspectiva, tem sido objeto de nossa preocupação acadêmica (NEVES, 2005; 2009) compreender como ocorre o processo inicial de aquisição da língua escrita nas aldeias indígenas em diferentes temporalidades. De um lado, temos levantado e sistematizado, sobretudo, os materiais didáticos produzidos sobre a temática nas aldeias indígenas no século XX.

1 (MELIÁ, 1979; LOPES DA SILVA, 1981; EMIRI; MONSERRAT, 1989; BARROS, 1994; MINDLIN, 1994; FRANCHETTO, 1994; MONTE, 1984a, 1984b, 1996; MOORE, 1978, 1987; MONSERRAT, 1994; D'ANGELIS; VEIGA, 1997) e documentos oficiais (BRASIL, 1998, 1999).

Uma ação que procura compreender o processo de alfabetização nestes contextos e ao mesmo tempo sistematizar reflexões para a História da Educação Escolar Indígena na área da aquisição da cultura escrita.

A denominação adotada é Alfabetização Intercultural considerando as aproximações com a Educação Intercultural (BRASIL, 1996). Considera as contribuições da Psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 2001; 1993; 2007; 2010) e do pensamento freireano (FREIRE 1987; 1989; 1992; 1996). Esse campo de estudos leva em conta duas questões centrais: de um lado, a tradição milenar ameríndia ancorada na linguagem oral; e, de outro, as demandas existentes sobre a necessidade de comunicação escrita na contemporaneidade, tanto nas aldeias como nas cidades em línguas indígenas e/ou em língua portuguesa em suportes impressos ou digitais.

A expectativa é que os estudos possibilitados pela Alfabetização Intercultural possam contribuir para um melhor entendimento de como aconteceram e acontece o ingresso das sociedades indígenas brasileiras nas culturas do escrito. Essas elaborações têm repercutido para o fortalecimento dos estudos da linguagem pedagógica, para os povos indígenas, o fortalecimento da linha de pesquisa Alfabetização & Cultura Escrita do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) e para o componente curricular Língua e Literatura do curso de Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

O objetivo deste ensaio² é apresentar alguns elementos conceituais que orientam e constituem a Alfabetização Intercultural, com destaque para a adoção da metodologia da pesquisa auto(biográfica). Um recurso que possibilita o conhecimento das experiências indígenas no

2 A elaboração deste trabalho contemplou a pesquisa bibliográfica tendo como texto central, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Daniel Gavião.

campo das aprendizagens iniciais da escrita e nessa direção se propõe a contribuir para a História da Educação Escolar Indígena. A fonte dos dados tem origem nas produções de memoriais sobre como aprenderam a ler e escrever.

Particularmente neste texto analisamos a Alfabetização Intercultural através das reflexões produzidas por Daniel Cegue Ahv Gavião por meio do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) *Búvehj Axo Ikolen: a infância indígena Gavião*, produzido em 2017 na licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR, em Ji-Paraná (RO).

I - Alfabetização Intercultural – possibilidade crítico-reflexiva de pensar a aprendizagem inicial da escrita nas aldeias indígenas brasileiras

O radical, comprometido com a libertação dos homens [e das mulheres], não se deixa prender em ‘círculos de segurança’, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar. (FREIRE, 1987, p. 18).

Os saberes que construímos por meio de diferentes situações, tempos e espaços constituem um conjunto articulado de conhecimentos, um “[...] saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). O saber em discussão neste trabalho é a alfabetização. Um tema que envolveu saberes da experiên-

cia na condição de alfabetizanda e alfabetizadora, estudante e depois docente desse componente curricular na Educação Básica e na Educação Superior. Esses diversos contextos permitiram pensar os processos de aquisição em espaços singulares, caso das escolas indígenas da Amazônia.

Em 2004 quando recebi o convite para ministrar a disciplina de Alfabetização para uma turma de estudantes indígenas em um processo de formação inicial, o Projeto Açai no estado de Rondônia, realizei um levantamento minucioso de fontes bibliográficas que tratavam do tema. Deparei-me com diferentes produções e abordagens que discutiam a alfabetização e, na maioria delas, a palavra “bilíngue” estava presente sob o olhar da Linguística. Esse reflexo foi evidenciado na elaboração do Referencial Curricular Indígena Nacional para as Escolas Indígenas que, diferente das demais áreas – Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física –, apresentou o título de “Línguas” e não alfabetização. O termo “alfabetização” possui apenas três registros no corpo do texto e sete vezes na bibliografia. A referência utilizada ao longo da discussão é o “ensino de línguas” (BRASIL, 1998).

No decorrer desse levantamento, localizei semelhanças nas produções do periódico *Em Aberto* (1984; 1994). Mas observei que embora discutissem a aquisição da escrita na perspectiva da Linguística, esses materiais apresentavam algumas visões mais próximas do campo da Educação, caso do texto “Alfabetização e pós-alfabetização: uma experiência de autoria”, de Nieta Monte (1984). Esse texto é um relato reflexivo sobre um processo de formação docente de monitores em alfabetização no estado do Acre. E quase dez anos depois uma proposta parecida foi realizada em Rondônia por meio do Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (IAMA) sob a coordenação de Betty Mindlin (1994). Estas leituras (BRASIL, 1998;

MONTE, 1984; MINDLIN, 1994) possibilitaram uma aproximação importante com o tema e contribuíram de forma relevante para o planejamento em construção.

E neste tempo localizei também o texto “Entre o silêncio em língua portuguesa e a página branca da escrita indígena” (MONTE, 1994), um material que mobilizou múltiplas reflexões em função do binarismo presente na argumentação. A relação entre a oralidade e a escrita discutida no texto e suas vinculações às línguas indígenas e a portuguesa permitiram indagar sobre os usos das duas línguas nas práticas sociais indígenas considerando as demandas pós-contato. Isso ocorreu porque entre 2004 e 2005 estava-se desenvolvendo um projeto de extensão com docentes dos Povos Arara e Gavião em Ji-Paraná (RO) em parceria com a Representação de Ensino (REN) da Secretaria de Estado da Educação (Seduc) e, nessas ocasiões, observava atos de falas e escritas para além das discussões pedagógicas, como escritas de bilhetes, por exemplo. A utilização das linguagens orais e escritas seja em português ou nas línguas indígenas levaram a buscar um aprofundamento sobre o assunto.

Considerava que seria possível estar acontecendo mudanças culturais no âmbito da linguagem em decorrência das relações do contato. E, pela primeira vez, pude inferir que poderia haver uma articulação entre a aquisição e a apropriação do saber escrito como prática cultural incorporada ao mundo indígena. E o aprofundamento dessa inferência foi concluído em 2009 com a tese de doutorado *Cultura escrita em contextos indígenas*:

[...] o marco da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget é apto para compreender os processos de apropriação de conhecimento envolvidos na aprendizagem da lecto-escrita. Dizemos apropriação de conhecimento, e não aprendizagem de uma técnica. Com tudo o que essa apropriação significa aqui como qualquer outro domínio da atividade cognitiva: um pro-

cesso ativo de reconstrução por parte do sujeito que não pode se apropriar verdadeiramente de um conhecimento senão quando compreendeu seu modo de produção, quer dizer, quando o reconstituiu internamente. [...]. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 289).

Vale informar que a Alfabetização Intercultural surgiu quatro anos antes por ocasião da publicação de “A Psicogênese na aldeia: refletindo o processo de alfabetização com professores e professoras indígenas” (NEVES, 2005). O texto relata a experiência desenvolvida no Projeto Açaí – o curso de magistério indígena promovido pela Seduc em Rondônia com a participação da Organização de Professores Indígenas de Rondônia (Opiron) e do Núcleo de Educação Indígena de Rondônia (Neiro).

E retornando ao ano de 2004 decidimos aceitar o convite da coordenadora Mary Fonseca do Projeto Açaí para ministrar a disciplina de Alfabetização junto aos estudantes Arara, Gavião, Surui, Zoró e Cinta Larga. Considerando que os participantes já atuavam em sala de aula, solicitamos que escrevessem a partir do que fosse possível lembrar como aprenderam a ler e escrever. O resultado foi um conjunto de narrativas excepcionais que informavam apreensões, curiosidades, preocupações e muita disponibilidade para aprender a nova proposição cultural que tinham diante de si: a escrita, vista como uma ferramenta para melhor entender a cabeça do “outro”, a cabeça do “branco”.

II – A pesquisa narrativa como instrumento de aproximação com a História da Alfabetização em contextos indígenas

A pesquisa autobiográfica - Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Memoriais - não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se

dependente da memória. Esta, é o componente essencial na característica do (a) narrador (a) com que o pesquisador trabalha para poder (re) construir elementos de análise. (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

Já tem um tempo em que os textos autobiográficos fazem parte de minhas leituras prediletas³. Talvez, um exercício de conhecimento das “insignificâncias do mundo e das nossas” no dizer de Manoel de Barros (2007). Mas foi em 2001 no trabalho de consultoria no Ministério da Educação (MEC) que aprofundi meus conhecimentos profissionais sobre o tema. Nessa época, atuava no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) com Rosaura Soligo, Telma Weisz e outras colegas, e os memoriais de alfabetização eram ferramentas importantes para discutir os processos de aquisição da leitura e da escrita.

Desde então, a produção de memoriais sobre as histórias de alfabetização passou a fazer parte de minhas pautas de trabalho docente com estudantes indígenas e não indígenas, com a compreensão que “Cada um de nós preserva imagens inesquecíveis do início da vida escolar e da lenta odisséia pedagógica a que se deve o desenvolvimento do nosso pensamento e, em grande parte, a formação da nossa personalidade” (GUSDORF, 2003, p. 1).

Assim, a pesquisa narrativa de caráter autobiográfico tem se constituído como um recurso metodológico da maior importância para a compreensão da Alfabetização Intercultural. Através dos memoriais escritos de estudantes e docentes indígenas, tem sido possível a aproximação com os antecedentes históricos das experiências de iniciação da escrita e leitura em diversas aldeias amazônicas.

Os textos elaborados registram aspectos relevantes de vivências sobre as aprendiza-

gens da linguagem. Informam, por exemplo, os nomes dos professores, professoras e escolas, temporalidades, bem como os materiais que utilizavam, além da didática empregada em sala de aula. Um conjunto de informações que estabelecem relações com a História da Educação brasileira e a História da Educação Escolar Indígena. Além dessas possibilidades, o ato de escrever a partir das vivências pessoais permite um exercício de liberdade, criação e aventura.

Nesse contexto, a memória funciona como um poderoso repositório que disponibiliza os elementos narrativos que dão sentido à história contada. Um dispositivo que envolve seleção e apresentação daquilo que o sujeito considera importante para si e sua elaboração. Assim, escrever sobre as próprias experiências pode representar também um meio de acompanhamento e ajuste de aprendizagens que estão em processo de construção:

[...] a pesquisa sobre as narrativas (auto) biográficas, realizadas em portfólios reflexivos, aprofunda a compreensão de como os aprendizes de professor mobilizam estratégias autorregulatórias de aprendizagem e a pertinência da visibilidade do entrelaçamento de experiências pessoais/profissionais com a autorregulação da aprendizagem, ou seja, o entendimento sobre o possível elo entre narrativas (auto)biográficas e aprendizagem autorregulada, no processo de formação de professores. (FRISON; SIMÃO, 2011, p. 199).

A produção de memoriais de como ocorreu a alfabetização contribui para refletir o tema a partir de seus próprios conhecimentos, como sujeito participe e não um mero observador do processo, pois: “Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, [...] reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. [...] e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade” (CUNHA, 1997, p. 191). Aliar saberes da experiência dos estudantes e docentes indígenas às concepções teóricas representa uma ocasião propícia para o

³ Entre outros, *Cartas a Cristina de Paulo Freire* (1994), *Confissões de Darcy Ribeiro* (1997), *O diário de Anne Frank* (2005), *Infidel de Ayaan Hirsi Ali* (2007).

entrelaçamento de diferentes conhecimentos e deste modo é possível acionar importantes dispositivos atribuidores de sentido dos saberes interculturais. Essa atividade representa um mecanismo relevante para estabelecer exercícios comparativos em diversas temporalidades do trabalho pedagógico na alfabetização em ambientes indígenas.

Escrever com base nas experiências pode significar um mecanismo inicial de autoria. Possivelmente haverá marcas da oralidade nestes processos comunicativos veiculados no papel ou nos suportes eletrônicos, como o aparelho celular, por exemplo. Entre as sociedades indígenas, tendo em vista a sua tradição oral, essa situação apresenta especificidades que devem ser consideradas em função dos contextos bilíngues ou multilíngues. A presença de elementos orais nas escritas contraria as exigências do sistema. No entanto, as cobranças precoces por escritas convencionais podem levar à paralisação dos processos criativos que envolvem o ato de escrever. Significa afirmar que a forte presença da oralidade ainda não tem tido um tratamento pedagógico adequado. Isso é facilmente perceptível. Uma rápida análise nos livros didáticos confirma esta afirmação: há pouquíssimas atividades que enfrentam a questão.

Assim, a relação entre a fala e a escrita, precisa ser compreendida em uma perspectiva dialógica, como aspectos da linguagem que embora apresentem características diferentes, não são antagônicos. A concepção binária, polarizada e hierarquizada, que situa o escrever como modo majoritário de comunicação, tem prejudicado a confiança de escritores iniciantes. Mas apesar disso, a produção de narrativas sobre si opera como um poderoso mecanismo de emancipação do pensamento subalternizado, traduzido na prática freireana como o exercício de dizer a sua palavra: “[...] dizer a palavra verdadeira,

[...] é trabalho, [...] é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens [e mulheres]” (FREIRE, 1987, p. 26).

Os escritos dos estudantes e docentes indígenas ancorados na memória além de documentar suas aproximações com a escrita informando como aprenderam a ler e escrever possibilitam o exercício político de uma ação libertadora e decolonial que se inspira na educação crítica por meio da Pedagogia do Oprimido “[...] a pedagogia dos homens [e mulheres] empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. [...], nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos” (FREIRE, 1987, p. 26).

É decolonial e libertadora porque parte das experiências dos sujeitos. Significa afirmar que ao invés de iniciar a discussão sobre alfabetização a partir unicamente das sistematizações prontas da Pedagogia, a reflexão começa pelas narrativas produzidas. O primeiro passo é levantar os aspectos comuns, suas temporalidades e espacialidades, buscando relação com a mentalidade educacional da época: por que as crianças indígenas cobriam pontilhados antes de aprender a ler escrever? Uma questão que remete à concepção das funções psiconeurológicas que defendiam o período preparatório como tempo de treino da coordenação visomotora.

Por compreender que a escrita possibilita formas de empoderamento é que elegemos a produção de memoriais indígenas como ponto de partida para refletir o ingresso no mundo da leitura e da escrita na discussão da Alfabetização Intercultural. Um meio que possibilita a validação das experiências dos sujeitos, que explicita as conexões entre o pessoal e o social e por isso permite dialogar com os processos históricos, legais e teóricos no âmbito da educação.

III – A Alfabetização no contexto Ikolen na perspectiva de Daniel Cegue Ahv Gavião

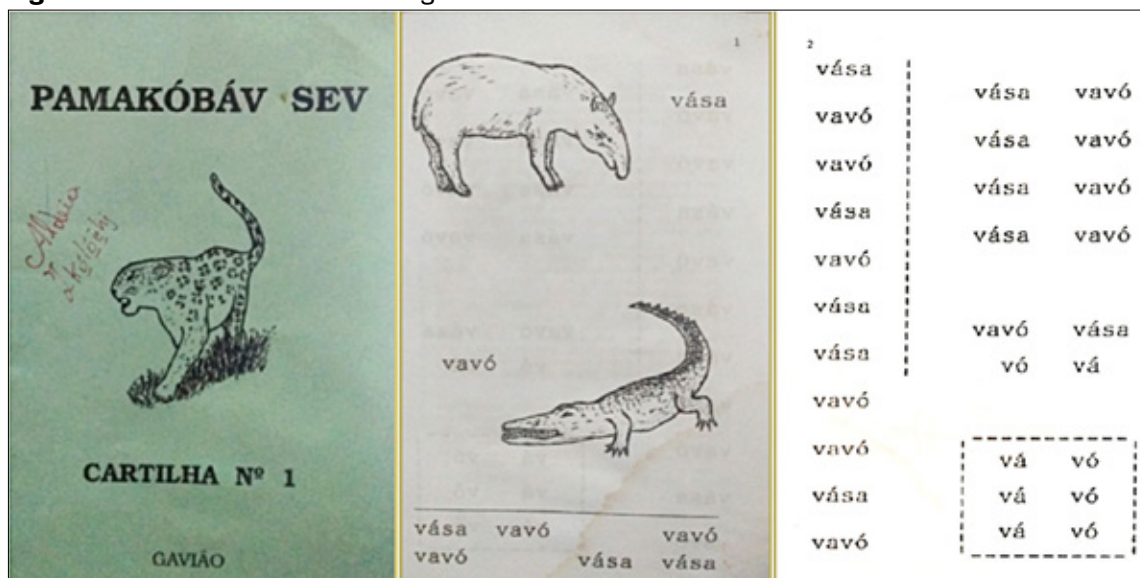
[...] um modo de ser subjetivo, que não se vincula ao pessoal e em que se referir em primeira pessoa não carrega a intenção de deter a verdade, ao imergir em páginas e páginas de leitura, abrem-se-nos possibilidades de um caudal de pensamentos que nunca se sabe onde vai dar... A esses modos relacionam-se questões para pensar em formação. Tais leituras podem ser situadas na trajetória acadêmica, ou na diversidade da biblioteca que cada um de nós maneja ao longo da vida; aquela que extrapola ser trajetória acadêmica e entra na constituição do existir. (CAMARGO, 2010, p. 14).

As escritas de si têm sido importantes para conhecer determinados temas e os contextos sociais em que foram produzidos. O processo de alfabetização do estudante e professor Daniel Gavião disponibiliza importantes elementos sobre a História da Alfabetização em aldeias indígenas de Rondônia nos anos 1980. (GAVIÃO, 2017). Sua narrativa informa que em 1984 a sociedade Gavião vivenciava

experiências de contato com a escrita em língua indígena por meio de atuação de um missionário vinculado a Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB). Suas crianças chegavam nessas escolas mantidas pela Fundação Nacional do Índio (Funai) por volta de dez ou onze anos de idade, ocasião em que se deparavam pela vez com uma situação formal de estudo da língua escrita:

Sou Daniel Cegue Ahv Gavião, pertencço ao povo Ikolen-Gavião, o último filho do sabedor Cham-bete Babekuv Puhv Gavião e Izabel Tamandaj Gavião. Nasci em 12 de setembro de 1973 na Terra indígena Igarapé Lourdes na aldeia Igarapé Lourdes em Ji-Paraná-RO. [...]. Minha trajetória na educação escolar indígena iniciou quando tinha aproximadamente 10 (dez) anos de idade isso em meados de 1984. Fui alfabetizado pelos missionários na escola Xinepoabãh localizada na aldeia Igarapé Lourdes. Quando comecei estudar [...] não conhecia nenhuma letra na língua materna, [...] depois que fizeram a cartilha que era traduzida pelo missionário na aldeia, ensinava primeiro as famílias silábicas, depois pequenas frases e o alfabeto da língua Ikolen. (GAVIÃO, 2017, p. 4).

Figura 1 – Cartilha nº 1 – Povo indígena Gavião Ikolen



Fonte: Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB).

É possível compreender que no decorrer dos anos 1980 os missionários ligados a enti-

dades religiosas, neste caso, a igrejas protestantes estrangeiras ocupavam os ambientes

escolares para a materialização de seus projetos salvacionistas. Nesse sentido, a estratégia adotada pelos grupos religiosos para concretização de suas intencionalidades ocorria por meio da educação (NEVES, 2009). As salas de aula se transformaram em laboratórios linguísticos em que a apropriação da língua indígena escrita no início se constituía em um objetivo muito mais dos missionários que dos índios. Assim, o estudo das línguas indígenas na perspectiva oral e escrita era possibilitado pela ministração das aulas, ocasião de sistematizações de materiais didáticos caso da produção de cartilhas, como a *Pamakóbav Sev* estudada por Daniel Gavião:

Na escola da Aldeia Igarapé Lourdes, como muitas outras do jovem estado de Rondônia em meados de 1984, a organização do fragmentado sistema educacional mantido pela Funai separava a alfabetização em dois momentos: de um lado, o trabalho em língua indígena feito pelos missionários e, de outro, a alfabetização em português encaminhada por profissionais do quadro governamental, o chamado ensino bilíngue, pactuação que contemplava os dois interesses:

[...] a proposta de educação na língua indígena na América Latina foi uma posição compartilhada por missionários e indigenistas. Os indigenistas viram no projeto educativo bilíngüe o método mais eficiente para o ensino da língua nacional [...]. Para os missionários, a educação bilíngüe é parte do processo de conversão, onde a alfabetização na língua indígena é condição da tarefa evangelizadora. (BARROS, 1994, p. 19).

Vale acrescentar que nem sempre os funcionários designados pelo órgão indigenista para atuar nas escolas das aldeias possuíam formação docente e talvez nenhuma preparação para um contexto com tantas especificidades. Inclusive, é preciso afirmar que em meus estudos há mais de uma década sobre a Alfabetização Intercultural em áreas indígenas não

consegui localizar uma única referência escrita sobre atividades de preparação didática para pessoas não indígenas que trabalhavam em salas de aula na alfabetização:

Depois de algum tempo os missionários passaram a não serem os únicos com o objetivo de ensinar a escrita para nós indígenas. A FUNAI enviou para aldeia um Técnico que exerceu a função de professor, e foi com esse Técnico da FUNAI, o senhor Adilson que pela primeira vez fui estudar a escrita da língua portuguesa, [...]. Ele não era professor, não tinha formação, não era preciso nessa época os que lecionavam eram pessoas leigas, contratados pela FUNAI [...]. O Adilson ensinava na escola *Xinepoabah*, não tinha nenhum conhecimento da nossa língua, [...]. As instruções dadas pelo senhor Adilson era (sic) na língua portuguesa, ele ficou poucos dias na aldeia, na época eu não sabia falar, escrever e nem ler em português, sabia somente a língua do nosso povo. (GAVIÃO, 2017, p. 5).

O ensino bilíngüe⁴, expressão que por muito tempo nomeou as experiências pedagógicas envolvendo culturas e línguas no início da escolarização, foi sustentado por presenças pontuais e/ou esporádicas de funcionários(as) tendo em vista a rotatividade nas aldeias. Mas isso não ocorreu em relação à atuação dos grupos religiosos, uma vez que “[...] os missionários (primeiros encarregados desta tarefa) dedicaram a ela muita reflexão, tenacidade e esforço” (SILVA, 1994, p. 43).

De acordo com Mauro Leonel Júnior (1983) no decorrer de 16 anos de estabelecimento de relações, nem o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que foi extinto em 1967 e nem a Funai, sua sucessora, conseguiram assegurar estabilidade docente laica no Território Igarapé Lourdes. Informa que em 1979 quem ministrava aulas era um chefe de posto, atividade que durou apenas um mês. No ano seguinte, as aulas eram ministradas por um pesquisador da área de Linguística, ocasião de participação

⁴ Na atualidade, há estudos que adotam esta nomenclatura (KNAPP, 2016).

de cinco a seis estudantes no período de oito meses por meio dos materiais do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), o que aponta para a inexistência de materiais específicos para o trabalho.

Outra questão observada era a condição das crianças indígenas que não falavam a língua portuguesa, mas mesmo assim eram obrigadas a aprender a falar e escrever em português, uma língua de um contexto social inexistente. Essa atividade atendia diretamente aos objetivos de integração dos povos indígenas à chamada sociedade nacional, ação pleiteada pelo Estado brasileiro. No entanto, a um preço alto para quem foi submetido a essa ação com tão pouco sentido e talvez só alcançada em função das relações de poder, medo e castigos físicos:

Como era difícil entender o que professor falava, muitas vezes nos castigava quando eu não fazia minha atividade, não fazia a tarefa em razão de não entender e não falar a língua portuguesa. Ele achava que o motivo de nós não apreendermos a Língua Portuguesa era pura e unicamente preguiça, e devíamos aprender rápido, senão colcávamos de castigo. (GAVIÃO, 2017, p. 5).

A avaliação punitiva tem sido relatada por muitos estudantes e docentes indígenas quando narram suas histórias de escolarização inicial (SURUI, 2015). Possivelmente um aspecto historiográfico de interesse para os estudos da Didática Intercultural no que se refere às relações professor e aluno e às reflexões sobre infâncias indígenas na escola, além de ser tema de interesse para os Direitos Humanos. As cicatrizes dessa escola autoritária permanecem nas lembranças. Eram resultantes da insuficiente formação pedagógica dos funcionários da Funai. Essa lacuna produzia múltiplos impactos no ambiente escolar desde as violências verbais sobre a incapacidade de aprendizagem das crianças até a imposição de exaustivas cópias e expo-

sições degradantes e inconvenientes de torturas físicas:

O Adilson falava que não sabíamos ler e escrever e que só iríamos aprender a estudar depois de muitas disciplinas, exercícios e castigos, e se fosse preguiça de escrever todos iriam ficar de castigos todos os dias, lembro que os castigos mais comuns eram: palmatoria, batia na cabeça, segurar um cabo de vassoura para trás do corpo e ajoelhado no chão. Tudo isso nos deixava com muito medo. Ele não tinha nenhuma relação com nós indígenas, pouco envolvimento e nos castigava muito. (GAVIÃO, 2017, p. 5-6).

Assim, as violações produzidas pelo Estado brasileiro não foram somente contra as famílias ao produzir o contexto da colonização, mas operou de forma extremamente etnocêntrica e colonial por meio de escola, uma instituição que amedrontou, ameaçou, bateu e submeteu as crianças indígenas a situações constrangedoras e a violentos castigos físicos: “Lembro de uma vez que ele me ajoelhou e colocava cabo de vassoura no chão e batia na minha mão, puxava minha orelha na sala [...] isso acontecia quando não conseguia fazer as atividades que ele passava no quadro” (GAVIÃO, 2017, p. 5-6).

Imposições e sofrimentos caracterizaram, portanto, a feição da escola Gavião neste período, um tempo marcado pelos interesses do “outro” que ora se mostrava como Estado brasileiro, ora como religião majoritária atuante no Brasil. Uma escola que refletia de forma ambígua múltiplos interesses: de um lado, a reivindicação das lideranças indígenas por saber formal como direito do Povo Ikolen e, de outro, a oferta disponibilizada por meio do estranho acordo feito entre a FUNAI e a MNTB que refletia objetivos de evangelização e civilização. Vale ressaltar que no ano do ingresso na escolarização formal de Daniel Gavião, seu povo vivia uma dura guerra contra os invasores de seu território, uma das consequências da colonização em Rondônia.

Figura 2 – Defesa do Território



Fonte: *O Estadão* (RO) 29 de agosto 1984.

Os Ikolen participavam a duras penas do processo de ocupação na Amazônia, justificada pelas vozes oficiais como “vazio demográfico”. As tensões e conflitos entre colonos e indígenas desmentiam a narrativa governamental que por um longo período empurrou as populações de outras regiões do país para as áreas indígenas em diferentes “fluxos migratórios”. Dentre os grupos de invasores, poderosos locais também participaram dessa grilagem:

Os funcionários do INCRA acusam os invasores de má-fé. Cobiçam estas terras por estarem mais próximos de um centro urbano, enquanto as terras disponíveis para colonização são mais distantes. Acrescentou-se aos invasores uma grande vaga de especuladores. Vários empresários de Ji-Paraná aproveitaram-se da omissão das autoridades para ‘marcarem’ seus lotes. [...] caso das empresas Cerealista Santo Antonio, Impal-Peças, e dos fazendeiros Nelson Gregório, Maria Piloto, Madeireira Malaquias, Fazenda Triangulina e do proprietário da Farmácia Rocha. (LEONEL JR., 1984, p. 3).

As manchetes da imprensa local e nacional evidenciavam um pouco desta tensão: “Índios prendem posseiros e se armam para a

luta” pelo jornal *O Globo* (29 de agosto 1984)⁵ ou “Índios se preparam para a guerra” (*O Estadão do Norte* – 11 de agosto de 1984)⁶. Mas essas preocupações que certamente faziam parte das vidas das crianças e suas famílias, que podemos chamar de “leitura de mundo”, que na perspectiva freireana antecipa a “leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 7), não foram mencionadas na memória do professor indígena Daniel Gavião sobre sua história de alfabetização. Um relatório antropológico elaborado um ano antes apresentou um breve quadro da educação formal existente. Informava a presença dos missionários nas escolas Gavião. Os conteúdos trabalhados relacionavam-se exclusivamente aos seus interesses ligados à pregação religiosa:

A educação formal, de tipo escolar, foi sempre ministrada aos Gavião, de forma irregular ou contrária à sua cultura. Em sua própria língua houve um esforço continuado feito pelos missionários. Baseado em 40 páginas da Bíblia e 30

5 Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/en/Not%C3%ADcias?id=72514>. Acesso em: 12 set. 2020.

6 Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/en/Not%C3%ADcias?id=72495>. Acesso em: 12 set. 2020.

de hinos sacros, terminou por reduzir a três os numerosos interessados nos primeiros tempos. Nem uma só página foi escrita com histórias próprias da cultura que deu origem à língua Gavião. (LEONEL JR., 1983, p. 99).

A guerra travada com os invasores, resultado da ação direta do Estado brasileiro em função de seus projetos de colonização na Amazônia, não teve espaço no currículo da MNTB. Esta temática que ocorria na prática social e certamente era discutida por meio da linguagem oral não se manifestava na linguagem escrita. A problematização da colonização era um tema subversivo? Talvez em função desse brutal silêncio, ocorreu uma imensa evasão da sala de aula.

Sobre os aspectos didáticos e metodológicos, o relato de Daniel Gavião aponta que o trabalho pedagógico desenvolvido deixou, dentre outros aspectos, as marcas do período preparatório. Como já mencionamos, era uma etapa que envolvia exercícios relacionados à coordenação motora fina que consistia no ato de cobrir traços, pontilhados ou linhas, treinos que supostamente preparavam as crianças para a alfabetização. A justificativa dessas atividades ancorava-se na ideia de que era preciso treinar a mão até a criança ficar pronta, daí o termo “prontidão” para a alfabetização. Eram ações mecânicas sem exigência de reflexão sobre a funcionalidade da língua escrita, desconsiderando que: “A escrita lhes apresenta desafios intelectuais, problemas que terão que resolver, precisamente para chegar a entender quais são as regras de construção internas do sistema” (FERREIRO, 1993, p. 32-35).

As atividades de alfabetização eram tradicionais, de cobrir pontilhados, muitas atividades e exercício de cópias do alfabeto no quadro e caderno, diariamente repetitivos. Lembro que na sala, éramos em poucos alunos, eu, Claudinei, Zacarias, Amarildo e Adão, todos nós tínhamos a mesma dificuldade. (GAVIÃO, 2017, p. 5).

O relato de Daniel evidencia que as atividades mecanicistas que antecederiam a introdução do alfabeto ocorriam por meio da fase preparatória que nas experiências escolares não indígenas poderia durar até três meses. Os treinamentos motores envolviam os pontilhados e posteriormente o traçado das letras, vogais e consoantes por meio do uso de lousa com reprodução nos cadernos, possivelmente baseados em materiais didáticos da escola não indígena que desconsideravam que: “[...] as crianças chegam à escola sabendo várias coisas sobre a língua. É preciso avaliá-las para determinar estratégias para sua alfabetização” (FERREIRO; PALÁCIOS, 1987, p. 17).

É possível afirmar que a educação oferecida pela Funai na temporalidade apresentada pelo professor indígena se caracterizava por uma grande rotatividade dos professores e professoras e, como já mencionado, alguns eram leigos(as). Do ponto de vista histórico, a educação que chegava às aldeias era caracterizada pela inconstância, despreparo, dificuldades de acesso, rupturas da sequência didática o que levava a uma maior fragmentação dos conteúdos e, conseqüentemente, a um baixo desempenho de aprendizagem:

Esse professor ficou pouco tempo na escola, ele não quis mais trabalhar, reclamava da aldeia, dizia que era muito distante, muito mosquito. Eles iam para a aldeia de barco subindo o rio machado até chegar o igarapé Lourdes, não tinha estrada aberta para o acesso via terrestre nesta época. Logo depois, desse acontecido, a FUNAI contratou a professora Noeli que veio substituí-lo, ela morava em Porto Velho. [...]. Assim como Adilson, a Noeli ficou pouco tempo na nossa aldeia, havia muitas trocas, era uma rotatividade de professor na escola da aldeia, que era de difícil acesso e ninguém se interessava também. (GAVIÃO, 2017, p. 6).

As condições de trabalho provavelmente eram bem precárias. Na atualidade, o coletivo de docentes com qualificação pedagógica

que atua nas escolas do Povo Gavião, além da coordenação pedagógica, vivencia situações parecidas. Geralmente utilizam barracas para a sua estadia nas aldeias ficando algumas vezes “hospedados” em barracões ou prédios improvisados. O que nos permite pensar que os povos indígenas sofrem e quem se aproxima deles também.

O memorial do tempo em que foi alfabetizado permite compreender como eram as atividades propostas por meio de cartilha: identificação e cópia das letras, preenchimento de lacunas, sistematização de novas palavras, provavelmente através da “junção” de sílabas e elaboração de frases. Não há registros de brincadeiras, lembranças engraçadas ou atividades espontâneas nesta etapa de escolarização inicial. A escola apresentada às crianças indígenas era assustadora e sem sentidos, estas tinham que aprender conteúdos com poucas relações com seu mundo:

Essa Noeli era muito brava, me ensinou algumas palavras, passava atividades de completar, formação de palavras, produção de pequenos textos, separação de palavras. Foi então nessas condições que fui aprendendo a escrever na língua portuguesa, com medo dos castigos, da reprovação do professor, da violência sofrida, das minhas dificuldades e limitações. Fazia leitura e ia conhecendo as letras aos poucos, apesar das muitas atividades repetitivas, eu fui aprendendo, a Noeli utilizava uma cartilha para alfabetizar na língua portuguesa. (GAVIÃO, 2017, p. 6).

Os registros de memórias produzidos por Daniel Gavião apresentam diversos elementos que possibilitam compreender aspectos da História da Educação e mais especificamente, dizem sobre a alfabetização que era realizada nas aldeias indígenas nos anos 1980. Dentre outras questões, a idade do acesso de algumas crianças ao ambiente escolar, a submissão a dois processos de aprendizagem da escrita em língua indígena e língua portuguesa.

Informam ainda sobre os docentes da época, suas formações, o trabalho pedagógico realizado com pistas que evidenciam as influências dos materiais didáticos das escolas do “branco”, como as cartilhas e suas cópias exaustivas, por exemplo.

Os dados disponibilizados no relato permitem inferir que os objetivos da alfabetização nas aldeias indígenas localizadas na Amazônia buscavam atender muito mais aos propósitos religiosos de evangelização e ao ideal estatal de integração que a reivindicação Ikolen por educação. Mas esses dois grupos tinham algo em comum, a concretização de um projeto colonial que se materializava nas seguintes premissas: “O professor, fonte do conhecimento e transmissão, conduz sua classe segundo critérios e conteúdos escolhidos por ele. Os alunos passivos, são os receptores. A missão: armazenar na memória aqueles conteúdos e devolvê-los quando solicitados.” (MACEDO, 2001, p. 137).

No entanto, temos aprendido com a educação crítica que os contextos de subalternização produzem reações surpreendentes por parte de quem se encontra na situação de exploração. Significa afirmar que as “situações-limites” exigem a elaboração de conhecimentos em busca de mecanismos de resistência de construção de modos outros de viver, uma “Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, [...]. [...] que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão [...]” (FREIRE, 1987, p. 20). E dessas reflexões derivam os “inéditos-viáveis”, possibilidades de concretização do sonho e da esperança.

Assim, apesar de um contexto educador tão adverso, Daniel Gavião produziu uma forma de resistência extraordinária: aprendeu a ler e escrever na língua indígena e língua portuguesa, sobretudo, aprendeu a ver sentidos na escrita. E, mais que isso, ocupou o lugar de professor

em sua comunidade com apenas oito anos de escolarização, só depois é que teve acesso a processos de formação inicial docente: “[...] fui convidado para dar aula lá nessa escolinha improvisada na aldeia da Serra Providência, isso ocorreu no ano de 1992, com apenas 19 anos de idade assumi este compromisso de ser professor na aldeia, [...]” (GAVIAO, 2017, p. 6).

Considerações finais

A Alfabetização Intercultural constitui um campo teórico e metodológico de estudos para pensar os processos de aprendizagem da leitura e escrita em contextos indígenas. Pretende conhecer as trajetórias históricas atuais e pretéritas de como as sociedades indígenas iniciaram sua inserção nas culturas do escrito. As fontes de dados decorrem da pesquisa narrativa mediante acesso à escrita de memoriais e à pesquisa documental possibilitada pela análise de materiais didáticos. No decorrer de suas reflexões e publicações, a Alfabetização Intercultural tem se concretizado a partir de análises que contextualizam a aquisição da linguagem escrita com as sociedades indígenas enquanto povos de longa tradição ágrafa em um contexto societário atual que se comunica em suportes impressos e eletrônicos.

Nessa direção, a finalidade do presente texto foi apresentar alguns elementos conceituais sobre a Alfabetização Intercultural e a adoção da pesquisa auto(biográfica) como ferramenta metodológica para conhecer as experiências indígenas no campo das aprendizagens iniciais da escrita e, nesse sentido, a partir das perspectivas dos sujeitos e, com isso se propõe a contribuir para a História da Educação Escolar Indígena.

A elaboração do trabalho em tela foi possibilitada pela pesquisa bibliográfica tendo como material de análise principal o relato sobre como aprendeu a ler e escrever que com-

põe o TCC do professor indígena Daniel Cegue Ahv Gavião, defendido no curso de licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR no *campus* Urupá de Ji-Paraná em 2017.

Os resultados autorizam inferir que nos anos 1980 as escolas indígenas mantidas pela Funai em Rondônia, particularmente no contexto Gavião Ikolen, apresentavam um sistema dual e fragmentado de educação chamado de “ensino bilíngue”. Por um lado, os missionários atuavam com a escrita na língua indígena e, de outro, funcionários do órgão indigenista desenvolviam ações de iniciação à escrita em língua portuguesa. A narrativa aponta que os conteúdos referentes às aprendizagens da leitura e da escrita tanto por parte dos missionários como dos funcionários da Funai não levaram em conta o contexto da colonização, tendo em vista a principal problemática enfrentada pelo Povo Gavião Ikolen nesta época, a invasão da Terra Indígena Igarapé Lourdes.

Apesar de todos os obstáculos, Daniel Gavião, como outras crianças indígenas, produziu mecanismos de resistência, talvez, os inéditos-viáveis no dizer de Paulo Freire. Desse modo, elaborou sentidos para os atos de ler e escrever. Essa experiência foi tão marcante que após oito anos de sua alfabetização foi indicado pela comunidade para assumir o posto de professor em sua comunidade, local em que permanece até hoje.

Concluimos que reexaminar os memoriais de alfabetização de docentes indígenas pode contribuir para a compreensão das aprendizagens da leitura e escrita nas aldeias indígenas. Um conjunto de conhecimentos que podem orientar análises comparativas com as práticas atuais de inserção inicial no mundo da escrita, além de representar uma importante fonte de saberes para a Educação no campo da Didática, Infância e Direitos Humanos em perspectiva intercultural.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30223/pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.
- ALI, Ayaan Hirsi. **Infel: a história de uma mulher que desafiou o islã**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. Educação Bilíngue, Linguística e Missionários. **Em Aberto**. Brasília, MEC/INEP, v. 14, n. 63, p.18-37, jul./set., 1994. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2281>. Acesso em: 10 set. 2020.
- BARROS, Manoel. **Tratado Geral das Grandezas do Ínfimo**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.
- BRASIL. Brasília. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833- 6544 de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, MEC: 1998.
- BRASIL. CNE. Parecer CNE/CEB nº 14/99. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília, 1999.
- CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. Sobre leitura e escritos autobiográficos: apontamentos teóricos. In: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de (org.); SANTOS, Vivian Carla Calixto dos (colab.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-29.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, jan./dec., 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010. Acesso em: 10 set. 2020.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; VEIGA, Juracilda. (orgs.). **Leitura e escrita em sociedades indígenas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1997.
- EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth (orgs.). **A conquista da escrita: encontros de educação indígena**. São Paulo: Iluminuras, Operação Anchieta, 1989.
- FRANCHETTO, Bruna. O papel da educação escolar no processo de domesticação das línguas indígenas pela escrita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, jan./dez. 1994. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1174>. Acesso em: 10 set. 2020.
- FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; SIMÃO, Ana Margarida da Veiga. Abordagem (auto) biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 198-206, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8705>. Acesso em: 10 set. 2020.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Artmed. Porto Alegre. 1999.
- FERREIRO, Emília. PALÁCIOS, Margarida Gomes. **Os processos de leitura e escrita**. Artes Médicas, 1987.
- FERREIRO, Emília. **Com Todas As Letras**. Ed. Cortez, 4. ed. 1993.
- FERREIRO, Emília. **O ingresso nas culturas da escrita**. São Paulo: Cortez. Ed. 2007.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERREIRO, Emília. **Cultura Escrita e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAVIÃO, Daniel Cegue Ahv. **Búvehj Axo Ikolen – A Infância Indígena Gavião**. 2017. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação). Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná. 2017.
- GUSDORF, Georges. **Professores para quê**: para uma pedagogia da pedagogia. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KNAPP, Cassio. **O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS**. 2016. 423f. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal Grande Dourados. Dourados, 2016.
- LEONEL JR., Mauro. **Relatório de Avaliação da Situação dos Gavião (DIGUT) – P.I. Lourdes**. Ministério do Interior. SUDECO. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. Novembro, 1983.
- LEONEL JR., Mauro. **Relatório Complementar de Avaliação das Invasões no Posto Indígena Lourdes – PIL dos índios Gavião e Arara (Karo)**. Ji-Paraná, agosto, 1984.
- LOPES DA SILVA, Aracy. **A questão da Educação Indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. A alegria da descoberta: uma experiência construtivista de alfabetização. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (orgs.). **Práticas Pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001. p. 136-146.
- MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- MINDLIN, Betty. Aprendiz de origens. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, 1994. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000100022&lng=en&nr_m=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 set. 2020.
- MOORE, Denny. **Relatório sobre o Posto Indígena Lourdes**. Oitava Delegacia Regional segundo as Diretrizes de levantamento de dados para elaboração de projetos. Brasília, UnB, 1978.
- MOORE, Denny. **Relatório de Pesquisa de Campo na Reserva dos Índios Gavião e Arara em Rondônia**. Maio e Junho de 1987. Museu Goeldi. DCH. Linguística. Belém-PA: outubro, 1987.
- MONSERRAT, Rute Maria Fonini. O que é o ensino bilíngüe: a metodologia da gramática contrastiva. **Em Aberto**, MEC-INEP: Brasília, ano 14, n. 63, julho, 1994. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2280> Acesso em: 10 set. 2020.
- MONTE, Nietta Lindemberg. Alfabetização e Pós-Alfabetização: uma experiência de autoria. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 21, (abr./jun)1984a. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1880/1619>. Acesso em: 10 set. 2020.
- MONTE, Nietta Lindemberg. Entre o silêncio em língua portuguesa e a página branca da escrita indígena. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 21, (abr./jun)1984b. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2283>. Acesso em: 10 set. 2020.
- MONTE, Nietta Lindemberg. **Escolas da floresta**: entre o passado oral e o presente letrado. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.
- NEVES, Josélia Gomes. A Psicogênese na Aldeia: refletindo o processo de alfabetização com professores e professoras indígenas. **Revista P@rtes**, São Paulo, out., 2005. Disponível em: <https://www.par-tes.com.br/2005/10/25/a-psicogenese-na-aldeia-refletindo-o-processo-de-alfabetizacao-com-professores-e-professoras-indigenas/>. Acesso em: 10 set. 2020.
- NEVES, Josélia Gomes. **Cultura escrita em contextos indígenas**. 2009. 369f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2009.
- RIBEIRO, Darcy. **Confissões**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SILVA, Marcio Ferreira da. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, p. 38-53, jul./set. 1994. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2282>. Acesso em: 10 set. 2020.

SURUI, Joaton. **Metar Et Ah**: uma proposta de educação escolar indígena diferenciada para o Povo Surui Paiter de Rondônia. 2015. 67f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Universidade Federal de Rondônia. Ji-Paraná, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em: 28.09.2020
Revisado em: 26/08/2021
Aprovado em: 28/08/2021

Josélia Gomes Neves é doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) *campus* de Araraquara. Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia. E-mail: joselia.neves@pq.cnpq.br

MEMÓRIAS DE UMA MILITANTE AMAZÔNIDA

■ ARMINDA RACHEL BOTELHO MOURÃO

<https://orcid.org/0000-0002-1940-9477>

Universidade Federal do Amazonas

RESUMO

O Texto pretende responder aos seguintes questionamentos: como me tornei professora? Como me tornei militante em defesa da escola pública? Como me tornei mulher que lutou e luta para manter-se autônoma, livre sem perder a feminilidade e a capacidade de me emocionar com o aprendizado constante que a vida me deu? Como me tornei esta mulher que luta por uma sociedade mais igualitária? Qual é o lugar em que me encontro? Que caminhos trilhei para chegar até aqui? Por que fiz determinadas escolhas? Narro a trajetória mostrando como me constitui professora, mulher e militante, evidenciando que é um momento reflexivo, embasado na práxis que desenvolvi no processo de ensinar. Ao estabelecer as conexões nessa trajetória, evidenciei os caminhos que trilhei e o porquê de determinadas escolhas. Mostrei as contradições, as relações entre as partes, a ligação com o todo e as mediações feitas no processo de ser professora/educadora. Como sempre registrei os momentos marcantes da minha existência, a análise foi efetivada a partir desses documentos. O que era conveniência passou a ser escolha, eu queria ser professora, militante política e uma mulher engajada na luta por liberdade, tanto pessoal como coletiva.

Palavras-chave: História de vida. Formação. Militância.

ABSTRACT

MEMORIES OF AN AMAZONIAN MILITANT

Text intends to answer the following questions: How did I become a teacher? How did I become a militant in defense of the public school? How did I become a woman who fought and struggles to remain autonomous, free without losing femininity and the ability to be moved by the constant learning that life has given me? How did I become this woman who fights for a more egalitarian society? What is the place where I am? What paths did I take to get here? Why did I make certain choices? I narrate the trajectory showing how I became a teacher, woman and activist, showing that it is a reflective moment, based on the praxis that I developed in the teaching process. When establishing the connections in this trajectory, I highlighted the paths

I followed and the reason for certain choices. I showed the contradictions, the relationships between the parties, the connection with the whole and the mediations made in the process of being a teacher / educator. As I always recorded the remarkable moments of my existence, the analysis was carried out based on these documents. What was convenience became a choice, I wanted to be a teacher, a political activist and a woman engaged in the struggle for freedom, both personally and collectively.

Keywords: Life history. Formation. Militancy.

RESUMEN **RECUERDOS DE UN MILITANTE AMAZÓNICO**

Text tiene la intención de responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo me convertí en maestro? ¿Cómo me convertí en activista de la escuela pública? ¿Cómo me convertí en una mujer que luchó y luchó por permanecer autónoma, libre sin perder la feminidad y la capacidad de emocionarme con el aprendizaje constante que la vida me ha dado? ¿Cómo me convertí en esta mujer que lucha por una sociedad más igualitaria? ¿Dónde me encuentro? ¿Qué caminos tomé para llegar aquí? Por qué tomé ciertas decisiones? Narro la trayectoria que muestra cómo fui profesora, mujer y militante, evidenciando que es un momento reflexivo, basado en la praxis que desarrollé en el proceso de enseñanza. Al establecer las conexiones en esta trayectoria he destacado los caminos que he tomado y por qué ciertas decisiones. Mostré las contradicciones, las relaciones entre las partes, la conexión con el conjunto y las mediaciones realizadas en el proceso de ser profesor/educador. Como siempre he registrado los momentos notables de mi existencia, el análisis se llevó a cabo a partir de estos documentos. Lo que era la conveniencia se convirtió en una elección, quería ser maestra, activista política y una mujer involucrada en la lucha por la libertad, tanto personal como colectiva.

Palabras clave: Historia de la vida. Entrenamiento. Militancia.

Introdução

Ao pensar em escrever sobre ser professora há 50 anos, não pude me separar da trajetória de fazer-me mulher e militante, pois foi a luta nos movimentos sociais que me engajou na profissão. Como me tornei professora? Como me tornei militante em defesa da escola pública? Como me tornei mulher que lutou e luta

para manter-se autônoma, livre, sem perder a feminilidade e a capacidade de se emocionar com o aprendizado constante que a vida me deu? Como me tornei esta mulher, que luta por uma sociedade mais igualitária? Qual é o lugar em que me encontro? Que caminhos trilhei para chegar até aqui? Por que fiz determinadas

escolhas? Refazer a trajetória de vida, buscar na memória as lembranças das escolhas – certas, erradas ou até mesmo confusas.

Para tanto, perguntei-me: esse é um caminho que não é só narrar; é preciso entender e analisar? Para fazê-lo, em que teoria me embaso? O que me norteia nas pesquisas é o materialismo histórico e dialético e existem muitas críticas em relação a essa teoria. No entanto, não posso reconstruir a minha trilha de formação sem levar a questão em consideração. Assim, optei por ir reconstruindo o caminho e, ao mesmo tempo, ir analisando as escolhas, as contradições, as inúmeras relações construídas, as pelezas, as alegrias e decepções, principalmente hoje, aos 70 anos, vendo o povo brasileiro perdendo direitos, o isolamento social, a sensação de vazio, a indignação ao ver posições fascistas e de ultradireita na política brasileira e, ao mesmo tempo, a esperança de vencer mais essa batalha.

Delgado (2003) diz que a temporalidade marca as análises do passado. Assim, fui buscando a minha trajetória, trabalhando a minha história de vida relacionada com os processos que a conjuntura apresentou. Busquei ainda as contradições, as mediações que ocorreram e ainda permanecem vivas e como os processos mais globais interferiram na minha vida. Com isso, exponho as categorias fundamentais do método utilizado: a contradição, a mediação, a totalidade. Como sempre escrevi os momentos marcantes da minha existência, a análise foi efetivada a partir desses documentos.

A infância/adolescência

Sou do ano de 1950. Nasci em uma família tradicional, classe média, mas com a postura seringalista e latifundiária¹. Menina na década

de 1950 era preparada para as prendas domésticas, o grande caminho era o casamento, e, para tal, tinha que se preparar para executar e orientar os cuidados com o lar. Nunca aprendi muita coisa, até porque não me interessava. Por incrível que pareça, o meu pai me estimulava a estudar; no entanto, não abria mão de que eu fosse uma garotinha prendada.

Fui captando as contradições, procurando entendê-las e uma questão marcante foi a morte de Getúlio Vargas. Lembro-me de um grande rádio, papai mandando eu ficar quieta e dizendo-me: “Você está presenciando um momento histórico importante: a morte do presidente da República”. Lembrar esse episódio me fez perguntar o porquê da lembrança. Mas, citando Walter Benjamin, narrar é “a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1884, p. 2). Foi uma primeira experiência na qual a questão política se apresentou. Procurei indagar quem era Getúlio Vargas.

Essa foi uma lembrança que nunca perdi, que esteve sempre presente. Assim, “Abordar a memória envolve referir-se a lembranças e esquecimentos, narrativas e atos, silêncios e gestos. O conhecimento está em jogo, mas também existem emoções. E também existem lacunas e fraturas”² (JELIN, 2001, p. 55). Cresci envolvida com inúmeras questões políticas, cantando as músicas dos tempos de campanha. Papai e mamãe nunca votavam no mesmo candidato; era interessante como se vivia a política na minha residência. Ao mesmo tempo, papai professor, minhas memórias fazem-me recordar quantos jovens rapazes frequentavam a nossa casa, o ensino da matemática e a discussão da política.

Aos dez anos, pedi para fazer o exame de

1 A família tradicional – parte de mãe e pai – foi dona de seringais no município de Humaitá, situado na Calha do Rio Madeira. Teve políticos importantes, sendo até governador do estado do Amazonas na década de 1940. A família originada do Piauí – parte de pai – foi

e é grande latifundiária, assim sendo os traços posturais advêm do grupo social que eles pertenciam.

2 “Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas”.

admissão³. A resposta negativa deixou-me chocada, não só pelo “não”, mas pela forma grosseira e machista, rebaixadora com que fui tratada: “*Não! Você não tem competência! Não vai passar!*”. Meu irmão mais velho convenceu o pai a me deixar prestar o exame. Ele concordou, mas disse que a nota mínima era oito. Tirei acima da nota estipulada em quase todas as matérias, mas em Geografia a nota atribuída foi 7,8. Ele então disse: “*Não cumpriu o combinado, vai fazer o quinto ano*”. Conformei-me, mas, quando ia iniciar o ano letivo, ele me chamou e disse que eu cursaria o primeiro ano ginásial⁴. Fui para o Colégio Santa Doroteia em 1960.

Nesse mesmo ano, fomos morar no Rio de Janeiro. Na cidade maravilhosa, estudei no Colégio Brasil-América. Foram anos de muito estudo e, principalmente, de muita política. A efervescência da época refletia em casa. Papai fazia campanha para o Marechal Lott⁵ e a mãe, para Jânio Quadros⁶. O argumento utilizado por ela era o da corrupção. Dizia que o “homem da vassoura” varreria todos os corruptos do Brasil. Jânio não durou um ano, assumiu o vice-presidente João Goulart e a corrupção continuou a ser uma marca, não só no Brasil, mas no mundo, até hoje. Faço uma pausa para refletir sobre o processo. O capitalismo, por si só, já é corrupto, pois a burguesia, para acumular riquezas, não paga as horas trabalhadas

tal como deveria. A mais-valia⁷, seja ela absoluta, seja relativa, equivale à expropriação do trabalhador do seu trabalho.

Ninguém fica rico trabalhando; fica rico quem possui os meios de produção, quem explora o trabalho. Lembro-me das discussões acirradas sobre o país se aproximar dos comunistas, lembro-me das grandes manifestações em defesa das reformas de base. Fui ao comício da Central do Brasil. Não sabia bem o porquê das manifestações, mas gostava de participar, pois o clima era emocionante. Até hoje me lembro a fuga da polícia, de mentir para mamãe, dizendo que estava estudando na casa de uma amiga.

Na verdade, passei esse momento vivendo a política sem entendê-la e vivendo a Música Popular Brasileira na zona sul do Rio de Janeiro. Quando lembro essa fase, ela vem com os traços das vivências pessoais e os laços sociais. Traz, conforme Jelin (2001), saberes, crenças, padrões de comportamentos e, sobretudo, emoções e sentimentos. Relembro de nós, jovens, curtindo as músicas e as emoções das passeatas. A autora enfatiza que, dependendo do momento atual, as memórias passadas são ativadas e, no caso da escrita deste artigo, isso ocorre, pois fui buscar as lembranças para escrever meu memorial. Além disso, o momento político que vivemos remonta àquela época. Jair Bolsonaro faz tanta questão de aparecer, assim como Jânio. O atual presidente aposta no apoio popular para se manter no poder; Jânio Quadros, por sua vez, renunciou, na esperança de que o povo o trouxesse de volta ao poder.

A instabilidade política que vivemos no passado está no presente, bem latente. Meu tio, que era coronel na época do golpe militar, avisou ao meu pai que não saíssemos de casa, que o Brasil estaria passando por um momento conturbado da história. Era primeiro de

⁷ Mais-valia é o trabalho não pago ao trabalhador.

³ Reforma Francisco Campos estabeleceu uma prova para acesso ao ensino secundário.

⁴ O ensino secundário corresponde ao atual segundo segmento do Ensino Fundamental (Lei nº 9.394/1996).

⁵ Em 1955, Marechal Lott ocupava o cargo de ministro da Guerra no governo Juscelino Kubitschek. Era engenheiro e construiu carreira militar no exército. Liderou o Movimento de 11 de novembro que garantiu a posse do presidente Juscelino Kubitschek (WILLIAN, 2006).

⁶ Jânio Quadros foi eleito presidente do Brasil em 1960, tomando posse em 1961. Na época, o presidente e o vice eram escolhidos separadamente. Jânio apresenta Milton Campos como seu vice e o Marechal Lott aponta João Goulart. Pelas medidas impopulares, o presidente Jânio Quadros foi pressionado a renunciar devido as políticas implementadas que desagradaram inclusive seus apoiadores.

abril. O pai, depois do telefonema, disse-nos: *“Os militares tomaram o poder”*. Com a nova situação política do país, em 1966, voltamos para Manaus. Foi um impacto muito grande: no Amazonas não tinha televisão, a luz apagava na cidade às 22 horas, eu tinha deixado um amor no Rio... Enfim... Estava fora do eixo e foi a primeira grande mudança da minha vida.

Eu fazia o científico no Colégio Brasil-América. Queria estudar Medicina. Quando chego a Manaus e digo que vou me casar, meu pai vai à loucura: *“Casar aos dezesseis anos!”*. Depois de muita argumentação, ele cedeu, mas me disse: *“Faça o normal; seja professora”*. Ainda disse mais: *“Casamento não é profissão. Seja professora. É uma profissão que ganha pouco, mas você nunca ficará desempregada”*. Segui o conselho, fiz Magistério⁸, mas estudei para Medicina. Passei no vestibular e perdi o noivo, que não aceitou a mulher estudar e ser independente. Fiz até o segundo ano de Medicina, casei-me em 1969 e, mais uma vez, larguei tudo e fui morar no Rio Grande do Sul. Em Porto Alegre, prestei novamente vestibular.

Agora para Pedagogia. A escolha estava feita: seria professora. Fui trabalhar no Mobral⁹, experiência importante, e aprendi muito! Marcou a minha vida, principalmente porque achava que o processo de alfabetizar seria o mesmo para todo mundo. Eu ia ministrar aula à noite, e as pessoas dormiam. Eu me perguntava: *“Por que será que elas vêm à aula, se só dormem?”*. Até que um dia eu questionei e os alunos me disseram: *“A senhora não nos conhece, fala conosco como se fôssemos retardados, quer nos ensinar como se fôssemos crianças”*. Fiquei chocada e fui estudar.

8 Magistério era também denominado normal ou pedagógico, curso que formava professores em nível médio. As meninas que faziam este curso eram chamadas de normalistas.

9 Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) – Programa criado na ditadura militar que visava alfabetizar.

Conheci Paulo Freire com a Pedagogia do Oprimido (1970), o qual propugna que para libertar é preciso usar métodos diferentes dos utilizados pelo opressor. Uma pedagogia pensada pelo oprimido, uma pedagogia para a liberdade. A alfabetização origina-se do universo cultural daqueles que estão entrando no mundo letrado. Paulo Freire ensinou-me a ouvir e, assim, perguntei a cada um dos alunos o que eles queriam quando vinham para a escola. A senhora disse: *“Quero ler para poder ampliar o que faço na cozinha, ler receitas”*. O pedreiro falou: *“Quero ler o jornal”*. A manicure: *“Quero saber as tendências da moda”*. Foi um aprendizado. Eu disse: *“Quero aprender a ser professora”*.

Comecei a entender que o meu comportamento inicial era completamente ideológico e percebi que eu, assim como os alunos, vivi em um mundo social e cultural, mas não estava ainda claro que eu reproduzia ideias da classe à qual eu pertencia, ou pelo menos pensava que pertencia: a classe dominante. Terminada essa experiência, fui ministrar aula no município de Gravataí, na comunidade rural de Morungava. Saía de casa às 5h, pegava o ônibus, ia para a rodoviária, pegava outro transporte para chegar ao município e ainda andava no pasto por meia hora. Na volta, ia direto para a faculdade, fazia a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Era o ano de 1971. Engravidei do primeiro filho, não deixei de trabalhar, nem de estudar. Tive um menino. Estava muito feliz! Meu marido, engenheiro, vivia o “milagre brasileiro”, construindo silos e graneleiros no sul do país.

Só nos víamos uma vez por mês, até que a distância não deu mais. Fizemos as contas. Saía mais barato e menos frustrante se eu o acompanhasse nas viagens. Tornei-me então viajante. Larguei a faculdade e o trabalho. Morei em diversas cidades no Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Vivia muito bem.

O salário do esposo era guardado para a compra da casa própria, a firma pagava o aluguel, luz, água e alimentação. Quase no final do ano, vou a Porto Alegre. Estou saindo do consultório médico quando os estudantes invadem a Rua da Praia e a polícia atrás. Não corri. Não era comigo... Foi aí que recebi o impacto de um cassetete. Só não fui presa, porque fui puxada para dentro de uma sapataria. Perplexa com o acontecido, dirigi-me ao hospital e lá uma senhora veio ao meu encontro e disse em voz alta: “*Que bom que tu vieste me buscar!*” e, ao meu ouvido, cochichou: “*Se estás machucada, não entre. Estão prendendo todos os jovens que apresentam alguma lesão*”.

Assim, voltei para casa e me perguntava: “*O que aconteceu?*”. Eu era a própria alienada; vivia na ditadura militar, mas não sabia o que estava acontecendo. Procurei informar-me. Foi quando um engenheiro que trabalhava junto com o meu marido começou a alimentar a minha leitura, com os jornais alternativos a *Tribuna da Luta Operária* – Jornal do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) –, a *Voz da Unidade* – Jornal do Partido Comunista Brasileiro (PCB) – e o famoso *Pasquim*.

Em 1974, tive a minha menina. Estava muito feliz! O presidente do Brasil era o general Médici e em março assumiria o general Ernesto Geisel. Enquanto no Brasil a ditadura continuava, em Portugal, aconteceu a Revolução dos Cravos, que colocou um fim na ditadura de Salazar. Lembro-me de que, quando Geisel assumiu o governo, comprometeu-se a restituir ao país o regime democrático. Falava-se em abertura contínua e gradual. No fim de 1975, decidimos voltar para Porto Alegre. Vou trabalhar no Colégio João XXIII como professora de pré-escola e faço dois cursos que foram importantes para minha formação: Matemática Moderna e Processos de Alfabetização. Trabalhávamos coletivamente, planejávamos, o método era fonético, o livro da abelhinha, mas

nós trazíamos conteúdos e formas de ensinar diferentes. Ouvíamos as crianças. Cada uma delas era alfabetizada em seu ritmo. Foi nessa escola que, pela primeira vez, ouvi falar que existiam pessoas alfabetizadas, mas que não sabiam ler, interpretar o mundo.

O importante era ler e escrever, de forma a buscar autonomia e liberdade em aprender. Começo a me sentir mais engajada e experiente. Tinha um coletivo para discutir e trocar ideias, mas, como coloca Walter Benjamin (1995), é preciso ter cuidado ao falar de experiência¹⁰. Esta pode ser uma máscara para justificar processos de acomodação aos preceitos da sociedade capitalista. “*A minha experiência levou-me a caminhos da liberdade ou me tornou mais conservadora?*”. Esse é um questionamento que me acompanha durante a minha existência e tenho clareza de que preciso elucidar essa questão.

Na atualidade, a experiência do saber fazer do trabalhador tem sido expropriada pelo capital. De certa forma, é um avanço para o capital, que incorpora o trabalho vivo ao trabalho morto, mas é um retrocesso para o trabalho, que perde, para o capital, a possibilidade de avançar sua técnica e entender todo o processo de avanço tecnológico. Assim, agora “mais experiente”¹¹, tento retornar à PUC. As mensalidades estavam muito caras, não dava para transferir. Prestei novo vestibular – o quinto na minha vida. Passava em todos, e não terminava nenhuma faculdade.

Consegui entrar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Era 1976, eu voltei a estudar e trabalhar e, ao mesmo tempo,

10 A experiência vem da tradição que é resgatada pela memória. No entanto, a destruição por que passou a humanidade na guerra e o desenvolvimento acelerado da tecnologia destroem a própria tradição e, conseqüentemente, o significado de experiência. No texto, consideramos a experiência algo advindo da tradição que é recuperado pela memória.

11 Prestei vestibular para Manaus, PUC-RS, Estadual de Londrina, Federal do Paraná e Federal do Rio Grande do Sul.

conseguia ficar perto dos meus filhos, que iam para a escola comigo. Sentia-me feliz, plena, até que algumas atitudes machistas do meu marido me fizeram refletir um pouco mais na minha condição de mulher.

Nessa época, ainda entrei para a luta sindical, filiando-me ao Sindicato de Professores do Rio Grande do Sul (Sinpro-RS). As lutas sindicais abriram um horizonte importante para entender os processos ditatoriais a que o Estado brasileiro era submetido. As reuniões eram vigiadas, erámos alertados para manter segredos sobre a tática e estratégia (LENIN, 2010) formuladas. Eu nunca ficava até o fim das reuniões. Tinha as crianças para cuidar. Mas o que deixava mais encucada era que muitas vezes tirávamos decisões que eram mudadas pelas lideranças e aí a confusão estava feita.

Quanto à vida pessoal, as nossas decisões, que até então eram conjuntas, passaram a ser somente decisões dele. Eu, que tinha trabalhado muito para chegarmos aonde chegamos, estava sendo colocada de lado. Ele deixou a engenharia e foi plantar melancias. Não deu certo e ele muito pouco conversou comigo. Para suprir o prejuízo, todos nós começamos a plantar alface e couve. Vendemos tudo para o supermercado e ele investiu o dinheiro da venda na plantação de abóbora. Nunca esqueci. A safra foi muito boa, mas todos plantaram abóbora, eram pirâmides de abóboras. Fazíamos doce, purê, conserva, comíamos abóbora de manhã, de tarde e de noite. Enquanto isso eu trabalhava no João XXIII, frequentava o sindicato e estudava Pedagogia.

Era o ano de 1978, o movimento sindical do ABC paulista despontava com Luiz Inácio Lula da Silva como a grande liderança. A greve inicia em São Bernardo do Campo. O ponto principal das reivindicações era o reajuste de 20% no salário. O movimento foi tão forte que se estendeu para outras fábricas. Em 1979, as greves estouraram novamente e o movimento, que

contava com os metalúrgicos, avançou para os professores, bancários, funcionários públicos, todos clamando pelo reajuste salarial.

O pilar da ditadura estava sendo atacado (MOURÃO DIEDERICHS, 1998). A efervescência política de 1978 se materializava nas discussões e nos corredores da Universidade Federal. Comecei a ir às assembleias de curso e do diretório estudantil. Além da presença marcante na ditadura, os jovens da época se aglutinavam em correntes políticas, brigavam entre si e, ao mesmo tempo, procuravam encaminhamentos políticos conjuntos. Lembrei-me de que falávamos, na faculdade, das greves do ABC Paulista, do ano em que o Ato Institucional (AI-5) foi extinto e em que, ao mesmo tempo, o funcionalismo público fervia de indignação. O presidente assinou um decreto-lei que proibia as greves em todo o país. Comecei a participar mais intensamente das discussões.

Ainda no ano de 1979, ao chegar à faculdade, o térreo estava lotado. Discursos indignados, minhas colegas lá não estavam e, ao chegar à sala de aula, tomei conhecimento de que iam mudar o currículo do curso e nós, que formaríamos no final do ano, só o faríamos em 1981. Descemos para participar da assembleia e eu perguntei: “Quando haverá a mudança de currículo?”. E as lideranças responderam: “Está ocorrendo”. Eu, de uma forma irresponsável clamei: “O que estamos esperando? Vamos invadir o Conselho Universitário!”. Foi isso o que fizemos. Veio a polícia, pegaram nossas carteiras de estudante. Não fomos presos; o clima era de abertura política.

O currículo foi mudado à nossa revelia. Já em Manaus e trabalhando na universidade, consegui transferência para o meu curso. A minha ficha veio limpa, nenhuma anotação. O poder¹² tem dessas coisas. Mas eu estava saturada com o casamento, com a vida de boa

¹² Meu pai era o reitor da Universidade do Amazonas (UA).

moça, com a situação do país. Resolvi engajar-me mais fortemente, participando do Partido dos Trabalhadores (PT), que estava se configurando. Fiquei decepcionada. Discutíamos, tirávamos posição e, no dia seguinte, cada força fazia o que bem queria. O tal partido não era para mim. Continuei como professora no Colégio Santa Doroteia.

A minha disciplina era Sociologia da Educação. Em 1981, na Faculdade de Educação, começaram a discutir a primeira semana da Pedagogia. Eu entrei na equipe para ajudar na organização. Vieram como palestrantes Dermeval Saviani, Moacir Gadotti e o presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE) Aldo Rabelo. Foi uma semana incrível e eu me decidi: *“Vou para o Partido Comunista do Brasil”*. O mais interessante é que os militantes me olhavam de uma certa forma com desconfiança. Até meu modo de vestir pertencia à pequena burguesia. Fui vender o jornal *Tribuna da Luta Operária*, fui para as reuniões das células e assim recebi a minha primeira incumbência: ser presidente da Associação dos Servidores da Universidade do Amazonas (Assua).

Em 1982, elegi-me para presidente da Assua, iniciando minha trajetória como militante sindical e ativista política. Essa foi uma escolha a partir da compreensão do mundo que adquiri no percurso que trilhara até aquele momento, calcada em uma densa compreensão teórica do que era atuar no movimento sindical, para construir a sociedade democrática de que o Brasil precisava. O que era conveniência passou a ser escolha: eu queria ser professora, militante política e uma mulher engajada na luta por liberdade, tanto pessoal como coletiva.

A teoria e a prática

O trabalho é a categoria ontológica central da vida, pois, pela ação humana (trabalho) no

mundo, este se modifica e, ao modificar-se, modifica as relações sociais que se estabelecem entre os homens, construindo, assim, um processo contínuo de formação humana (MARX, 2004). A compreensão é que o homem está sempre em movimento e, como tal, constrói a história. Nessa construção, a política está sempre presente. Como assevera Lane (1989, p. 12): “[...] o homem fala, pensa, aprende e ensina, transforma a natureza; o homem é cultura, é história”. Questionava-me: *“Como não vi determinadas questões?”*; *“Como não percebi que a desigualdade social é um produto da ação humana e, por isso, pode ser superada?”*.

Entendi que, mesmo não participando, mesmo não me envolvendo, sou responsável pelo que acontece ao meu redor, em meu mundo. Compreendi que a neutralidade não existe. Na presidência da Assua, coordenei o I e o II Encontro das Classes Trabalhadoras, que construíram a Comissão Local da Pró-CUT, na qual fui representante no Amazonas.

Comecei a me apropriar do contexto da universidade da época de 1980, momento em que a realidade acabou por me modificar pessoalmente, levando-me, de corpo e alma, à defesa da universidade pública e às lutas contra a ditadura. Nessa época, eu estudava muito a teoria política. A sociedade brasileira clamava por liberdades democráticas. Realizamos a primeira eleição para reitor, sendo vencedor o professor João Bosco Araújo, diretor do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), o mais votado numa lista de seis pessoas. Eu, funcionária administrativa, fiquei em quinto lugar. Um feito que repercutiu nacionalmente. Os administrativos poderiam ser candidatos à reitoria, desde que tivessem formação para tal. O professor João Bosco ganhou, mas não assumiu o cargo.

A ditadura indicou o seu homem de confiança: o reitor que, à época, também participou do processo, ficando em terceiro lugar.

O homem da ditadura foi empossado, mas foi denunciado por investir o dinheiro da universidade na chamada “Coroa-Brastel”. A Associação dos Docentes da Universidade do Amazonas (ADUA), na figura de seu presidente, professor Marcus Barros, pediu a saída do reitor.

Nessa efervescência política, tive que “tomar partido”, ou seja, ou colocava-me a favor das lutas e ia contra a ditadura – que na universidade estava vinculada à pessoa do meu velho pai, que era e continuou o reitor da UA –, ou ficava ao lado da família e, conseqüentemente, da ditadura. O aprofundamento dos estudos levou-me a entender que a identidade é um processo em constante construção e, nessa perspectiva, eu, ao adentrar no movimento sindical, aproximei-me, cada vez mais, da classe que vive do trabalho (ANTUNES, 1995). Qualquer decisão tomada levaria a perdas.

Foi um período doloroso, mas tomei a decisão: as liberdades democráticas traziam a possibilidade de construir outro país, um país melhor, onde meu filho e filha ou filhos de outras mães teriam chances de construir um futuro promissor. Optei pela luta, mas saí do processo com fraturas emocionais. Fui sarando com o tempo, vivendo a vida. Em 1984, fiz concurso para ser professora da UA, tirando o segundo lugar. Só assumi como professora do Departamento de Teorias e Fundamentos da Faculdade de Educação (Faced) em 1986. Fiz também concurso para professora da rede estadual de ensino, passando a lecionar no Instituto de Educação do Estado do Amazonas (IEA).

Em 1987, fui eleita para presidente da Associação Profissional dos Professores do Amazonas (Appam). Nessa ocasião, liderei greves da categoria e pude conviver com o professor Aloísio Nogueira, a grande liderança dos professores na época. Nesse trabalho, os cursos sindicais e o convívio com as lideranças do movimento me apresentaram mais um desafio: como conduzir o movimento, respeitando

as correntes políticas e apontando para o enfrentamento com o nosso maior inimigo, que era o governo estadual e municipal?

Na época, ainda havia confusão entre partido político e sindicato, conforme expressa Marx (1979). Assim, a tomada do poder passa pela organização do proletariado em classe, no partido político. É imprescindível ter clara a distinção entre sindicato e partido político. Gramsci (1988) ressalta o partido político como fundamental à formação da vontade coletiva, critica aqueles que negam a função do partido e defende a revolução social, pela direção do Moderno Príncipe (o partido político). Essas considerações permitem chegar à afirmação de que o sindicato não é e não pode ser confundido com o partido político.

Todos os partidos de esquerda no movimento sindical tinham a pretensão de que o sindicato fosse a ponte para o fortalecimento de suas agremiações. Isso trazia, para o movimento, muita confusão. Assim, representando a corrente sindical classista, fui diretora de comunicação da Central Única dos Trabalhadores do Estado do Amazonas. Em 1986, aprovou-se o curso de mestrado em Educação da Faced, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Fiz a seleção em 1987, ingressando na primeira turma do referido curso. Cursei o mestrado sendo presidente da Appam. Só pude levar essa empreitada porque o meu companheiro, na época, e que me acompanha até hoje na vida e nas lutas, apoiou-me, incondicionalmente. Carlinhos, como é conhecido na universidade, nesse período, era o presidente da Assua.

Aqui, ressalto a questão do gênero e a possibilidade de homens e mulheres lutarem lado a lado. Inclusive, nessa época, como diretor de políticas sociais da Central Única dos Trabalhadores, ele promoveu vários cursos sobre a questão da emancipação da mulher e sua importância para os movimentos sociais. Um

companheiro de luta e de vida há 32 anos, meu marido, meu homem e meu grande amor.

A década de 1980 trouxe ganhos e perdas. Ganhos no que se refere à conquista da democracia, à promulgação da Constituição de 1988, à queda da ditadura. As perdas referem-se às econômicas. Era o fim do ciclo desenvolvimentista dos países da periferia do capital, dada a recomposição do capitalismo para alcançar a produtividade necessária para a sua manutenção e desenvolvimento (MALLMANN, 2008). Ao escrever até aqui a minha trajetória, fica patente que, até a década de 1980, eu não me preocupava com a produção científica. O envolvimento maior era com o movimento sindical e, na universidade, a dedicação era para o ensino e a extensão. Só me envolvi com a pesquisa a partir do mestrado em Educação, o qual terminei em 1990.

Como a minha preocupação na militância estava ligada aos movimentos sociais e, querendo entender os sentidos de ser professor(a), comecei a minha trajetória na iniciação científica em 1987, orientando os projetos intitulados “A representação social da professora primária: a prática docente e a ação sindical dos professores do município e dos professores da rede estadual”. Terminei o mestrado em 1990. Eu e minha orientadora tivemos uma relação de parceria e muita aprendizagem. A orientadora tinha uma formação positivista. Realizou seu mestrado e doutorado nos Estados Unidos, fez-me ler a sociologia e a psicologia americana, mas, depois de muito diálogo, consegui que compreendesse quais eram os meus referenciais. Foi uma grande mulher! Em julho de 1990, editamos o primeiro caderno sindical: *O trabalhador em educação e o sindicato*. Essa publicação já fazia parte da dissertação.

Em 1994, foi eleito para reitor da UA o professor Nelson Fraiji, em cuja gestão fui pró-reitora comunitária. Naquela época, a eleição foi por chapa e, assim sendo, também fui eleita.

Fiz parte do Fórum dos Pró-Reitores Comunitários, que tinha como presidente a Dr.^a Acácia Kuenzer, que era pró-reitora comunitária da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O Ministério da Educação e Cultura (MEC) queria instituir, nas universidades federais, o pagamento de mensalidades. Para tal feito, criou o critério de carência. Para responder a essa investida, Dr.^a Acácia Kuenzer liderou a pesquisa nacional para discutir a carência na universidade brasileira.

No Amazonas, desenvolvi a pesquisa intitulada “Só estuda rico na universidade?”. Os resultados foram surpreendentes. Comprovou-se que, em todas as licenciaturas, os discentes não tinham poder aquisitivo para se manterem na universidade se pagassem mensalidades. Somente os cursos mais renomados, como Medicina, Odontologia, Engenharia e Direito tinham alunos que poderiam ser chamados de ricos. Mesmo na Medicina, tinha filhos e filhas de trabalhadores e, na área tecnológica, nas Engenharias, tinha um percentual bastante expressivo de estudantes de baixa renda.

A contradição público-privado, presente há décadas na educação brasileira, permeava os processos de discussão em defesa da universidade pública. A noção do público constituiu-se, historicamente, de modo que o público e o privado se articulam com a produção material da vida (MOURÃO; ALMEIDA, 2015). Mais uma vez, fica evidente que a universidade pública assim se mantém, em que pesem os processos de privatização, em função das lutas empreendidas pela sociedade civil organizada.

Em 1997, fiz seleção para o doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Entrei no Programa Educação: História, Política e Sociedade, em 1998. Meu orientador foi o Dr. Celso Ferretti. O projeto que apresentei, na seleção, seguia o mesmo percurso que trilhei no mestrado. Eram os processos educacionais nos movimentos sociais, com

o recorte nos processos de formação, implementados pela Central Única dos Trabalhadores no Amazonas. Mas, com muita discussão, fui convencida de que deveria ir para a formação no mundo do trabalho.

Estudei uma fábrica no Distrito Industrial de Manaus. Foi um grande esforço, pois fui para uma literatura que não dominava e estava articulada com a sociologia do trabalho francesa. Foram quatro anos de aprendizagens significativas. Defendi a tese *A qualificação do trabalhador frente às exigências tecnológicas e organizacionais: estudo de caso em uma fábrica do setor eletroeletrônico, na Zona Franca de Manaus*. Em meu ingresso no mundo da pesquisa, tornei-me professora-pesquisadora ligada às questões do trabalho e da mulher nesse universo.

O período 2007 a 2017 foi profícuo. Produzi bastante, coordenei e participei de vários projetos. Todos os projetos tinham em comum a relação trabalho-educação, mas aqui é importante resgatar a polêmica introduzida por Maria Ciawatta e Ronaldo Rosas sobre a incompatibilidade teórico-metodológica entre a fenomenologia e o marxismo. Essa discussão se apresentou, porque eu utilizava como referencial a teoria da representação social e o materialismo histórico e dialético.

Nas palavras de Moscovici (1981), a teoria da representação social objetiva tratar dos fenômenos humanos, partindo de percepções coletivas, sem perder de vista as individualidades dos homens e mulheres pertencentes a um determinado grupo social. O materialismo histórico e dialético parte da premissa de que a vida é material e, partindo do material empírico concreto, busca apreender o real a partir do seu desenvolvimento histórico, captando as contradições e as mediações que são construídas em um processo relacional.

Até entender a questão, sustentei a hipótese de que a análise e apreensão do real tinha

como suporte o marxismo e que a representação me permitia coletar dados subjetivos que enriqueceriam a análise. Mas, segundo Alves (2017, p. 13), o estudo da subjetividade na perspectiva marxista deve “[...] gerar núcleos de sentido a partir da noção de contradição que não opõe indivíduo-sociedade, mas prevê desvelar suas manifestações constitutivas”. Com o aprofundamento dos estudos, fui deixando a representação social como interesse de estudos e me concentrei em aprofundar o método de pesquisa na perspectiva do materialismo histórico e dialético. Assim, as publicações foram se constituindo e eu, formando-me como professora-pesquisadora.

A docência na graduação e na pós-graduação

Quando ingressei no curso de Pedagogia, senti que, apesar de não ter sido uma escolha pensada, eu gostara de ser professora. A minha trajetória, como já relatei, vem desde a pré-escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. O mais interessante é que só fui ser professora universitária porque o salário de professora da educação infantil é ínfimo e a vida é material.

Nesses 42 anos de docência, ministrei aulas na graduação, no mestrado e no doutorado. Descobri o que é ser professor-pesquisador, o que é trabalhar o tripé ensino, pesquisa e extensão. Orientei, em dez anos, 73 trabalhos e ministrei 60 turmas. Com a preocupação de aproximar a pesquisa acadêmica da vida escolar, processos de pesquisa-ação foram implementados.

Nestes desenvolvi, por meio do ensino e da extensão, ações que considero inovadoras. Os mesmos estudantes que fizeram o PACE¹³ seguiram sob minha orientação para o estágio II e estágio III. Assim, desenvolvíamos práti-

13 Programa de Atividade Curricular de Extensão.

cas de ensino e pesquisa em um processo de extensão universitária. Desenvolvi então uma prática de ensino-aprendizagem em que eu também aprendi muito. Eram aulas diferentes.

As funções administrativas: por que administrar?

As lutas empreendidas no interior das universidades, para a construção de uma gestão democrática e comprometida com um projeto de universidade articulada com a sociedade que a mantém, fez-me lutar em duas frentes: no movimento e nos processos administrativos. Por esse motivo, fui pró-reitora para assuntos comunitários, diretora da Faced por dois mandatos e coordenei o programa de pós-graduação por três vezes.

Na função de diretora, implementei algumas ações no que se refere à pauta de reivindicações dos técnico-administrativos, ou seja, instituí as 30h semanais. Tinha uma justificativa plausível, que era o fato de a Faced apresentar um atendimento que ia das 8 até as 21h, sem fechar ao meio-dia. Para tal ação, a organização do trabalho foi modificada, modificando também a estrutura organizacional do espaço. Infelizmente, após minha saída da direção, ocorreu novamente uma reestruturação, a qual fez retornar o trabalho de oito horas, fechando ao meio-dia e indo o expediente até às 17 horas.

Fui também coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação por três mandatos. Procurei nessa função lutar para a consolidação do programa, que, na última avaliação, não conseguiu atingir a nota desejável. É uma sensação muito ruim; parece que eu e meus colegas trabalhamos e o trabalho não atingiu o seu objetivo. Na avaliação interna do programa, uma das conclusões foi a de que a responsabilidade do processo cabe não só à coordenação, aos professores, mas também à Univer-

sidade Federal do Amazonas (UFAM), que como instituição não deu o devido apoio às ações.

É importante ressaltar que a avaliação empreendida pela Capes não prioriza o avanço dos programas nas regiões que não têm tradição na área da pesquisa, como é o caso da Região Norte. Além do processo de avaliação seguir a lógica produtivista, as regras são mudadas quando o período para ser avaliado termina. Foi o caso da avaliação do quadriênio 2013 a 2016. O documento da área saiu em abril de 2017. O colegiado fez todo o planejamento de sua ação baseado no documento de área que avaliou o triênio 2010 a 2012, mas o processo já era outro. Questiono-me: *“Foi importante assumir cargos administrativos?”*; *“Contribuí para a consolidação da pós-graduação na Região Norte?”*. Essas são questões que procuro responder, resgatando e avaliando as ações empreendidas na UFAM.

A opção de ainda estar trabalhando – a nível de consideração

Iniciei o memorial perguntando: *“Qual é o lugar em que me encontro?”*; *“Que caminhos trilhei para chegar até aqui?”*; *“Por que fiz determinadas escolhas?”*. Escrevi minha trajetória como docente-militante na UFAM, mostrando como me constitui mulher e profissional nesse processo. É um momento reflexivo, em que me embaso na práxis desenvolvida no processo de ensinar. Ao estabelecer as conexões nessa trajetória, evidenciei os caminhos que trilhei e o porquê de determinadas escolhas. Mostrei as contradições, as relações entre as partes, a ligação com o todo e as mediações feitas no processo de ser professora/educadora.

As categorias do método ficaram evidentes e essa constatação me deixou deveras feliz! Eu consegui entender o que me move, como me movo e por que sou movida dessa forma

para as ações. Mas uma questão precisa ser respondida: “*Por que fiz a opção de ainda permanecer trabalhando, depois de 46 anos de labuta?*”. Não sei se irei simplificar a resposta, mas entendo que a ação do homem no mundo constrói processos que vão constituindo o ser social. Assim, a luta pela universidade pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada é uma forma que encontrei de contribuir com mudanças.

Em um momento de retrocesso pelo qual o país passa, com a universidade correndo o perigo de ser privatizada e com a carreira sendo ameaçada, há muita luta para ser empreendida. Pedindo emprestado de Pablo Neruda (1982), “*CONFESSO QUE VIVI! E, ainda tenho muito que viver e lutar! O lugar em que me encontro são as trincheiras da vida! Construir-me professora!*”.

Referências

- ALVES, Alvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2017. Disponível em: Acesso em: 25 fev. 2021.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 1995.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História oral**, v. 6, p. 9-25, 2003. Disponível em: Acesso em: 18 fev. 2021.
- FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- JELIN, Elizabeth. **De qué hablamos cuando hablamos de memorias: los trabajos de la memoria**, p. 1-17, 2001.
- LANE, Sílvia. **O homem em movimento**. São Paulo: Cortez, 1989.
- LENIN, Vladimir Litch. **Que Fazer?** Problemas Candescentes do Nosso Movimento. São Paulo: Arte Popular, 2010.
- MALLMANN, Maria Izabel. **Os ganhos da década perdida: democracia e diplomacia regional na América Latina**. Edipucrs, 2008.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e Filosóficos**. São Paulo: Boi tempo, 2004.
- MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanalyse**. São Paulo: Zahar, 1978.
- MOURÃO DIEDERICHS, Arminda. **O movimento de professores de 1º e 2º graus: uma análise crítica**. Manaus: EDUA, 1998.
- MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; ALMEIDA, Carlos Augusto Gomes. O Espaço Público no Imperialismo do Século XXI. In: Heloisa da Silva Borges; Waldemar Moura Vilhena Júnior. (Org.). **Educação do campo e as políticas sociais públicas**. Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2015, v. 1, p. 61-86.
- NERUDA, Pablo. **Confesso que vivi: Memórias**. São Paulo: Difel, 1982.
- PIRES, ELAINE. A escola no período dos exames de admissão ao ginásio: memórias do secundário. **Anais... 30º Simpósio Nacional de História**. Recife: ANPUH, 2019.
- WILLIAN, Wagner. **O soldado absoluto: uma biografia do Marechal Henrique Lott**. 2ª edição. Rio de Janeiro: 2006.

Recebido em: 12/01/2021

Revisado em: 26/08/2021

Aprovado em: 30/08/2021

Arminda Rachel Botelho Mourão é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora titular da UFAM. Líder do Grupo de Pesquisa Gênero, Trabalho e Educação. E-mail: arachel@uol.com.br

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

FOCO E ESCOPO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) é um periódico quadrimestral, publicado pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), que tem por principal objetivo a publicação de artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico, teórico-metodológico, visando a fomentar e promover o intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e de outros países, no âmbito do movimento biográfico internacional, como política de socialização de estudos vinculados à pesquisa (auto) biográfica em Educação.

A RBPAB recebe propostas de textos, em fluxo contínuo, observando-se as normas e orientações da Revista para suas diferentes sessões. As submissões devem ser feitas através da Plataforma SEER.

POLÍTICAS DE SEÇÃO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) compreende 7 (sete) seções: Artigos; Ensaio; Dossiês; Entrevistas; Documentos; Resenhas; Resumos de Teses e Dissertações;

Na seção *Artigos*, são publicados resultados de pesquisas empíricas, ou de caráter epistemológico e teórico-metodológico. Excepcionalmente, a RBPAB aceita um artigo anteriormente publicado, desde que seja em revistas, ou outros suportes, com pouca circulação no Brasil, e que contribua, efetivamente, com as discussões realizadas no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em Educação e suas implicações para essa área de produção de conhecimentos.

Na seção *Ensaio*, aceitam-se trabalhos que focalizem o campo da pesquisa (auto)biográfica, que sugiram problematizações pertinentes a domínios tais como memória, história oral, histórias de vida, práticas de formação, que embora não resultem obrigatoriamente de pesquisas no domínio da pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para o avanços da reflexão nessa área de pesquisa.

Os *Dossiês* são submetidos mediante Edital próprio e por demanda ou fluxo contínuo. A proposta das temáticas e artigos do Dossiê devem versar sobre assuntos de interesse para a pesquisa (auto)biográfica em Educação, e apresentar desdobramentos importantes para a pesquisa educacional em suas mais diversas vertentes.

A seção *Entrevistas* concerne à interlocução com pesquisadores de projeção nacional e/ou internacional, e tem como propósito veicular discussões e reflexões atuais e pertinentes à produção científica na área.

A seção *Documentos* é um espaço destinado à publicação de documentos históricos e/ou atuais, de interesse para a produção do conhecimento e a vida associativa.

As *Resenhas* têm em vista a socialização e síntese de livros, coletâneas, dicionários especializados, e demais obras que expressem posicionamentos sobre temáticas contemporâneas no domínio dos estudos (auto)biográficos.

Os *Resumos de Teses e Dissertações* visam à socialização de trabalhos acadêmicos-científicos, realizados em universidades brasileiras e de outros países que, ancorados na pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para sua consolidação no Brasil e ampliação de seu escopo em nível internacional.

Os trabalhos propostos à RBPAB devem ser enviados pela Plataforma SEER, preenchendo-se o formulário e observando-se às normas disponíveis no sistema de submissão.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO PELOS PARES

O processo de avaliação dos artigos submetidos à RBPAB obedece ao seguinte fluxo:

1. Análise quanto à forma realizada por pelo menos dois editores e adequação da submissão ao escopo da revista.
2. Análise por pares quanto ao mérito: Os trabalhos enviados à RBPAB são submetidos ao processo de avaliação por pares duplamente cego (*blind review*). O Editor responsável da Revista distribui os trabalhos para a avaliação por dois consultores *ad hoc* com vinculação à especialidade dos textos. Os textos com dois pareceres positivos serão aceitos; com dois pareceres discrepantes, o trabalho é enviado para um terceiro parecerista e consolidado pela Editoria da Revista; com duas reprovações o trabalho não será aceito para publicação. São considerados os seguintes critérios na avaliação: contribuição para a área; originalidade do tema e/ou da análise realizada; consistência argumentativa; rigor na abordagem teórico-metodológica; qualidade geral do texto e adequação as normas técnicas e de linguagem.
3. Revisão e adequação do artigo às normas da revista: após avaliado pelos pares e aceito para publicação, o texto é submetido a uma revisão de linguagem e normalização. Em seguida, o trabalho é encaminhado ao autor com as sugestões de correções, com autorização final enviada à Editora para publicação.
4. O tempo médio entre submissão e resposta é de no mínimo seis meses. O tempo médio entre o envio e publicação é de no mínimo oito meses.

DIRETRIZES PARA AUTORES

Os textos devem ser encaminhados através da Plataforma <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

No processo de submissão, o autor deverá indicar a seção a que se vincula o artigo, a garantia de observação de procedimentos éticos e cessão de direitos de publicação à RBPAB.

Os trabalhos devem ser submetidos, conforme as seguintes normas:

1. Na primeira página, devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereço(s) institucional(is) (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa;
2. Resumo, Abstract e Resumen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, métodos, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, com o mínimo de três e o máximo de cinco. Traduzir, também, o título do artigo, assim como do trabalho resenhado.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300) devem ser enviados em separado, com a indicação do título, da fonte/autoria e dos locais onde devem ser inseridos no texto. Para tanto, devem seguir a Norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística, e publicada pelo IBGE, em 1979.
4. As Referências devem vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Observar os seguintes exemplos:

4.1. Livro de um só autor:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.2. Livro até três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.3. Livro com mais de três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas et alii. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.4. Capítulo de livro:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Capítulo: subtítulo. In: SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Página inicial e final.

4.5. Artigos de periódicos:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação.

4.6. Artigo de jornais:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Jornal**, Local de publicação, Dia. Ano, Sessão, página.

4.7. Artigo de periódico (formato eletrônico):

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

4.8. Livro em formato eletrônico:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

4.9. Decreto, Leis:

País / Estado ou Cidade. Documento. **Diário Oficial do** (País, Estado ou Município), cidade, n., página inicial e final, dia e mês. Ano. Seção.

4.10. Dissertações e teses:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. **Título:** subtítulo. Ano. Número de folhas. Dissertação ou Tese (Mestrado em... ou Doutorado em...) – Nome do Programa, Nome da Universidade, Local, Ano.

4.11. Trabalho publicado em Congresso:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do trabalho. In: Nome do Evento (Congresso; Simpósio; Seminário; Reunião), edição., ano, Cidade. **Anais...** Cidade, Editora, Ano. Página inicial e final.

5. O sistema de citação adotado pela RBPAB é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações devem obedecer à forma (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx).
6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem. Recomenda-se utilizar apenas as notas explicativas, estritamente necessárias, obedecendo à NBR 10520, de 2003.
7. Após listar as referências incluir a menção "Submetido em (...)", com o mês e o ano da submissão.
8. Observar o quantitativo de caracteres para cada seção da Revista: a) *Artigo e Ensaio*: 40.000 no mínimo

e, no máximo, 60.000 caracteres; b) *Entrevistas*: máximo de 50.000 caracteres; c) *Dossiês*: constituídos por, no mínimo 6 (seis) artigos, e no máximo, 10 (dez). Observando-se as demais normas relativas aos artigos da Revista; d) *Resenha*: mínimo de 5.000 caracteres e o máximo de 10.000; e) *Resumos de Teses e Dissertações*: máximo de 5.000 caracteres.

9. Os textos só serão aceitos se atenderem às seguintes orientações e configuração, quanto ao seu formato: a) Título com o máximo de 90 caracteres, incluindo o espaço entre as palavras; b) Todas as margens com 2,5 cm; c) Formato: A4; d) Fontes Times New Roman: 12 (para o corpo do texto), 11 (em citações, com 4 cm de recuo, texto justificado), 10 (epígrafes e notas de rodapé); e) Espaço 1,5 cm em todo corpo do texto; salvo citações e epígrafes: 1,0; f) Alinhamento justificado.

CONTATOS E INFORMAÇÕES:

Secretaria Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica – RBAPB

Site: www.biograph.org.br

e-mail: biographassociacao@gmail.com

EQUIPE EDITORIAL

Editores

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Edla Eggert – PUCRS

Daniel Hugo Suarez – UBA

Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – UnB