

ILHA

Revista de Antropologia

Florianópolis, volume 26, número 1
Janeiro de 2024



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ILHA – Revista de Antropologia, publicação do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal de Santa Catarina.



Universidade Federal de Santa Catarina

Reitor: Prof. Dr. Irineu Manoel de Souza

Diretora do Centro de Filosofia e Ciências Humanas: Profa. Dra. Miriam Furtado Hartung

Coordenadora do PPGAS: Profa. Viviane Vedana

Coordenação Editorial Viviane Vedana

Editores Viviane Vedana, Vânia Zikan Cardoso e Bruno Reinhardt

Conselho Editorial Alberto Groisman, Alicia Norma Gonzalez de Castells, Antonella Maria Imperatriz Tassinari, Bruno Mafrá Ney Reinhardt, Carmen Silvia Rial, Edviges Marta Ioris, Esther Jean Langdon, Evelyn Martina Schuler Zea, Gabriel Coutinho Barbosa, Ilka Boaventura Leite, Jeremy Paul Jean Loup Deturche, José Antonio Kelly Luciani, Letícia Maria Costa da Nóbrega Cesarino, María Eugenia Domínguez, Maria Regina Lisboa, Márnio Teixeira-Pinto, Miriam Hartung, Miriam Pillar Grossi, Oscar Calavia Saez, Rafael José de Menezes Bastos, Rafael Victorino Devos, Scott Correll Head, Sônia Weidner Maluf, Theophilos Rifiotis, Vânia Zikán Cardoso e Viviane Vedana.

Conselho Consultivo Božidar Jelenik, Universidade de Liubidjana, Eslovênia; Claudia Fonseca, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Cristiana Bastos, Universidade de Lisboa, Portugal; David Guss, Universidade de Tufts, Estados Unidos; Fernando Giobalina Brumana, Universidade de Cádiz, Espanha; Joanna Overing, Universidade de St. Andrews, Escócia; Manuel Gutiérrez Estévez, Universidade Complutense de Madrid, Espanha; Mariza Peirano, Universidade de Brasília; Soheila Shahshahani, Shahid Beheshti University, Irã.

Projeto gráfico e Diagramação Annye Cristiny Tessaro (Koru Editorial)

Revisão de Português e normalização da ABNT Patrícia Regina da Costa

Ilustração da capa: Maria Carolina Lins Brandão (Lola)

Solicita-se permuta/Exchange desired

As posições expressas nos textos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária

Ilha – Revista de Antropologia / Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. v. 26, número 1, 2024.
Florianópolis: UFSC/ PPGAS, 2024 – 187 p.

ISSNe 2175-8034

1. Antropologia 2. Periódico 1. Universidade Federal de Santa Catarina

Toda correspondência deve ser dirigida à Comissão Editorial da Revista Ilha
Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH
Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário – Trindade
88040-970 – Florianópolis – SC – Brasil
Fone/fax: (48) 3721-9714
E-mail: ilha.revista@gmail.com

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha>

Copyright: A *ILHA – Revista de Antropologia* está licenciada sob a Licença Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0 International. Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Editorial

Prezadas leitoras e prezados leitores,

Desejamos um excelente 2024 para todas as pessoas que nos leem! Apresentamos o primeiro número da *Ilha – Revista de Antropologia* deste ano com um dossiê sobre Antropologia e Educação, uma discussão fundamental em tempos de mudanças consideráveis nas formas de fazer e de ensinar antropologia.

O dossiê reúne nove artigos com diferentes perspectivas e experiências etnográficas sobre o tema, além de uma resenha e uma tradução. Na apresentação do dossiê, podemos conhecer um pouco de cada texto reunido neste número a partir das reflexões dos organizadores Luiz Alberto Couceiro e Amurabi Oliveira. Assim, convidamos vocês para a leitura da apresentação!

A *Ilha – Revista de Antropologia* é uma publicação que reúne artigos inéditos, resenhas, traduções, ensaios bibliográficos e dossiês temáticos que contribuam para o debate contemporâneo no campo da antropologia. Temos seguido nosso compromisso de divulgação da pesquisa científica no âmbito da antropologia, primando pela seriedade e pelo rigor na produção desse conhecimento. A Revista Ilha, seguindo a tendência contemporânea, passou a ser publicada exclusivamente *on-line*, sendo esta uma forma mais ágil e sustentável para a ampla divulgação de nossa produção.

Desejamos a todos e a todas boas leituras!

Viviane Vedana

Editora

SUMÁRIO

Dossiê: “Novos Debates na formação em antropologia”

Apresentação 06

Luiz Couceiro e Amurabi Oliveira

O Experimental e a Experimentação no Debate sobre Educação, Ensino e Antropologia 12

Graziele Ramos Schweig

Pedagogias Antropológicas Transgressoras: (re)fazendo antropologia a partir da costura de cadernos de campo 32

Ana Clara Damásio

Mariane da Silva Pisani

Trajetória entre o “Campo Inicial” e a Formação Antropológica: a partir de onde e como eu faço ciência? 52

Ewerton Domingos Tuma Martins

A Autoetnografia como Processo Formativo em Antropologia: deficiência, percepção e aprendizagem 69

Ceres Karam Brum

“A relação com o inglês mexe até com minha autoestima”: dilemas sobre acesso à língua estrangeira e inclusão em uma iniciativa didática no PPGAS-USP 92

Thais Tiriba

Carla Ribeiro

Laura Moutinho

O que a Antropologia Pode Fazer pelas Crianças? 115

Fernanda Müller

Sueli do Carmo Oliveira

“Retomada” Antropológica: Feminista negra e a pesquisa com mulheres indígenas. 129

Regilene Alves Vieira

Reler Marcel Mauss: notas sobre o autor, professor e militante 140

Vinicius Kauê Ferreira

Nomadismo Disciplinar, [o] el Eterno Retorno – Pasos para una Antropología Divergente 162

José Exequiel Basini Rodríguez

TRADUÇÃO

Relatório sobre o Ensino Acadêmico de Antropologia..... 176

Franz Boas

Amurabi Oliveira

RESENHA

Dolor y política: sentir, pensar y hablar desde el feminismo 183

Alana Pacheco dos Reis Verani

Jônatas Stritar Alaman

Tatiana Bezerra de Oliveira Lopes

Dossiê: “Novos Debates na Formação em Antropologia”



Imagem do acervo da Biblioteca Nacional

Organizadores

Luiz Couceiro

Amurabi Oliveira

Apresentação

Presentation

Luiz Couceiro^{1,2}
Amurabi Oliveira³

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, Brasil

²Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil

³Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

Ao nos referirmos à produção do campo da antropologia no Brasil, poderiam nos vir à mente nomes dos seus pioneiros, como Edgard Roquette Pinto (1884-1954), Heloisa Alberto Torres (1895-1977), Gilberto Freyre (1900-1987), Arthur Ramos (1903-1949), Marina de Vasconcelos (1912-1973), ou ainda de instituições relevantes como o Museu Nacional, a Fundação Joaquim Nabuco, a Universidade de São Paulo e o Museu Emílio Goeldi. Não seria estranho pensar em obras marcantes, como *Casa-Grande e Senzala* (1933), *As Américas e a civilização* (1970), *Carnaval, Malandros e Heróis* (1979). Contudo, sugerimos que há a tendência de não estar entre as primeiras opções refletir sobre a prática do ensino da antropologia, posto que a rotinização do conhecimento antropológico ocorreu tanto por meio da pesquisa, quanto da docência (Oliveira, 2019). Notadamente, o ensino reflete uma parte do que poderíamos chamar de formação antropológica, compreendendo que os diversos diálogos que essa disciplina elabora possuem uma dimensão formativa para o público que entra em contato com a produção que vem sendo acumulada. Assim, vão sendo criadas técnicas e metodologias de pesquisa ora mais, ora menos padronizadas, textos e autores referenciados como sendo clássicos, treinamentos em investigações, tendências de abordagens teóricas, em meio à trama de temáticas que ajudam a alavancar debates éticos de atuação profissional.

Essa percepção de que a reflexão sobre o ensino é algo central e necessário para a antropologia está posta desde a fundação da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), que ocorreu na 2ª Reunião Brasileira de Antropologia (RBA) em 1955, em Salvador, Bahia. Mas apenas nos anos 2000 foi formada uma comissão de Ensino de Antropologia nessa associação, posteriormente convertida em comissão de Educação, Ciência e Tecnologia. Só recentemente se observa a organização de mesas redondas e de Grupos de Trabalho na RBA voltadas para essa temática¹ (Sanabria; Duarte, 2019; Oliveira, 2021), assim como eventos específicos promovidos pela ABA, originando, em algumas vezes, publicações de referência (Grossi; Rial; Tassinari, 2006; Tavares; Guedes;

¹ Nas edições de 2014, 2016, 2018 e 2022, Amurabi Oliveira coordenou o GT "Aprender e ensinar antropologia" junto à RBA, atuando ainda como debatedor na edição de 2020 desse grupo. Apesar de ainda predominar uma agenda voltada para o ensino superior, observa-se a existência de inúmeros trabalhos voltados especificamente para a educação básica.



Caruso, 2010). No contexto da pandemia da COVID-19, a referida comissão promoveu, ainda, o evento virtual *Aprendendo e ensinando antropologia durante a pandemia: dilemas, desafios e oportunidades* (2021), que versou, justamente, sobre o ensino da antropologia no atual momento em que vivemos, marcado pelos processos de ensino e aprendizado mediados virtualmente.

No cenário internacional, encontramos cada vez mais espaço para a discussão sobre o ensino da antropologia: a International Union of Anthropological and Ethnological Sciences (IUAES) possui uma seção voltada para antropologia e educação, o Instituto Real de Antropologia de Londres tem publicado desde 2011 a revista *Teaching Anthropology*, voltada de forma específica para essa discussão e, na América Latina, vale destacar o papel central tanto do Congresso Latino-Americano de Antropologia, quanto da Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM), demonstrando a atualidade desse debate.

Poderíamos destacar de forma ainda mais incisiva que o debate mais amplo sobre a dimensão formativa no Sul Global também tem ganhado destaque nos últimos anos, considerando não apenas a formação antropológica que ocorre nesse eixo, bem como o impacto do que nele é produzido no Norte Global. De forma sintética, poderíamos afirmar que não seria mais possível pensar a formação antropológica exclusivamente a partir do Norte Global, sendo necessário ampliar o escopo do debate, dentro de uma perspectiva de antropologias plurais. Assim, destacamos a necessidade de continuar a se questionar o que seja os traços nacional e estatal, no sentido debatido por Butler e Spivak (2009), como conceitos-agências não deterministas de identificação do fazer antropológico, abordando processos e consequências de situações imperialistas na conformação desse campo de saber (De L'estoile, Neiburg, Sigaud 2002, p. 9-37).

Como podemos perceber a partir do levantamento bibliográfico realizado por Sanabria e Duarte (2019) acerca do ensino de antropologia no Brasil, há produção significativa sobre o tema, porém bastante concentrada no ensino superior. Considerando os dados trazidos por Simião (2018), que aponta que a maior parte dos egressos da pós-graduação em antropologia atua na docência, seria possível inferir que essa forte inserção profissional por meio do sistema de ensino reafirma a necessidade de situar essa discussão no centro do debate da antropologia.

Constantemente, antropólogos(as) têm sido recorridos para o centro do debate educacional no Brasil, no âmbito do processo de redemocratização sociopolítica a partir da década de 1980. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9.394/1996), assim como dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na década de 1990 lançaram luz sobre a temas relativos à diversidade cultural, o que inevitavelmente suscita reflexões desenvolvidas no campo da antropologia.

Há de se destacar também a Lei n. 10.639/2003, que trata do ensino de história e cultura afro-brasileiras em toda a educação básica, assim como a Lei n. 11.645/2008 que inclui agendas das coletividades indígenas. Em ambos os casos, compreende-se que há necessidade de se acionar o conhecimento antropológico acumulado para que se possa efetivamente implementar essas mudanças de legislação, uma vez que a antropologia tem longa tradição de pesquisa junto às populações afro-brasileiras e indígenas.

Observa-se com esse movimento que a formação em antropologia – compreendida aqui em seu sentido amplo, tanto voltada para a formação de antropólogos quanto de não

antropólogos – passa a incorporar cada vez mais novos debates, especialmente no que diz respeito aos diversos marcadores de diferença, como raça/cor, gênero, sexualidade, classe, religiosidade, “deficiência”/níveis de autonomia etc. Queremos dizer com isso que pensar o que a antropologia tem a oferecer em sua dimensão formativa atualmente nos remete a novos tópicos, assim como as produções elaboradas a partir de novos agentes que estão nesse campo, considerando a expansão da presença de antropólogos e antropólogas negros, indígenas, LGBTQIA+, e demais oriundos(as) de populações menos assistidas e historicamente vilipendiadas por ações do poder público, e também de grupos econômicos privados.

Abrindo o nosso dossiê, Grazielle Ramos Schweig em “O Experimental e a Experimentação no Debate sobre Educação, Ensino e Antropologia” explora as noções de experimental e de experimentação, as quais têm aparecido em algumas produções antropológicas recentes, articulando-as aos debates sobre ensino e educação no âmbito da Antropologia. Segundo a autora, o resgate da qualidade experimental da etnografia – e da experimentação como maneira de proceder – pode adicionar novos elementos que redimensionam vieses normativos a respeito do papel da disciplina em tais debates. Por último, ela discute o exemplo do Modo Operativo AND (MO_AND). Nesse mesmo perfil de inovação e ousadia acadêmicas, em “Pedagogias Antropológicas Transgressora: (re) fazendo antropologia a partir da costura de cadernos de campo”, Ana Clara Damásio e Mariane da Silva Pisani caminham pela discussão entre ensino e aprendizagem para avaliar os modos pelos quais se dá a preparação de antropólogos nos cursos de formação em Antropologia e de Ciências Humanas. Avaliando elementos para uma caracterização interdisciplinar da disciplina, as autoras caracterizarem temáticas do campo da didática por meio de etnografia no âmbito da atualíssima discussão das existências denominadas por “multiespécie”, que vai para além da Antropologia.

Ewerton Domingos Tuma Martins em “Trajetória entre o ‘campo inicial’ e a Formação Antropológica: a partir de onde e como eu faço ciência?” parte de sua própria experiência como morador do litoral da costa norte do Brasil para refletir sobre seu encontro com a disciplina antropológica e as mudanças no fazer etnográfico a partir da pós-graduação. Ao mesmo tempo que debate sobre os conhecimentos tradicionais dos/das agentes sociais da região por meio de suas narrativas e perspectivas de vida, também reflete sobre as dinâmicas socioculturais e as práticas de conservação ambiental.

Em “A Autoetnografia como Processo Formativo em Antropologia: deficiência, percepção e aprendizagem”, Ceres Karam Brum traz um relato de experiência com a autoetnografia, como método e narrativa, para a realização de uma investigação sobre deficiência visual. A autora opta por enfatizar o processo de reconhecimento do nistagmo e da visão monocular como sua forma de estar no mundo, realizando com isso uma reflexão a respeito dos lugares do trabalho de campo na formação de antropólogas, o espaço do *self* na pesquisa etnográfica e a dimensão transformadora da autoetnografia na aceitação da deficiência como modo de estar no mundo e universo perceptivo.

Thais Henriques Tiriba, Carla Brito Sousa Ribeiro e Laura Moutinho em “‘A relação com o inglês mexe até com minha autoestima’: dilemas sobre acesso à língua estrangeira e inclusão em uma iniciativa didática no PPGAS/USP” tratam de um desafio contemporâneo enfrentado por muitos programas no Brasil. As autoras partem de uma iniciativa em

andamento no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo, cujo objetivo é oferecer a seu corpo discente letramento em língua estrangeira, a partir da facilitação de acesso e debate de textos antropológicos em inglês. O artigo reflete sobre idiomas estrangeiros e acesso à pós-graduação, bem como sobre linguagem, poder e possibilidades de diálogos Sul-Sul a partir do inglês falado e escrito por não nativos. Apresentam, então, a estrutura das oficinas, bem como nossa metodologia voltada para estudantes com pouco ou nenhum conhecimento do idioma, possibilitando desenvolver uma reflexão sobre o papel da docência e dos PPGs na formação da próxima geração de antropólogos.

O artigo “O que a Antropologia Pode Fazer pelas Crianças?”, de autoria de Fernanda Müller e Sueli do Carmo Oliveira, defende a prática da Antropologia com crianças como uma forma de expandir os horizontes da disciplina e permitir a educação do/a antropólogo/a. Segundo as autoras, ao realizar etnografias com crianças, torna-se possível questionar as representações hegemônicas sobre a infância e ampliar a compreensão convencional acerca desse fenômeno em nível global. Ainda segundo as antropólogas, é necessária uma revisão sobre a associação imediata de educação ao ensino e escolarização, de forma a ampliar sua compreensão acerca dos diversos modos de aprendizagem.

Regilene Alves Vieira em “‘Retomada’ Antropológica: feminista negra e pesquisa com mulheres indígenas” parte de sua experiência como jovem antropóloga negra desenvolvendo pesquisa “com” mulheres indígenas, tecendo algumas reflexões no que se refere ao fazer antropológico e aos marcadores sociais que atravessam mulheres negras e indígenas. A autora articula uma autoetnografia com os processos de aprendizagem em campo, visibilizando o que se aprende nesse diálogo

Vinicius Kauê Ferreira se volta para um autor clássico da antropologia em “Reler Marcel Mauss: notas sobre o autor, professor e militante”, partindo de trabalhos biográficos, cartas publicadas, programa de ensino e artigos redigidos por Mauss, revisitando as grandes narrativas de modo a pensar a formação e trajetória desse intelectual para além da figura de Durkheim e do grupo da *Année Sociologique*. Ferreira explora a relação de Mauss com Paul Fauconnet, Henri Hubert, Sylvain Lévi, Jean Jaurès e Alfred Espinas, assim como seu engajamento com a formação de linhagens e redes mais amplas. Em linha consoante de preocupações acadêmicas, José Basili, em “Nomadismo Disciplinar, (ou) o Eterno Retorno: passos para uma antropologia divergente”, nos coloca diante de discussões sobre o caráter disciplinar da Antropologia e de que modo devemos observá-la por meio de práticas de ensino e aprendizagem de caráter nômade, ou seja, dialogando com outras produções de conhecimento sobre maneiras de existir. Para tanto, Basili questiona a ideia de que haja um padrão de etnografia como sendo elemento identificador da disciplina, algo de seria descritivo e classificatório, assim como tornar exótico o que são seja semelhante às experiências do autor, do pesquisador.

Esperamos que os leitores/as possam aproveitar o diálogo com os textos e seus/suas autores/as, fomentando assim novos debates nos processos de ensino e aprendizagem da antropologia.

Referências

- BUTLER, Judith; SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Quien le canta al Estado-Nación? Lenguaje, política, pertenencia**. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- DE L'ESTOILE, Benoit; NEIBURG, Federico; SIGAUD, Lygia. Antropologia, Impérios e Estados Nacionais. Uma abordagem comparativa. *In*: DE L'ESTOILE, Benoit; NEIBURG, Federico; SIGAUD, Lygia (org.). **Antropologia, Impérios e Estados Nacionais**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002. Capítulo 1. p. 9-37.
- GROSSI, Miriam Pillar; RIAL, Carmen; TASSINARI, Antonella (org.). **Ensino de antropologia no Brasil: Formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Florianópolis: Nova Letra, 2006.
- OLIVEIRA, Amurabi. Arthur Ramos e a rotinização da Antropologia através de seu ensino. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 659-674, 2019.
- OLIVEIRA, Amurabi. Uma análise da antropologia da educação nas Reuniões Brasileiras de Antropologia (2000-2020). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 1-15, 2021.
- SANABRIA, Guillermo; DUARTE, Luiz Fernandes Dias. O ensino de Antropologia e a formação de antropólogos no Brasil hoje: de tema primordial a campo (possível) de pesquisa (antropológica). **BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 90, p. 1-32, 2019.
- SIMIÃO, Daniel S. Introdução. *In*: SIMIÃO, Daniel; FELDMAN-BIANCO, Bela. (org.). **O campo da antropologia no Brasil: retrospectiva, alcances e desafios**. Rio de Janeiro: ABA, 2018. p. 9-28.
- TAVARES, Fátima, GUEDES, Simoni Lahud, CARUSO, Carlos. **Experiências de ensino e prática em Antropologia no Brasil**. Brasília, DF: Ícone Gráfica e Editora, 2010.

Luiz Couceiro

Doutor em Antropologia Cultural pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com estágio pós-doutoral em Antropologia Social no Museu Nacional (UFRJ), 2010-12, e em Sociologia no Fernand Braudel Center-SUNY at Binghamton University, 2019-20. Atualmente é professor na Universidade Federal do Rio de Janeiro e no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Maranhão.

Endereço profissional: Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Av. São José do Barreto, n. 764, São José do Barreto, Macaé, RJ. CEP: 27965-045.

E-mail: luizalbertocouceiro@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1281-8048>

Amurabi Oliveira

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Livre Docente em Cultura e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio pós-doutoral em Didática das Ciências Sociais pela Universidade Autônoma de Barcelona, 2019-20. Atualmente é professor na Universidade Federal de Santa Catarina e pesquisador do CNPq.

Endereço profissional: Departamento de Sociologia e Ciência Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Câmpus Trindade, s/n, Florianópolis, SC. CEP: 88040-900

E-mail: amurabi.oliveira@ufsc.br

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7856-1196>

Como referenciar esta apresentação:

COUCEIRO, Luiz; OLIVEIRA, Amurabi. Apresentação Dossiê: Novos Debates na Formação em Antropologia. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 26, n. 1, e98214, p. 6-11, janeiro de 2024.

O Experimental e a Experimentação no Debate sobre Educação, Ensino e Antropologia

Graziele Ramos Schweig¹

¹Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

Resumo

Neste artigo exploro as noções de experimental e de experimentação, as quais têm aparecido em algumas produções antropológicas recentes, nem sempre acompanhadas por uma problematização mais detida ou articuladas a debates sobre ensino e educação no âmbito da Antropologia. Argumento que o resgate da qualidade experimental da etnografia – e da experimentação como maneira de proceder – pode adicionar novos elementos que redimensionam vieses normativos a respeito do papel da disciplina em tais debates. Por fim, discuto o exemplo do Modo Operativo AND (MO_AND), ferramenta desenvolvida pela antropóloga e artista Fernanda Eugenio, originada em sua pesquisa de doutorado e em suas práticas de ensino de Antropologia, como desdobramento do que reconheço como sua atitude de levar a sério a dimensão experimental da etnografia. Esse movimento a conduziu a trabalhar “fora” dos lugares oficiais de transmissão da Antropologia, o que potencializou usos transversais do MO_AND em outros campos disciplinares.

Palavras-chave: Experimentação; Etnografia; Ensino; Educação; Modo Operativo AND.

The Experimental and the Experimentation in the Debate on Education, Teaching and Anthropology

Abstract

In this article I explore the notions of experimental and experimentation, which have appeared in some recent anthropological productions, not always accompanied by a more detailed questioning or articulated to debates on teaching and education in the field of Anthropology. I argue that rescuing the experimental quality of ethnography – and of experimentation as a way of proceeding – can add new elements that resize normative biases regarding the role of the discipline in such debates. Finally, I discuss the example of the Modus Operandi AND (MO_AND), a tool developed by the anthropologist and artist Fernanda Eugenio, originated in her doctoral research and in her Anthropology teaching practices, as a result of, what I call, her attitude of taking the experimental dimension of ethnography seriously. This movement has led her to work “outside” the official places of transmission of Anthropology, which potentiated transversal uses of MO_AND in other disciplinary fields.

Keywords: Experimentation; Ethnography; Teaching; Education; Modus Operandi AND.

Recebido em: 20/04/2023

Aceito em: 18/09/2023



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1 Introdução

Ao realizar uma análise da presença de antropólogos em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, Oliveira (2017) dá um título provocativo a seu artigo: *“Uma antropologia fora do lugar? Um olhar sobre os antropólogos na educação”*. Apesar de o texto chamar atenção para o caráter periférico da participação desses pesquisadores nos referidos Programas, podemos também pensar que estar “fora do lugar” é justamente condição de produção do saber antropológico. O deslocamento, a “vocação pelo desenraizamento crônico”, o “não se sentir em casa em lugar nenhum” (Uriarte, 2012) têm sido tradicionalmente maneiras de descrever os requisitos para se fazer Antropologia ou para se empreender pesquisas etnográficas. Com o intuito de explorar potencialidades desses deslocamentos, apresento neste texto alguns apontamentos para pensar de que modos diferentes caminhos percorridos pela Antropologia, constituídos por distintas trajetórias profissionais e conexões com outras práticas e campos disciplinares – fora de Departamentos de Antropologia (ou de espaços de sua transmissão formal) –, podem propiciar novas problemáticas e inscrever outros debates a respeito do fazer antropológico e das relações entre educação, ensino e Antropologia.

Dou continuidade aqui a algumas indagações delineadas em outro trabalho (Schweig, 2022) e que deram base ao projeto de pesquisa “A dimensão experimental da etnografia e seus efeitos educacionais”¹, o qual teve início em 2021 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). O projeto busca investigar de que modos a exploração colaborativa e experimental com o método etnográfico pode produzir efeitos na formação e na prática de educadores, envolvendo a proposição de grupos de estudo, cursos e outras ações de ensino e extensão como parte do campo de investigação. Neste artigo, busco formular algumas questões que surgiram a partir da necessidade de um adensamento das noções de “experimental” e “experimentação”, as quais atravessaram o caminho da pesquisa e têm aparecido em algumas produções antropológicas recentes. Nota-se que nem sempre esses termos têm recebido uma teorização mais detalhada, além de raramente surgirem articulados a debates sobre ensino e educação no âmbito da Antropologia.

Ao fazer isso, objetivo investigar em que medida a noção de experimentação e o resgate da dimensão experimental da etnografia podem funcionar como intercessores² na

¹ O projeto recebeu apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) por meio do Edital 09/2021 – PROBIC/FAPEMIG, via PRPq/UFMG.

² Na filosofia de Gilles Deleuze, a noção de “intercessores” diz respeito “[...] a quaisquer encontros que fazem com que o pensamento saia de sua imobilidade natural, de seu estupor. Sem os intercessores não há criação” (Vasconcellos, 2005, p. 1.223).

construção de posições menos normativas nos debates a respeito do papel da Antropologia no ensino e na educação. Trata-se de tentar ir além de duas posturas bastante recorrentes: aquela que *fornece esclarecimentos* sobre o método etnográfico; e aquela que *afirma contribuições* da Antropologia para a Educação. Compreendo ambas como atitudes importantes, mas sintomáticas e provocadoras de algumas limitações na exploração de outras possibilidades de composição entre educação, ensino e Antropologia.

Por fim, discuto o exemplo do Modo Operativo AND (MO_AND), ferramenta em desenvolvimento pela antropóloga e artista Fernanda Eugenio, o qual tem sido um recurso por vezes mobilizado em minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Situo a maneira como o MO_AND se desdobra da pesquisa de doutorado em Antropologia Social de Fernanda e especialmente de suas práticas de ensino de Antropologia na graduação. Paradoxalmente, ao se originar em uma atitude de levar a sério o caráter experimental da etnografia, o Modo Operativo AND acabou por se deslocar para “fora” dos lugares legitimados de transmissão da Antropologia, constituindo-se como uma ferramenta transversal utilizada por profissionais e pesquisadores de diversas outras áreas, sendo pouco conhecido no meio antropológico.

2 De Ciência-fonte a Ciência-prática

Diversos autores têm discutido a respeito das dificuldades de diálogo entre a Antropologia e o campo da Educação. Nos anos de 1990, Neusa Gusmão já indicava a existência de uma divergência fundamental atribuída a esses campos de conhecimento, a partir da qual a Antropologia seria entendida como “ciência” e a Educação como “prática” e domínio de aplicação ou intervenção (Gusmão, 1997). Essa divisão advém de um modo de operar no qual o campo da didática e dos estudos pedagógicos se constituem a partir da busca por conferir respostas pragmáticas aos problemas educacionais (Corazza, 1986), ao passo que a autorreflexão e a problematização constantes da ciência antropológica acerca de sua herança colonialista contribuíram para circunscrever a antropologia aos domínios da pesquisa acadêmica estrita (Leal; Anjos, 1999).

Tais condicionantes estabeleceram estranhamentos entre esses dois campos, bem como deram origem a reducionismos e acusações mútuas (Gusmão, 1997). Essa condição acabou provocando uma entrada mais tardia da Antropologia no campo educacional, diferentemente de outras tradições disciplinares mais estabelecidas como a Sociologia, a História, a Filosofia e a Psicologia. Como afirmam Eckert *et al.* (2017, p. 10), a Antropologia entra mais recentemente na educação com a “[...] finalidade de fundamentar ou de ser tratada como ciência-fonte e embasar teoricamente a educação como prática social e a construção de seus objetos de pesquisa”. Com uma presença menos difundida, tal papel de “ciência-fonte” tem aproximado a Antropologia do conjunto das disciplinas de fundamentos ou estudos básicos da educação se considerarmos os currículos dos cursos iniciais de formação de professores.

Tendo uma formação disciplinar na Antropologia, no mestrado e no doutorado, exerço a docência desde 2012, passando pela Educação Básica e Superior, mas nunca fui contratada especificamente para lecionar Antropologia. Apesar disso, mantive o

desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão que visam a explorar potencialidades da Antropologia em diferentes espaços educativos (Schweig, 2013; 2019; 2020). Nesse percurso, atuo desde 2018 como professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, tendo sido contratada para a área de Ensino de Ciências Sociais, vinculada ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), onde tenho atuado com disciplinas localizadas nos últimos semestres dos cursos, principalmente com a orientação do estágio docente do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. A FaE/UFMG é uma das poucas Faculdades de Educação do país que conta com uma área de Antropologia, composta de um grupo de cinco professores antropólogos e antropólogas, lotados no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE). Ou seja, mesmo com uma área constituída, não estou lotada no mesmo Departamento que esses colegas. Atualmente sou a única antropóloga no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, cujo quadro soma quase 70 docentes.

Assim, além de me encontrar no “fora do lugar” (Oliveira, 2017) de uma Faculdade de Educação, também me encontro fora do espaço da Antropologia delineado dentro da Faculdade. Com isso, o lugar que ocupo hoje tem produzido uma série de implicações para a pesquisa e a maneira como venho tecendo relações entre ensino, educação e Antropologia. Se quando (raramente) existente, a Antropologia está situada em meio ao conjunto dos “fundamentos” da Educação, isto é, como “ciência-fonte” (Eckert *et al.*, 2017), qual seria o lugar da Antropologia em um Departamento diretamente ligado à intervenção pedagógica? Como a Antropologia pode contribuir (ou se assumir) no debate sobre “métodos e técnicas de ensino”, dada a histórica dificuldade em se pensar como uma disciplina aplicada ou voltada para a intervenção? Para desdobrar essas questões, além de me voltar para as práticas de ensino como *locus* de atenção e produção de conhecimento, tenho buscado aproximações com estudos da Antropologia que ajudem a desnaturalizar e a embaralhar a divisão “ciência” e “prática” que historicamente tem permeado as relações entre Antropologia e Educação, no sentido de desenvolver compreensões mais simétricas (Latour, 1994; Taddei; Gamboggi, 2016).

Como afirma Pereira (2017), muitas das controvérsias entre Antropologia e Educação se dão em torno dos usos da etnografia como metodologia de pesquisa. É recorrente a crítica feita por antropólogos à instrumentalização da etnografia feita por educadores, sem o devido rigor ou sem a conexão com os fundamentos teóricos e as problemáticas do campo antropológico (Valente, 1996; Fonseca, 1999; Oliveira, 2013). Tudo se passa como se tivéssemos uma área do saber (Antropologia) da qual os educadores predatoriamente retirassem o que lhes interessa e, nesse processo, diminuíssem a eficácia desse conhecimento ao trabalharem de modo reducionista com a etnografia, sem o devido aprofundamento nas questões do campo antropológico. Nisso, reatualiza-se o lugar da Antropologia como “ciência-fonte”, já que é ela quem *fornece* algo.

Contudo, se realizarmos uma operação de simetrização, talvez pudéssemos nos perguntar de que forma a Educação é apropriada e/ou (mal) instrumentalizada por parte de antropólogos e antropólogas que também educam. Será que praticar a docência, assim como praticar a etnografia, não seriam ambas atividades pouco banais e que demandariam um investimento intelectual e sensível de bastante longo prazo? Da mesma maneira em que reconhecemos que a prática da etnografia exige uma articulação com o campo

antropológico, será que a prática educativa não exigiria um aprofundamento em bases teóricas, epistemológicas e metodológicas no campo da Educação (ocupando ele agora o lugar de “fonte”)?

Alguns trabalhos têm chamado atenção para essas questões, dado que se propõem a olhar para antropólogos e antropólogas como praticantes da docência (e não para educadores enquanto praticantes de etnografia). Buti (2022), por exemplo, discute de que forma entendimentos do processo de aprendizagem por meio das relações junto às pessoas no mundo é inerente à prática do trabalho de campo na pesquisa antropológica. Contudo, fazendo referência a Paulo Freire e bell hooks, ele nota que muitas vezes o ensino de Antropologia tende a se dar em torno da centralidade da sala de aula, da autoridade docente e da “[...] transmissão bancária e livresca de representações sobre o mundo” (Buti, 2022, p. 220). O autor segue afirmando que, “[...] embora se ensine *sobre e em prol* da diversidade e da diferença, não se ensina *com e através* delas. Se antropólogos foram formados para tratá-las conceitualmente, não o foram para engajá-las pedagogicamente” (Buti, 2022, p. 221). Somando-se a isso, ao entrevistar antropólogos no Brasil e em Portugal, Sartori (2022) atenta para o caráter precário da formação para a docência em Programas de Pós-Graduação em Antropologia.

Em alinhamento a essas constatações, Taddei e Gaboggi (2016) questionam: se muito se fala sobre a constituição de um campo da “antropologia da educação”, há pouco espaço para uma “educação da antropologia”, ou para conceber antropólogos como educadores. Nesse sentido, pode-se dizer que existe uma tendência a uma opacidade, um não dito, a respeito das relações de ensino-aprendizagem e de transmissão do saber-fazer antropológico, o que ocorre em duas dimensões: pela pouca relevância que tem o “ensino” como objeto de pesquisa na Antropologia (Vega Sanabria; Duarte, 2019); e pela pouca reflexividade (e naturalização) que recebe a prática da docência no cotidiano profissional de antropólogos e antropólogas que, muitas das vezes, também educam.

Com isso, a recorrente entrada no debate com a Educação pelo *fornecimento de esclarecimentos* acerca de seus métodos, e de crítica às apropriações reducionistas da etnografia, aparece acompanhada do peso de uma tradição de pouca reflexividade em relação às próprias práticas educativas. A essa condição soma-se outra, atentada por Carlos Rodrigues Brandão (2007) e Alexandre Pereira (2017), acerca do afastamento da Antropologia brasileira em relação à instituição escolar como campo empírico de pesquisa. Segundo Pereira, isso acabaria por produzir uma falta de familiaridade com esse universo, gerando “uma perspectiva distanciada, idealizada e que hierarquiza saberes” (Pereira, 2017, p. 151). Um indicativo disso, lembrado pelo autor, é o fato de que, paradoxalmente, as etnografias clássicas de referência sobre a escola foram produzidas no campo interdisciplinar dos Estudos Culturais – não na Antropologia –, citando-se os trabalhos de Willis (1991) e de McLaren (1991).

Por mais que pesquisas etnográficas em contextos escolares tenham crescido nos últimos anos, como chamam atenção Bazzo e Scheliga (2020), o olhar antropológico esteve por mais tempo direcionado a práticas consideradas não formais de aprendizagem – fora da instituição escolar e de suas problemáticas. Sensivelmente, o aparecimento do interesse pela educação escolar na Antropologia brasileira foi sendo induzido por políticas públicas educacionais que afetaram grupos que tradicionalmente já eram foco de pesquisa

(Schweig, 2015), por vezes a partir de um “registro pedagógico-reivindicativo”, como comenta Aracy Lopes da Silva acerca da educação indígena (Silva, 2001, p. 22). Isso ocorreu também no caso da educação quilombola; nos estudos de gênero em interface com a educação, na questão da inclusão de novos públicos no ensino superior via ações afirmativas, ou no olhar sobre o ensino religioso em conexão com estudos sobre religião e laicidade.

Um dado que reflete isso é a rara existência de linhas de pesquisa específicas sobre educação em Programas de Pós-Graduação em Antropologia, como mapeado por Oliveira (2017). A reintrodução da Sociologia como disciplina escolar nos currículos do Ensino Médio, a qual deve ser ministrada por Licenciados em Ciências Sociais e abarcar os conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política, poderia ser um novo ponto de contato da Antropologia com a escola. No entanto, essa via de inserção da Antropologia no Ensino Médio ainda tem recebido pouca atenção por parte de antropólogos e antropólogas, sendo o debate em sua maioria dominado por profissionais com trajetória na Sociologia (Schweig, 2015).

Esses distanciamentos geram uma série de consequências que talvez possam dar pistas sobre as assimetrias e dificuldades de diálogo entre Antropologia e Educação. Pensando com Donna Haraway (1995), a crítica aos maus usos da etnografia, somada à pouca implicação com a prática educativa e com a escola formal, encarna justamente uma pretensa objetividade, um olhar distanciado com relação ao campo educacional e ao fazer educativo. Ou seja, tal posição se aproxima de uma crítica que não se responsabiliza por seus efeitos *no e com* o outro, tornando-a pouco propícia à produção de “conexões parciais”, no sentido da viabilidade de outras (com)posições possíveis, menos dicotômicas, entre Educação e Antropologia.

Além disso, há outras nuances e consequências que a crítica distanciada e a desimplicação com o ensino e a escola trazem, o que aparece na reiterada posição de *afirmação das contribuições* da Antropologia para a Educação. Sobre isso, Jungbeck (2022) desenvolve a hipótese de existência de uma “moralidade tácita” que permeia muitos trabalhos produzidos na interface entre os dois campos. Em sua análise, percebe haver a tendência a um olhar prescritivo sobre como a educação deveria ser, a partir de uma postura afirmativa – pouco permeada por problematizações. Isso tornaria as pesquisas “enraizadas na denúncia de uma escola ‘ruim’ e prescritoras de modelos de escola ‘boa’ por intermédio dos benefícios do envolvimento da Antropologia na educação formal” (Jungbeck, 2022, p. 6). De maneira semelhante, Vega Sanabria e Oliveira (2022), na introdução de dossiê sobre o tema, atentam ao viés normativo de alguns trabalhos que tratam do ensino de Antropologia, os quais tendem a recorrer a categorias dicotômicas para classificar algumas práticas como positivas em detrimento de outras, prescindindo de detalhamento descritivo e analítico.

A opacidade autorreflexiva junto de posições normativas e afirmativas a respeito das contribuições da Antropologia, portanto, podem acabar por produzir pouca abertura das pesquisas de campo sobre educação e ensino a contradições e a novos questionamentos e descobertas. Aspectos heterogêneos dos fenômenos podem vir a ser “[...] silenciados e excluídos da análise induzida por preconceitos morais” (Jungbeck, 2022, p. 29). Esses alertas nos levam a pensar que, a partir de nossas convicções subjacentes, debates e

estudos em torno da Antropologia e da Educação podem se distanciar justamente do potencial etnográfico-analítico construído no fazer da disciplina ao longo dos anos. Ou seja, podemos correr o risco de renunciar ao modo como a etnografia nos permite reconhecer a importância crítica de nos estranharmos como pesquisadores “crentes” em determinados valores (Goldman, 2003) ou ao caráter não prescritivo, mas inovador da etnografia, que faz com que cada antropólogo e antropóloga reinvente a própria disciplina ao desenvolver procedimentos afinados com seus contextos singulares de investigação (Peirano, 2014).

Sendo assim, tendências afirmativas e normativas podem nos levar a lidar com a Antropologia como “ciência-pronta” (Latour, 2000), como deslizamento da ideia de “ciência-fonte”, fornecedora de conceitos e interpretações sobre a escola. Ou seja, pode acabar por inclinar-se para a estabilização de controvérsias, nuances e elementos discrepantes. De modo a não apenas reforçar *contribuições* no debate com a Educação, caminho aqui no sentido de pensar a Antropologia como “ciência em ação” (Latour, 2000), abrindo suas caixas-pretas. No movimento de embaralhar a divisão “ciência” e “prática”, que permeia os debates sobre Antropologia e Educação, trata-se de deslocar a Antropologia do polo “ciência” e localizá-la como “ciência-prática” (Schweig, 2022). De modo a sustentar essa ideia, desenvolvo a seguir um olhar mais detido às noções de “experimental” e “experimentação”. Por meio delas, busco ativar algumas propriedades-potencialidades (Eugenio; Fiadeiro, 2013) da Antropologia e da etnografia como modos de fazer, maneiras de produzir relações, submetidas a incoerências e encontros inesperados, irreduzíveis a estabilizações que possam ser dadas por manuais e cânones disciplinares.

3 A Experimentação e o Resgate da Dimensão Experimental

Chama atenção certa recorrência recente do termo “experimentações” ou, de maneira adjetivada, “experimentações etnográficas”, em grupos de trabalho de congressos de Antropologia, em disciplinas de Departamentos de Antropologia e em recentes dossiês e artigos acadêmicos. Por vezes, essas noções aparecem como sinônimo de “experiência” – como indicado por Vega Sanabria e Oliveira (2022) – ou como “possibilidade criativa de se relacionar corpos bibliográficos e material de campo” (Morawska, 2017, p. 6). A palavra “experimentação” também tem sido associada ao alargamento do termo “grafia” (Bruno, 2019) e em estudos que se propõem a pensar os usos de imagens, desenhos e dimensões multissensoriais na etnografia (Elias, 2019). Apesar de sua recorrência, o – termo não tem sido muito agenciado em discussões acerca do ensino de Antropologia no Brasil, para além de constar justamente como sinônimo de “experientiar” ou “viver uma experiência” – termos esses, por outro lado, bastante frequentes e que Vega Sanabria e Oliveira (2022) associam a vertentes do romantismo na Antropologia.

Historicamente, a noção de “experimentação” havia cruzado o caminho da Antropologia, especialmente com a publicação de *“Writing Culture”* (Clifford; Marcus, 1986), obra que marca a chamada “virada literária” na Antropologia, ao dar evidência a questões sobre narrativa, autoria e representação no texto antropológico. Da mesma forma, trabalhos que propunham aproximações com o campo das artes e, especialmente,

com os estudos da *performance* – o qual situa como central a noção de “experiência” – já vinham se constituindo como espaços para se conceber “metodologias experimentais” nas Ciências Sociais (Teixeira, 2006).

A partir da influência dos estudos sociais da ciência e da tecnologia e de uma nova “virada”, agora, “ontológica” (Souza, 2015; Taddei; Gamboggi, 2016) ou “performativa” (Gaspar, 2018), a ideia de experimentação na Antropologia começa a ser mais propriamente extrapolada do texto para os procedimentos em campo. Isso ocorre ao se compreender a etnografia não apenas como descrição da realidade – ou, por outro lado, como gênero literário – mas como uma maneira de tecer relações e de participar na confecção de mundos. Assumir o caráter performativo/agenciador dos métodos – incluindo aqueles da pesquisa social (Law; Ruppert, 2013) – desvela a possibilidade de enfatizar e de inventar outros arranjos possíveis na pesquisa. Assim, práticas como bordar juntas (Pérez-Bustos; Choconta-Piraquive, 2018), projetar artefatos em colaboração (Ingold; Gatt, 2013; Estalella; Criado, 2018), desenhar (Kuschnir, 2016) ou dançar (Dumit, 2019) tornam-se ações/intervenções incorporadas à própria prática etnográfica.

Desse modo, pelas problemáticas mobilizadas nesses trabalhos, observa-se que, diferentemente dos estudos que tratam dos contatos entre a Antropologia e a área da Educação, não se identifica uma tendência dos pesquisadores em pensar propriamente *contribuições* da Antropologia quando estabelecem relações com outros ofícios ou tradições disciplinares. O que ocorre é justamente o contrário: são tecidas considerações sobre a disposição de abertura ao que essas outras práticas podem adicionar ou modificar no próprio fazer antropológico. Isto é, nota-se relações menos pautadas em *contribuições* de uma área à outra e mais em investigações sobre o que poderíamos chamar de “conexões parciais” (Haraway, 1995). Surgem, então, propostas como “parasítios” (Holmes; Marcus, 2008), a noção de correspondência (Ingold, 2017) ou “colaborações experimentais” (Estalella; Criado, 2018) em direção a arranjos e composições que sejam interessantes aos rumos do trabalho de campo e à elaboração de novas questões de investigação.

Outra via de interesse para pensar a noção de “experimentação” é dada por Roger Sansi (2016). O autor traça uma genealogia do conceito de “experimental” a partir da arte de vanguarda, especialmente da música, em que ele aparece ligado ao uso de novas tecnologias de gravação e de reprodução, mas também se refere a uma liberação do som em relação às intenções do músico. Sansi (2016) cita o exemplo de John Cage, para o qual a ação experimental seria aquela em que não se pode prever seus resultados; seria uma ação necessariamente única – em uma definição distante da ideia de experimentação científica, feita a partir de protocolos estabelecidos. A noção de experimentação, portanto, se conecta à ideia de acaso e, para além das inovações contemporâneas, se apresenta, na argumentação de Sansi, como componente do que tradicionalmente vivenciamos como trabalho de campo antropológico, feito no imprevisível, a partir do encontro e de elementos acidentais. É essa dimensão experimental da etnografia que a torna difícil de ser reproduzida e ensinada, já que o trabalho de campo é sempre único e irrepetível (Sansi, 2016, p. 68-69).

Ainda em aproximação com as Artes, temos a defesa de Hélio Oiticica de se “assumir o experimental”, a partir de uma atitude menos preocupada com produtos, com a “criação de obras” ou com as dinâmicas do campo da arte (Oiticica, 2019). Ao fazer uma leitura

dessa posição de Oiticica, Virgínia Kastrup (Cinead Lecav, 2019) menciona a importância de se fazer da experimentação um substantivo e não um adjetivo. O experimental não seria uma etapa inicial de um trabalho, da qual lançamos mão quando “não sabemos” muito bem a maneira de agir. Conceber assim pressuporia que, em algum momento, seria possível ultrapassar essa “fase experimental” e elaborar um protocolo mais estruturado sobre como fazer. Na proposição de Oiticica, reelaborada por Kastrup, o experimental é um modo substantivo de fazer: ele não é para quem ainda não sabe; ele é justamente para quem sabe e se põe a correr riscos. Nesse sentido, quanto mais soubermos, quanto mais formos proficientes em um ofício, mais precisamos nos esforçar para não perder a potência do experimental. Como afirma em entrevista a antropóloga Tania Perez-Bustos (Humusidades, 2020), trata-se de experimentar com dedicação, levar a experimentação a sério.

João Pacheco de Oliveira (2009) chama atenção para o modo como os manuais e as representações sobre o fazer antropológico, os quais circulam em espaços de seu ensino, tendem a reforçar modelos mais estáticos da disciplina, a despeito de práticas cada vez mais plurais de antropólogos e antropólogas em campo, envolvendo diferentes modalidades de colaboração e intervenção. Somando-se a essa percepção, Vega Sanabria (2015, p. 629) analisa a centralidade dada à noção de “clássico” nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia, o que se reflete em uma narrativa de “história heroica” no modo de transmissão do saber antropológico. Essas representações que perpassam os espaços de transmissão formal da Antropologia se articulam a pressupostos de “universalização da disciplina”, a qual supostamente liga aqueles que a produzem em países periféricos a uma única tradição, ou ao que se pode problematizar como um “[...] projeto neo-colonial mais geral de ocidentalização do mundo” (Carvalho, 2001, p.111).

Assim, rastrear a noção de experimentação, por um lado, permite evidenciar as diferentes maneiras inventivas com que se tem feito etnografia contemporaneamente, as quais problematizam apreensões universais da disciplina e do método etnográfico, distanciando-se do “arquétipo malinowskiano” (Gupta; Ferguson, 1997). Tais formas heterogêneas visibilizam a emergência de novas questões e desafios que se colocam ao debate sobre o ofício e sobre a formação em Antropologia. Por outro lado, a noção de experimentação nos permite ativar no debate sobre Antropologia, ensino e educação outros dois elementos apresentados aqui: as implicações da dimensão experimental pensada como aspecto inerente ao fazer etnográfico, tal como propõe Roger Sansi; e o convite por levar a sério a experimentação como substantivo, como uma maneira de proceder – em campo e, também, no ensino de Antropologia.

A partir disso, entendo que podemos nos distanciar de uma Antropologia como “ciência pronta” e nos abrir à processualidade da Antropologia como “ciência em ação”, ao atentar às propriedades-possibilidades que envolvem percursos heterogêneos, abertos ao acaso, ao inesperado e a invenções. Trata-se de entrar em relação com a potência de dar primazia mais aos processos do que aos produtos (Ingold, 2012); mais às subversões do que à transmissão de tradições. Assim, podemos nos propor a pensar quais as possibilidades de se explorar a dimensão processual da produção do conhecimento antropológico no âmbito do ensino da disciplina em diferentes contextos educativos, mesmo (ou talvez especialmente) naqueles em que não esteja em jogo a formação de

antropólogos e antropólogas. Pensando mais concretamente, trata-se de vislumbrar situações de aprendizagem em que se desenvolvam essas propriedades-possibilidades do fazer antropológico em sua qualidade experimental, para além da discussão de temas pelo olhar da Antropologia.

Mesmo que nem todos situem suas maneiras de trabalhar em torno da ideia de experimentação, alguns estudos têm indicado caminhos nessa direção, seja pela inclusão do trabalho de campo permeando o ensino da disciplina a partir de metodologias colaborativas (Buti, 2022); no uso de pedagogias especulativas no ensino de Antropologia (Gaspar, 2018); no *design* de jogos como estratégia pedagógica (Dumit, 2017); na proposição de etnografias hiper-realistas (Couceiro, 2020); ou nas experiências desenvolvidas no projeto “*Knowing from the inside*” (Ingold, 2022). Somando-se a essas elaborações, discuto a seguir o exemplo do Modo Operativo AND (MO_AND), desenvolvido por Fernanda Eugenio, como uma prática que surge a partir do movimento de levar a sério a dimensão experimental da etnografia. Tive contato com o MO_AND a partir de minha participação no Laboratório de Verão AND no Rio de Janeiro, em janeiro de 2019, e na Escola de Verão AND em Lisboa, em julho do mesmo ano. A partir de então, o MO_AND tem sido um recurso explorado em algumas de minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão na Faculdade de Educação da UFMG.

4 O Modo Operativo AND

Entre as diferentes possibilidades de se referir ao Modo Operativo AND (MO_AND), pode-se dizer que se trata de uma prática composta de um conjunto de ferramentas-conceito, isto é, de conceitos que são explorados no âmbito de sua performatividade ou operacionalidade, como “laboratório experimental de procedimentos” (Eugenio; Salgado, 2018a, p. 5). O MO_AND é definido como

[...] um sistema de improvisação e com-posição-com que oferece uma série de instrumentos para o estudo praticado das políticas da convivência e das capacidades de auto-observação em ato e de tomada de decisão situada (Eugenio; Salgado, 2018b, p. 11).

Seguindo a lógica do jogo, o MO_AND pode ser praticado de maneira laboratorial ou na escala de situações cotidianas, por meio da pesquisa sobre as possibilidades do “viver junto sem ideias” (Eugenio; Fiadeiro, 2013), da criação e do cuidado relativos a um comum, pelo manejo consistente das regras emergentes do próprio jogar. Esse processo tem como foco o exercício da transferência de protagonismo dos sujeitos – com suas conjecturas, intenções e interpretações – para o próprio acontecimento.

Há um conjunto de jogos possíveis dentro do MO_AND, alguns dos quais foram descritos na publicação da Caixa-livro AND (Eugenio, 2019). Para torná-lo mais concreto, descrevo uma de suas formas mais frequentes, que é a do jogo na escala “maquete” ou “tabuleiro”. Nela, delimita-se um quadrado em uma superfície plana – no chão ou em uma mesa –, o qual se torna a zona de atenção comum a partir da qual o jogo se desenrola. A prática vai se dando por meio de jogadas que são chamadas “posições”, as quais vão sendo oferecidas pelos participantes de maneiras sucessivas, sem ordenamento

diferenciação ao acontecimento, delineando-se, a partir disso, qual será a próxima posição/jogada para o manuseamento da vida comum.

Além dessa forma “tabuleiro”, a prática do MO_AND pode se desenvolver em diferentes escalas, com ou sem o uso de objetos, inclusive em escala “humana”, operando-se com as ferramentas-conceitos para a criação de modos de fazer coletivos. A prática continuada do MO_AND, por meio dos diferentes jogos que o compõem, permite exercitar um tipo de “treino da atenção e da sensibilidade para outras faixas de frequência – aquelas que operam no intervalo, ‘entre’ e ‘ao longo’ das linhas do encontro: no E” (Eugenio, 2017, p. 204). Entende-se que esse modo “E” surge nas brechas e como alternativa ao “Modo Operativo É”, maneira de funcionar do senso comum Ocidental e que pressupõe a existência de identidades fixas e de regras pré-definidas. Em afinidade com a perspectiva tardiana (Tarde, 2003), o convite da prática do MO_AND diz respeito, portanto, a praticar a sensibilidade à “[...] fractalidade infinitesimal e a vibratibilidade relacional que não param de constituir(-se) e reconstituir(-se) (n)os corpos” (Eugenio; Salgado, 2018b, p. 19).

Algumas formulações iniciais do MO_AND tiveram início durante o doutorado em Antropologia Social de Fernanda Eugenio, defendido em 2006, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional-UFRJ, no qual ela desenvolve a ideia de um estilo de vida “e”, ao realizar sua pesquisa com jovens da cena eletrônica carioca (Eugenio, 2006). A partir de uma passagem ao campo da *performance*, e de um aprofundamento de sua formação em dança pela escola Angel Vianna, Fernanda passa a colaborar com artistas e pesquisadores do campo das Artes. Como um trabalho vivo, em movimento, assim ela narra o percurso de mudanças e reformulações que tiveram origem na época de seu doutorado:

Este trabalho continuado adotou diferentes nomenclaturas desde 2005 (Sistema É-Ou-E e Modo de Vida E, entre 2005 e 2006; Etnografia Recíproca e Etnografia como Performance Situada, mais fortes entre 2006 e 2008, mas ainda hoje utilizadas; Re-programa, Reparação e Pensação, mais fortes entre 2009 e 2011, mas ainda hoje utilizadas), até ser sintetizado no formato hoje conhecido como Modo Operativo AND – síntese para a qual foi de grande importância o período de colaboração intensiva com o coreógrafo português João Fiadeiro (2011-2013), no âmbito do qual o AND Lab foi fundado em Lisboa (Eugenio, 2017, p. 204).

Atualmente, Fernanda Eugenio coordena o AND Lab – Centro de Investigação em Arte-Pensamento & Políticas da Convivência, a partir do qual desenvolve uma série de atividades em torno do MO_AND, como cursos, consultorias e projetos artísticos com diversos colaboradores. Assim, apesar de ter iniciado sua formulação no âmbito de uma pesquisa etnográfica em um Programa de Pós-Graduação em Antropologia, o Modo Operativo AND se tornou uma ferramenta transversal utilizada por profissionais e pesquisadores de diversos campos como as Artes, o Design, a Arquitetura e a Psicologia Social, sendo, paradoxalmente, pouco difundido no campo da Antropologia.

Essa aparente desconexão com o campo antropológico talvez tenha relação com a maneira como o desenvolvimento do que viria a ser chamado MO_AND ocorreu, nas palavras de Fernanda Eugenio, “[...] contra o pano de fundo do campo antropológico” (Duenha; Eugenio; Dinger, 2016, p. 114), pelo que ela nomeia como:

[...] um imperativo crescente de levar a sério a vivacidade da experiência do encontro etnográfico, a dimensão de performatividade e invenção recíproca que estão em jogo ali e que quase sempre tendem a sucumbir quando se passa ao plano da análise, da construção da coerência explicativa ou interpretativa do outro (Duenha; Eugenio; Dinger, 2016, p. 114).

Esse movimento feito por Fernanda Eugenio parece-me inspirador em face à discussão sobre ensino, Educação e Antropologia, na medida em que incide justamente em algumas das limitações mapeadas anteriormente no debate acadêmico. Isto é, nas tendências a proposições normativas com base em interpretações e moralidades tácitas, fruto de críticas desimplicadas da prática docente e da dinâmica dos acontecimentos do cotidiano da escola formal. Na busca por deslocar-se de interpretações prontas, pelo exercício de atenção aos encontros e aos acidentes, entendo que o MO_AND pode se tornar um dispositivo de resgate da dimensão experimental da etnografia, de uma reativação da Antropologia como “ciência-prática”.

Sobre isso, é interessante ainda notar que, além da conexão com a pesquisa realizada no doutorado e a articulação com as artes da *performance*, Fernanda Eugenio relaciona a origem do MO_AND às suas atividades de ensino de Antropologia:

Acho que o AND ter-se organizado enquanto prática, modo operativo, é, em grande parte, consequência não só de uma tomada de posição em relação a problemas bastante concretos da antropologia, mas do fato de eu ter passado longos anos a ser professora de primeiros períodos na graduação. Isso me confrontou com a questão, por um lado, de que a etnografia é ‘inensinável’ e de que, por outro, não se pode desistir. Geralmente é o que se faz, desiste-se do campo ou mitifica-se o campo como uma experiência a se ter ‘um dia, mas não agora’. E ensina-se uma antropologia estritamente conceitual, que mesmo assim tem uma grande eficácia em arejar a cabeça das pessoas, mas que se ficar só no plano conceitual pode não passar de discurso, um politicamente correto relativista sem consequências no modo como se vive e se convive (Duenha; Eugenio; Dinger, 2016, p. 115).

Em outro momento, ela faz nova referência a essa experiência de ensino:

Desviando da ementa sugerida, estritamente teórica, considere que não havia outro modo de ‘ensinar’ antropologia que não fosse através do convite a performá-la. A jogar com as suas ferramentas, entrando no domínio de uma sensibilidade particular – sensibilidade a esta colisão que estaria sempre na iminência de acontecer, carregando-nos por contágio sintónico com o alheio, e assim abrindo possibilidade para a invenção de uma reciprocidade. Nestes anos surgiu a primeira proposição da etnografia como jogo, que envolvia duas fases: a primeira consistia em contornar a tentação de ‘escolher um tema’ e abrir espaço para ‘ser encontrado pela questão’; a segunda, em procurar sistematicamente, ao escrever-viver a experiência, deslocar o relato da tendencial esfera do ‘porque’ para a esfera do ‘como’ (Eugenio; Salgado, 2018b, p. 21).

Foi nessas experiências de ensino de Antropologia que Fernanda inicia o exercício de re colocação das perguntas, central no trabalho de “reparar” que perpassa a prática do MO_AND até hoje. Ou seja, para jogá-lo se faz necessário deslocar-se das perguntas

em torno dos sujeitos – “quem” e “por que” – e focar-se naquilo que o acontecimento oferece, no “como” e em seus desdobramentos (“quando” e “onde”). Desse modo, a busca por “sentido” se transfere da ideia de sentido-significado para a de sentido-direção (Eugenio; Fiadeiro, 2013), de modo a fugir às tentativas de interpretação, estimulando a disposição por “ficar no problema” (Haraway, 2016).

Logo após minha participação, em janeiro de 2019, no Laboratório de Verão AND no Rio de Janeiro, passei a organizar algumas sessões de MO_AND no âmbito do projeto de extensão que coordeno na Faculdade de Educação da UFMG, o Ateliê de Ciências Sociais e Ensino. Tal projeto originou-se como desdobramento de uma pesquisa etnográfica coletiva sobre as práticas da docência de Ciências Sociais, realizado em escolas da rede pública de Belo Horizonte e região metropolitana, o qual teve início em 2018 e reuniu um total de dez estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais, entre bolsistas e voluntários. Como discuto em detalhes em outro lugar (Schweig, 2022), a equipe de pesquisadores se distribuiu em nove escolas e aos poucos passou a ser demandada a criar outras relações com os professores da educação básica acompanhados no trabalho de campo – seja pelos convites para prepararem e ministrarem aulas, seja pelo fato de que, ao longo de 2018 e 2019, todos os integrantes da equipe passaram a atuar também como professores de Sociologia. Assim, a partir do modo como os fazeres da educação foram interpelando o fazer etnográfico, percebíamos que extrapolávamos maneiras tradicionais de fazer observação participante, o que provocou a busca por outras maneiras de nomear e (re) situar o que estávamos fazendo.

Nesse momento de questionamentos, o encontro com o MO_AND serviu como um catalisador, ajudando-nos a olhar com mais atenção e interesse analítico a um terceiro espaço que emergia entre nós – entre o “aqui” e o “lá”; entre a Universidade e o campo/escola. Isso foi facilitado pelo fato de o MO_AND abrir possibilidades de um trabalho tanto no plano das relações em campo quanto em um “[...] espaço laboratorial concedido pelo dispositivo atelier/estúdio” (Eugenio; Fiadeiro, 2013, p. 225). Assim, passamos a dar relevo a esse lugar, como um “laboratório experimental”, ou pelo que já havíamos nomeado, como um Ateliê. Desse modo, a introdução dos jogos do MO_AND ajudou na constituição de uma plataforma de trabalho onde foi possível desenvolver uma maneira de funcionar coletiva que foi ganhando consistência a partir do acoplamento de outros jogos criados coletivamente. Tais práticas envolviam a leitura de textos teóricos da Antropologia e de diários de campo, junto de exercícios teatrais, práticas com desenho, escrita criativa, entre outros.

Com essa experiência, foram emergindo diversos questionamentos sobre o lugar da etnografia na formação e na prática de educadores, bem como sobre limites e contornos do fazer etnográfico. Isso deu base à formulação de um novo projeto de pesquisa, o qual se dedica a aprofundar a dimensão colaborativa e experimental da etnografia na interface com a educação, a partir da proposição de cursos e grupos de estudos com educadores. Mais concretamente, em sua primeira edição, ao longo de 2022, foram realizados dez encontros com professores da educação básica nos quais tomamos enquanto proposição (ou posição) inicial explorar algumas propriedades-possibilidades do fazer etnográfico em sua dimensão experimental, tais como a ausência de protocolos preestabelecidos,

o fazer a partir do inesperado de cada encontro, a atenção aos processos, por meio da prática da escuta e da atenção, bem como o cuidado com formas de registro e narrativa.

Sem a definição de temas prévios, explorando o “viver junto sem ideias” (Eugenio; Fiadeiro, 2013), os encontros foram se conformando em torno de questões que emergiam das experiências da prática da docência dos participantes, acessadas por meio de relatos de casos e de cenas do cotidiano escolar. A escuta coletiva foi dando base para a busca de leituras e exercícios que ajudassem a compor com esses relatos, auxiliando na reelaboração dessas vivências. Isso foi levando o grupo à exploração de outras formas de narrar e à composição com linguagens artísticas, sejam teatrais ou literárias, bem como à produção imagética por meio da colagem/montagem (Schweig; Gontijo, 2023). Atualmente, aspectos desse “modo de fazer” começam a ser experimentados em disciplinas da graduação e da pós-graduação na Faculdade de Educação, gerando novos desdobramentos a serem rastreados⁴.

5 Considerações Finais

Neste texto busquei caminhos para ir além de duas posições que aparecem no debate sobre educação, ensino e Antropologia: aquela que *fornece esclarecimentos* sobre a etnografia; e aquela que *afirma contribuições* da Antropologia para a Educação. Argumentei que a recorrência de tais posições se conecta a uma mesma condição, fruto da desimplicação do debate antropológico com as práticas de ensino enquanto *locus* de reflexão e produção de conhecimento, bem como pelo afastamento do cotidiano da escola formal como campo empírico de pesquisa. Busquei aprofundar a hipótese de que tal condição pode dar sustentação a noções prescritivas e normativas a respeito da educação e do fazer antropológico, arriscando-se a um deslizamento do papel da antropologia como “ciência-fonte”, fornecedora de conceitos e aportes metodológicos, para aquele da Antropologia como “ciência-pronta”, que silencia controvérsias e heterogeneidades.

Essas elaborações estão diretamente ligadas ao “fora de lugar” para onde fui levada a me situar profissional e academicamente, o qual faz com que me ocupe das demandas da intervenção pedagógica e do cotidiano das questões da escola formal, na função de orientadora de estágio docente e nos espaços de projetos de pesquisa e extensão com educadores. Como maneira de avançar nesse debate, e enquanto etapa de uma investigação em andamento, a proposta apresentada aqui foi de lançar uma atenção mais detida às noções de experimental e de experimentação no sentido de amparar a ideia da Antropologia como “ciência-prática” ou ciência em construção, contribuindo ao embaralhamento de dicotomias persistentes nos debates entre Antropologia e Educação.

O exemplo do MO_AND e a trajetória de Fernanda Eugenio, tal como apresentados, nos levam a pensar outras nuances a respeito da potência de estar “fora de lugar”, bem como dos contornos e das possibilidades inventivas da etnografia sem os limites dados pelos seus espaços de transmissão formal e disciplinar. Apesar dos diferentes nomes que recebeu ao longo do tempo, Fernanda Eugenio comenta que o MO_AND “não é diferente da etnografia, em particular de um certo modo de fazer etnografia”, que ela

⁴ As atividades podem ser acompanhadas em: atelier.hotglue.me.

foi chamando de “etnografia recíproca”, “etnografia performativa” ou “etnografia como *performance* situada” (Duenha; Eugenio; Dinger, 2016, p. 114).

Sem nos pautarmos por julgamentos a respeito de instrumentalizações redutoras do método, talvez possamos perceber que são justamente em territórios diferentes que se encontra maior permissão para o estabelecimento de compromissos outros, não (apenas) aqueles com a reprodução de determinada tradição supostamente universal. Dessa forma, podemos pensar que ao mesmo tempo em que o experimental permeia o fazer etnográfico de maneira inerente, como atenta Roger Sansi (2016), levá-lo às últimas consequências pode provocar tensionamentos (produtivos) com os cânones, permitindo trilhar caminhos divergentes e que confundam apreensões estáticas e hierárquicas na Antropologia.

Referências

- ANDLAB.REPARAR. **Uma introdução ao Modo Operativo AND**. Youtube, 24 de agosto de 2019. Disponível em: <https://youtu.be/p8-goDDo7MQ>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- BAZZO, Juliane; SCHELIGA, Eva. Etnografias em contextos pedagógicos: alteridades, agências e insurgências. **Campos**, Curitiba, v. 21, n. 2, p. 11-2, jul.-dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/cra.v21i2.79672>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Sobre teias e tramas de aprender e ensinar: anotações a respeito de uma antropologia da educação. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 9-30, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v26i1.1552>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- BRUNO, Fabiana. Potencialidades da experimentação com as grafias no fazer antropológico: imagens, palavras e montagens. **Tessituras**, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 198-212, jul.-dez, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/tessituras/article/view/1024/822>. Acesso em: 2 abr. 2023.
- BUTI, Rafael Palermo. Pedagogias colaborativas em antropologia: uma proposta de ensino como educação compartilhada junto aos quilombos da grande Salvador (Unilab, Brasil). **Revista Antropolítica**, Niterói, v. 54, n. 3, p. 218-244, set.-dez., 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/antropolitica2022.i3.a54938>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizontes Antropológicos**, [s.l.], ano 7, n. 15, p. 107-147, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832001000100005>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- CINEAD LECAV. **Abecedário Virgínia Kastrup**: Cartografias da Invenção (2019). Youtube, 6 de novembro de 2019. Disponível em: <https://youtu.be/mTWns8ACYDU.A>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- CLIFFORD, James; MARCUS, George (ed.). **Writing Cultures: the poetics and politics of ethnography**. Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press, 1986.
- CORAZZA, Sandra Mara. “Como dar uma boa aula?” Que pergunta é esta? *In*: MORAES, Vera Regina Pires (org.). **Melhoria do ensino e capacitação docente**: programa de aperfeiçoamento pedagógico. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1996. p. 57-63.
- COUCEIRO, Luiz. Etnografia hiper-realista: uma proposta para interpretar processos de ensino e aprendizagem. **Revista Contemporânea de Educação**, [s.l.], v. 15, n. 32, jan.-abr. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v15i32.31554>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- DUENHA, Milene Lopes; EUGENIO, Fernanda; DINGER, Ana. Entre-modos. Um jogo de re-perguntas à volta do Modo Operativo AND. **Urdimento**, [s.l.], v. 2, n. 27, p. 96-123, dez. 2016.

- DUMIT, Joseph. Game Design as STS Research. **Engaging Science, Technology, and Society**, v. 3, p. 603-612, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17351/ests2017.132>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- DUMIT, Joseph. Equilibrándose: danzar con conceptos como investigación. **Revista Corpografías: Estudios Críticos de y Desde los Cuerpos**, Bogotá, v. 6, n. 6, p. 88-107, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14483/25909398.14230>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- ECKERT, Cornelia *et al.* Apresentação. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 9-18, set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300001>. Acesso em: 11 mar. 2023.
- ELIAS, Alexsânder Nakaóka. Por uma etnografia multissensorial. **Tessituras**, [s.l.], v. 7, n. 2, jul.-dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/tessituras/article/view/1027/825>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- ESTALELLA, Adolfo; CRIADO, Tomás Sánchez (ed.). **Experimental collaborations: ethnography through fieldwork devices**. New York: Berghahn Books, 2018.
- EUGENIO, Fernanda. **Hedonismo competente**. Antropologia de urbanos afetos. 2006. 558p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- EUGENIO, Fernanda. Por uma política do co-passionamento: comunidade e corporeidade no Modo Operativo AND. **Fractal**, [s.l.], v. 29, n. 2, p. 203-210, maio-ago, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i2/2333>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- EUGENIO, Fernanda. **Caixa-livro AND** (A metodologia do modo operativo AND: teoria e prática). Rio de Janeiro: Fada Inflada, 2019.
- EUGENIO, Fernanda; FIADEIRO, João. Jogo das perguntas: o modo operativo “AND” e o viver juntos sem ideias. **Fractal**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 221-246, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200002>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- EUGENIO, Fernanda; SALGADO, Ricardo Seiza. Introdução: a operacionalidade do jogo. **Cadernos de Arte e Antropologia**, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 5-10, 2018a. Acesso em: <https://doi.org/10.4000/cadernosaa.1501>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- EUGENIO, Fernanda; SALGADO, Ricardo Seiza. O AND é um jogo? Ensaio-conversa à volta da operacionalidade do jogo no Modo Operativo AND. **Cadernos de Arte e Antropologia**, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 11-26, 2018b. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/cadernosaa.1545>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, p. 58-78, jan.-abr. 1999.
- GASPAR, Andrea. Teaching Anthropology Speculatively. **Cadernos de Arte e Antropologia**, [s.l.], v. 7, n. 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/cadernosaa.1687>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- GASPAR NETO, Francisco de Assis. Modo Operativo AND: técnica de investigação aberta. **POLÊMICA**, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 001-017, abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/polemica.2017.28295>. Acesso em: 17 mar. 2023.
- GOLDMAN, Márcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. **Revista de Antropologia (USP)**, São Paulo, v. 46, n. 2, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012003000200012>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- GUPTA, Akhil; FERGUSON, James. “The field” as site, method, and location in anthropology. In: GUPTA, Akhil; FERGUSON, James (ed.). **Anthropological locations: boundaries and grounds of a field science**. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 1997. p. 101-146.

- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, dez. 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- HARAWAY, Donna. **Staying with the Trouble**: Making kin in the Cthulucene. Duke University Press, Durham e Londres, 2016.
- HOLMES, Douglas R.; MARCUS, George E. Collaboration Today and the Re-Imagination of the Classic Scene of Fieldwork Encounter. **Collaborative Anthropologies**, [s.l.], v. 1, p. 81-101, 2008.
- HUMUSIDADES. **Como refazer mundos com as humusidades, com Tania Pérez-Bustos**. Youtube, 25 de setembro de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CHBMSZwCq9c&ab_channel=humusidades. Acesso em: 20 mar. 2023.
- INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44, jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832012000100002>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- INGOLD, Tim; GATT, Caroline. From description to correspondence: Anthropology in real time. In: W. GUNN, W.; OTTO, t.; CHARLOTTE-SMITH, r. (ed.). **Design Anthropology**: Theory and Practice. London; New York: Bloomsbury, 2013. p. 139-158.
- INGOLD, Tim. On human correspondence. **Journal of the Royal Anthropological Institute**, [s.l.], v. 23, n. 1, p. 9-27, 2017.
- INGOLD, Tim (ed.). **Knowing from the Inside**: cross-disciplinary experiments with matters of pedagogy. London: Bloomsbury Publishing, 2022.
- JUNGBECK, Barbara. **A escola moralizada**: um encontro com a antropologia da educação no Brasil. 2022. Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. 2022. 33p. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/245519>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- KUSCHNIR, Karina. A antropologia pelo desenho: experiências visuais e etnográficas. **Cadernos de Arte e Antropologia**, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 5-13, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/cadernosaa.1095>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: 34, 1994.
- LATOUR, Bruno. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Unesp, 2000.
- LAW, John; RUPPERT, Evelyn. The social life of methods: devices. **Journal of Cultural Economy**, [s.l.], v. 6, n. 3, p. 229-240, 2013.
- LEAL, Ondina F.; ANJOS, José Carlos G. dos. Cidadania de quem? Possibilidades e limites da antropologia. **Horizontes Antropológicos**, [s.l.], ano 5, n. 10, p. 151-173, maio de 1999.
- McLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política dos símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MORAWSKA, Catarina. Experimentações Etnográficas: experiências de pesquisa em antropologia na graduação da UFSCar. **Revista Florestan**, [s.l.], v. 4, p. 6-17, 2017. Disponível em: https://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/176/01-00_dossi%C3%AA. Acesso em: 20 mar. 2023.
- OITICICA, Hélio. **Experimentar o experimental**. Lisboa: Oca, 2019.

- OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul.-dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7439>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- OLIVEIRA, Amurabi. Uma antropologia fora do lugar? Um olhar sobre os antropólogos na educação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 233-253, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300009>. Acesso em: 10. mar. 2023.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. Pluralizando tradições etnográficas: sobre um certo mal-estar na Antropologia. **Cadernos do LEME**, Campina Grande, PB, v. 1, n. 1, p. 2-27, jan.-jun. 2009.
- PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, [s.l.], ano 20, n. 42, p. 377-391, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-71832014000200015>. Acesso em 20 mar. 2023.
- PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 149-176, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300006>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- PÉREZ-BUSTOS, Tania; CHOCONTA PIRAQUIVE, Alexandra. Bordando uma etnografia: sobre cómo el bordar colectivo afecta la intimidad etnográfica. **Debate Feminista**, [s.l.], v. 56, p. 1-25, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2018.56.01>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- SANSI, Roger. Experimentaciones participantes en arte y antropología. **Revista de Dialectología y Tradiciones Populares**, [s.l.], v. LXXI, n. 1, p. 67-73, enero-junio, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.3989/rdtp.2016.01.001.06>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- SARTORI, Ari José. Desafios para a Formação Docente nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 135-160, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8034.2022.e81051>. Acesso em 20 de mar. 2023.
- SCHWEIG, Grazielle Ramos. Ensino de Antropologia para cursos da Saúde: o papel da disciplina na formação de não antropólogos. In: MEIRELLES, Mauro; RAIZER, Leandro; PEREIRA, Luiza Helena (org.). **O Ensino de Sociologia no RS: repensando o lugar da Sociologia**. Porto Alegre: Evangraf/LAVIECS, 2013. p. 141-162.
- SCHWEIG, Grazielle Ramos. **Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia**. 2015. 175p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131759>. Acesso em 15 mar. 2023.
- SCHWEIG, Grazielle Ramos. A etnografia como modo de ensinar e aprender na escola. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 28, p. 136-149, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n56.p136-149>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- SCHWEIG, Grazielle Ramos. A narrativa de ficção e o ensino de Ciências Sociais. **Educar em Revista**, [s.l.], v. 36, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.61627>. Acesso em: 14 mar. 2023.
- SCHWEIG, Grazielle Ramos. Etnografia, experimentação e colaboração: apropriações e interferências entre ensino e pesquisa. **Revista Antropolítica**, Niterói, v. 54, n. 3, p. 323-345, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/antropolitica2022.i3.a54929>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- SCHWEIG, Grazielle Ramos; GONTIJO, Maria Tereza Couto. A experimentação como maneira de proceder: entre docência, colagens e afetos. In: XIV Reunião de Antropologia do Mercosul, Niterói, 2023. **Anais [...]**, Niterói, 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/HQRX1>. Acesso em: 2 dez. 2023.
- SILVA, Aracy Lopes da. “Uma ‘Antropologia da Educação’ no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 9-43.

SOUZA, Iara Maria de Almeida. A Noção de Ontologias Múltiplas e suas Consequências Políticas. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 49-73, ago.-dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8034.2015v17n2p49>. Acesso em: 20 mar. 2023.

TADDEI, Renzo; GAMBOGGI, Ana Laura. Educação, antropologia, ontologias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 27-38, jan.-mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201506134264>. Acesso em: 14 mar. 2023.

TARDE, Gabriel. **Monadologia e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TEIXEIRA, João Gabriel L. C. Os estudos da performance e as metodologias experimentais em sociologia da arte. **ARS**, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 38-49, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-53202006000100004>. Acesso em: 15 abr. 2023.

URIARTE, Urpi Montoya. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe**. São Paulo, v. 11, p. 1-14, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.300>. Acesso em: 15 mar. 2023.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Usos e Abusos da Antropologia na Pesquisa Educacional. **Pro-Posições**, [s.l.], v. 7, n.20, p. 54-64, 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644228>. Acesso em: 20 mar. 2023.

VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 26, n. 93, 2005, p. 1.217-1.227, set. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400007>. Acesso em: 15 mar. 2023.

VEGA SANABRIA, Guillermo. A Antropologia historicizada ou os índios de Fenimore Cooper: clássicos e história no ensino de Antropologia no Brasil. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 609-640, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-93132015v21n3p609>. Acesso em: 20 mar. 2023.

VEGA SANABRIA, Guillermo; DUARTE, Luiz Fernando Dias. O ensino de antropologia e a formação de antropólogos no Brasil hoje: de tema primordial a campo (possível) de pesquisa (antropológica). **BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, [s.l.], v. 90, p. 1-32, 2019. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/484>. Acesso em 25 mar. 2023.

VEGA SANABRIA, Guillermo; OLIVEIRA, Amurabi. Apresentação: Teoria, história e ensino da antropologia. **Revista Antropolítica**, [s.l.], v. 54, n. 3, Niterói, p. 169-186, set.-dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/antropolitica2022.i3.a56385>. Acesso em: 10 mar. 2023.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Graziele Ramos Schweig

Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFMG. Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela UFRGS, Mestre e Doutora em Antropologia Social pelo PPGAS/UFRGS.

Endereço profissional: Av. Pres. Antônio Carlos, n. 6.627, Pampulha, Belo Horizonte, MG. CEP: 31270-901.

E-mail: graziele.schweig@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0590-9742>

Como referenciar este artigo:

SCHWEIG, Graziele Ramos. O Experimental e a Experimentação no Debate sobre Educação, Ensino e Antropologia. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 26, n. 1, e93940, p. 12-31, janeiro de 2024.

Pedagogias Antropológicas Transgressoras: (re) fazendo antropologia a partir da costura de cadernos de campo

Ana Clara Damásio¹
Mariane da Silva Pisani²

¹Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

²Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, Brasil

Resumo

O objetivo do artigo foi problematizar alguns dos processos de formação em antropologia para cientistas sociais e antropólogos(as) no ensino superior a partir de experiências distintas, mas complementares entre si, vivenciadas por duas educadoras-antropólogas em suas respectivas instituições de ensino. O artigo aborda como a partir de uma atividade pedagógica transgressora, a costura de cadernos de campo, as educadoras-antropólogas puderam trabalhar noções como etnografia, trabalho de campo, subjetividades, autoridade etnográfica e diferenças. Os relatos apresentados foram produzidos na retomada das atividades presenciais em duas universidades públicas brasileiras, a UnB e a UFPI, logo após a instauração de medidas de flexibilização da pandemia e retomada dos contatos presenciais em sala de aula. Assim, é possível perceber que a Antropologia, assim como os processos de ensino-aprendizado, podem ser compreendidos como atividades artesanais, uma vez que a artesanidade do processo etnográfico não está presente apenas no campo, mas também em sala de aula.

Palavras-chave: Metodologia; Antropologia; Educação; Transgredir.

Transgressive Anthropological Pedagogies: (re)making anthropology from the stitching of fieldwork notebooks

Abstract

This paper aims to problematize some of the training processes in anthropology for social scientists and anthropologists in higher education, based on distinct but complementary experiences lived by two anthropologist-educators in their respective institutions, UNB and UFPI. The paper addresses how, through a transgressive pedagogical activity of sewing fieldwork notebooks, we were able to work on notions such as ethnography, fieldwork, subjectivities, ethnographic authority, and differences. The reports presented were produced in the retaken of face-to-face activities in two Brazilian public universities, right after the pandemic flexibilization measures and the return of presential contacts in the classroom. Thus, it is possible to perceive that Anthropology, as well as the teaching-learning processes, can be understood as artisanal activities, since the craftsmanship of the ethnographic process is not only present in the field but also in the classroom.

Keywords: Methodology; Anthropology; Education; Transgression.

Recebido em: 20/04/2023

Aceito em: 03/11/2023



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1 Introdução

Por conta da pandemia da SARS-CoV-19, que culminou em múltiplas medidas de isolamento e distanciamento social, vivenciamos durante um pouco mais de dois anos e meio, entre os anos de 2020 e 2022, o processo de ensino-aprendizagem de maneira inteiramente remota, no formato *on-line*, por meio de plataformas como Google Meet, Zoom, Jitsi, Moodle, entre outras. Para além das dificuldades que são inerentes ao próprio acesso à internet, por exemplo, a falta de aparelhos celulares, tablets ou notebooks; a ausência de luz elétrica dentro de casa; a inexistência de uma rede adequada para conectividade; sobrecarga com o trabalho doméstico e cuidado de diversas ordens; experienciamos lacunas importantes que podem ser consideradas sustentáculos para os processos de ensinar e aprender: as trocas que ocorrem quando dois ou mais sujeitos estão envolvidos no fazer pedagógico.

As razões pelas quais essas trocas não aconteceram de maneira efetiva à época podem ser múltiplas e variadas. Da perspectiva dos docentes, recorreremos às experiências de Pisani, que entre os anos de 2020 e 2022, era a professora mais jovem do departamento ao qual estava vinculada. Não raro, muitos colegas recorreram a ela solicitando ajuda: “Como projeto um Powerpoint quando estou no Google Meet?”; “Como eu posso gravar essa aula para disponibilizar aos discentes?”; “O que é o Google Classroom?”, entre outras questões. Para além das dificuldades mais práticas e de ordem “conectiva”, outras angústias também tomaram lugar entre os docentes nesse momento: “Como eu posso adaptar esse conteúdo de maneira didática para apresentar aos discentes de maneira *on-line*?”; “Por que os discentes não abrem as câmeras? Não consigo saber, sem vê-los, se estão prestando atenção ou mesmo entendendo/acompanhando o conteúdo”; “Se não há interação, nem por vídeo ou por *chat*, como posso saber que estou me comunicando de maneira efetiva com os(as) alunos?”.

Assim como os professores, alunos e alunas também enfrentaram inúmeros problemas para adaptação ao modelo de ensino remoto e *on-line*. A partir das observações e vivências na qualidade de professora e antropóloga, Pisani percebeu que parcela significativa dos(as) universitários(as) para quem lecionou à época eram residentes das zonas rurais; logo, não possuíam acesso contínuo ao sinal de internet e, muitas vezes, à própria luz elétrica. Da mesma forma, eles relataram que quando havia luz e internet dentro de casa, via de regra, não existia um espaço, com silêncio e/ou móveis adequados, para estudar e acompanhar as aulas. Ainda nesse período pandêmico, muitos discentes tiveram que ajudar os pais no sustento da casa e, dessa forma, abandonaram parcial ou totalmente as aulas e, conseqüentemente, o curso. Não raro, as alunas que já eram

casadas informavam que assistiam às aulas realizando, ao mesmo tempo, algum afazer doméstico e/ou cuidando dos filhos pequenos.

Pouco a pouco foi possível perceber que eram muitos os elementos e os fatores que deveriam ser operacionalizados de maneira conjunta para que professores, professoras, alunos e alunas pudessem permanecer ativamente engajados nos processos remotos e *on-line* de ensino-aprendizado. A saber: ter acesso a equipamentos como celulares, tablets ou computadores; possuir acesso à internet de qualidade; organizar um espaço adequado para concentrar-se nas atividades educacionais; desenvolver familiaridade com as ferramentas *on-line*; conhecer novas metodologias para adaptar conteúdos às ferramentas *on-line* disponíveis; evitar acúmulo de funções e tarefas no ambiente doméstico.

Contudo, se por um lado houve muitos problemas nos processos de ensino-aprendizado a partir do ensino remoto, por outro lado, é preciso destacar alguns pontos positivos vivenciados nesse período. Partimos das experiências de Damásio, que durante a pandemia e na qualidade de discente, pôde cursar de maneira remota os dois primeiros anos do doutorado. Na experiência dela, o desenvolvimento das atividades acadêmicas de forma remota culminou em questões bastante específicas não apenas para o desenvolvimento das aulas, mas também para os processos seletivos que ocorreram ao longo do período. Havia um consenso entre os discentes da turma da Damásio de que, mesmo com todas as dificuldades que o ensino remoto trazia consigo, muitos dos que haviam sido aprovados só puderam fazer a seleção para o doutorado – alguns inclusive pela primeira vez – e cursar as disciplinas porque todo o processo aconteceu de maneira *on-line*. Isso fez com que, naqueles dois semestres, o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Nacional de Brasília (UnB) congregasse turmas mais plurais, sobretudo de uma perspectiva regional e racial. Ainda a respeito das experiências da Damásio, vale destacar como a criação de Podcasts que ocorreram ao longo da pandemia funcionavam e funcionam como recursos didático para ensinar antropologia (Fleischer; Chemin, 2022); divulgar cientificamente a Antropologia (Manica; Peres; Fleischer, 2022); e construir uma área de pesquisa de podcasts atrelada à antropologia (Noronha; Fleischer, 2022).

Ainda sobre pontos positivos do modelo remoto, para ambas as autoras, podemos citar a realização das demais atividades que compõem o fazer acadêmico: bancas de qualificação e defesa, reuniões de grupos de pesquisa, congressos, conferências, palestras e demais atividades desse gênero. Tanto na experiência de Damásio quanto de Pisani, as possibilidades de organizar, participar, interagir e/ou assistir tais atividades de maneira *on-line* e remota foram de extrema importância. Afinal, foi durante o período pandêmico que pudemos participar de encontros com outros pesquisadores e pesquisadoras, brasileiros(as) e estrangeiros(as), que caso a atividade fosse desenvolvida de maneira presencial, eles/elas não poderiam se fazer presentes por inúmeras questões. Como exemplo, podemos compartilhar a experiência da Pisani, que, no ano de 2020, quando atuava em uma universidade no interior do Tocantins de difícil acesso tanto por vias terrestres quanto por vias aéreas, organizou uma mesa redonda com o professor José Guilherme Cantor Magnani, da Universidade de São Paulo (USP), coordenador geral do Núcleo de Antropologia Urbana (NAU-USP). A atividade em questão contou com participação e presença de mais de 300 pessoas, sendo que todas as cinco regiões do Brasil – Norte, Nordeste, Centro

Oeste, Sudeste e Sul – tiveram representantes na plateia virtual. Esse é um fato que seria impossível, e mesmo impensável, caso a atividade acontecesse de maneira presencial.

Da mesma forma, vale destacar as conferências de fôlego da 32ª e 33ª Reunião Brasileira de Antropologia (RBA), que ocorreram de forma remota e contaram com a presença Lila Abu-Lughod (Columbia University), Tim Ingold (University of Aberdeen), Paul Stoller (West Chester University), Joênia Wapichana (Deputada Federal), Manuela Carneiro da Cunha (University of Chicago), Michael Taussig (Columbia University), Eric Fassin (Université Paris VIII) e Zethu Matebeni (University of Western Cape). Mais do que auxiliar no processo de internacionalização da Antropologia Brasileira, a possibilidade da maior reunião de antropologia no Brasil acontecer de maneira remota permitiu a ampla participação de estudantes e de pessoas em situação de vulnerabilidade econômica. Os deslocamentos em território nacional ainda são caros. Logo se, de um lado, a presencialidade proporciona presenças, por outro lado, o modo remoto também possibilita trânsitos.

Percebemos, portanto, como o ensino e a pandemia se entrelaçaram de diferentes formas durante a pandemia da SARS-CoV-19 e mais do que pensar apenas os aspectos negativos e positivos desse processo, é importante considerar que essa junção proporcionou a existência de fenômenos multifacetados no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo para a Antropologia, área à qual se destina esse artigo. Não por acaso, foi justamente durante a pandemia, meados do mês julho de 2022, que as duas autoras que escrevem este artigo se encontram, mais especificamente por meio da rede social Twitter¹, para trocar ideias e impressões sobre atividades práticas para o ensino de Antropologia. As duas estavam em momentos completamente diferentes da docência, enquanto a Damásio assumia a sua primeira turma de Introdução à Antropologia na Universidade Nacional de Brasília (UnB); Pisani retornava para a sala de aula de maneira presencial para lecionar na graduação, nas disciplinas de Antropologia do Ambiente e Pensamento Social Brasileiro, e na Pós-Graduação em Antropologia, na disciplina de Gênero e Sexualidade, na Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Dessa forma, a mesma virtualidade que de alguma maneira pode ser considerada como um entrave para o ensino-aprendizado, configurou-se na experiência das autoras como espaço que pluralizou, ampliou e intensificou a forma de viver o ensino e a docência ao longo da pandemia e, sobretudo, depois dela. O objetivo deste artigo é problematizar alguns dos processos de formação em antropologia para cientistas sociais e antropólogos(as) no ensino superior a partir de experiências distintas, mas complementares entre si, vivenciadas por ambas as autoras. As experiências que serão compartilhadas, aproximadas e problematizadas dizem respeito ao desenvolvimento da atividade prática proposta por ambas as educadoras-antropólogas, em suas respectivas disciplinas Introdução à Antropologia e Gênero e Sexualidade, que envolveu o ato de costurar cadernos de campos em sala de aula e alimentá-los a partir de outras atividades.

Assim, pretendemos desvelar como, a partir do encontro de duas educadoras-antropólogas e por meio da confecção de cadernos de campos em sala de aula, pode-se repensar, a partir de uma perspectiva transgressora (hooks, 2013) a artesanidade do

¹ Twitter é uma rede social e um serviço de microblog, que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos, por meio do *website* do serviço, por SMS e por *softwares* específicos de gerenciamento.

processo educacional, que também é antropológico. Os relatos que compõem esse artigo foram produzidos na retomada das atividades presenciais em duas universidades públicas brasileiras, a UnB e a UFPI, logo após a instauração de medidas de flexibilização da pandemia e retomada dos contatos presenciais em sala de aula. Com isso, pretendemos mostrar como a artesanidade do processo etnográfico não está presente apenas no campo, mas também em sala de aula.

2 Compartilhando Experiências

Nesta seção serão apresentados duas subseções intituladas: Costurando Cadernos na Disciplina de Gênero e Sexualidade (UFPI) e Costurando Cadernos na Disciplina de Introdução à Antropologia (UnB)

2.1 Costurando Cadernos na Disciplina de Introdução à Antropologia (UnB)

No dia 20 de julho de 2022, acordei por volta das 5h45, tomei banho, fiz meu café, tomei-o e me dirigi à estação do metrô Praça do Relógio, que fica localizada no centro de Taguatinga, Distrito Federal. Chegando na estação aguardei o metrô, entrei no vagão exclusivo para mulheres e cerca de 45 minutos depois estava descendo na Estação Central, localizada na Rodoviária do Plano Piloto. Em seguida, peguei um ônibus na mesma rodoviária que tinha como destino UnB. Cerca de 20 minutos depois, estava entrando no Pavilhão Anísio Teixeira, mais especificamente na sala AT-52. Nessa mesma sala, toda segunda e quarta-feira eu ministrava, das 8h às 9h40 a disciplina Introdução à Antropologia para cerca de 30 alunos.

Apesar de estar professora naquele momento, também era aluna, uma vez que cursava a disciplina intitulada Prática Docente. Essa é uma das disciplinas obrigatórias que todos os estudantes do doutorado em Antropologia Social (PPGAS-DAN-UnB) devem cursar, preferencialmente nos dois primeiros anos do curso. Nessa disciplina, espera-se que todos os doutorandos assumam, durante um semestre letivo, uma turma de Introdução à Antropologia. Naquele semestre estávamos incumbidos de algumas tarefas, por exemplo: construir a ementa com todos os textos que seriam utilizados na disciplina; ministrar as aulas; realizar as avaliações; acolher monitores da graduação e do mestrado; lançar as notas dos alunos; participar de reuniões mensais com a professora do departamento que estava como responsável da disciplina; entre outras funções.

O dia 20 de julho foi deveras especial, pois estávamos adentrando a Unidade V da disciplina estruturada por mim e intitulada: “O Método da Antropologia Social: entre etnografia, observação participante e pesquisa de campo”. Não por acaso, naquela manhã, discutiríamos o clássico de Bronislaw Malinowski (1978 [1922]), “Introdução: objeto, método e objetivo desta pesquisa”. Minha empolgação com esse dia era justificável, além da leitura e debate em sala teríamos a realização de uma atividade prática: iríamos confeccionar um caderno de campo. É preciso dizer que, naquele semestre, em todas as aulas, além do texto selecionado para discussão, tive o cuidado de propor uma atividade

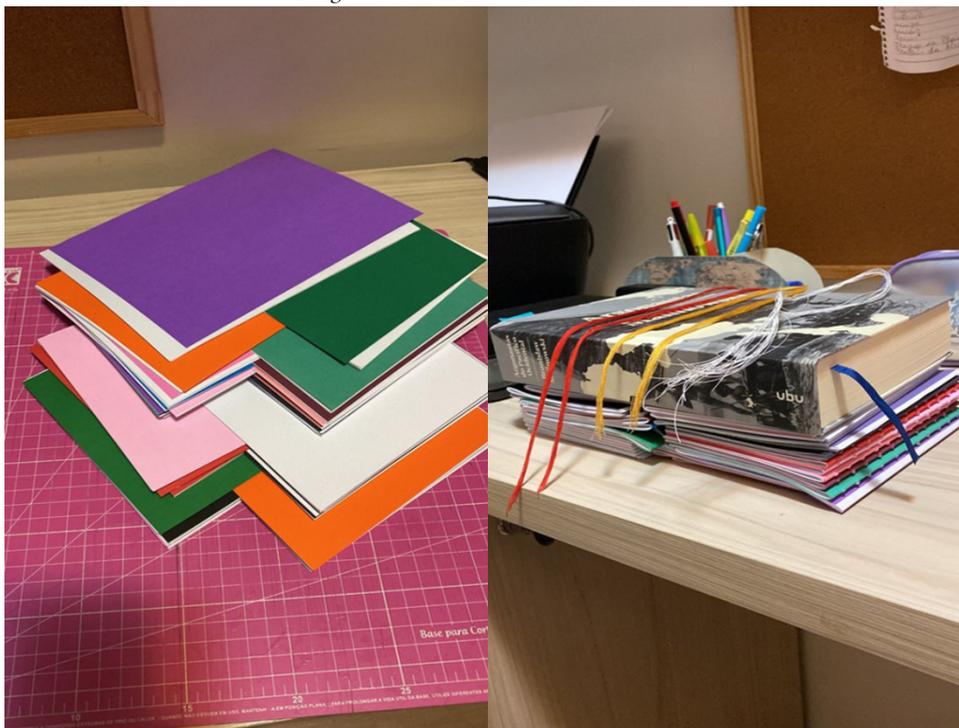
prática para que, a partir dela, pudéssemos aprofundar as discussões sobre o texto em questão. Como o próprio autor em discussão no dia nos ensinava, a teoria e a prática andam juntas para a confecção da etnografia.

Contudo, antes mesmo de descrever a atividade prática em si, é preciso apontar como a ideia de confeccionar um caderno surgiu. Luíza Rosa, amiga e aluna do mestrado do PPGAS-DAN-UnB, cursava naquele semestre uma disciplina obrigatória para o mestrado, o Estágio Docente; dessa forma, tornou-se minha monitora na disciplina em questão. Algumas das atribuições de Luíza nessa disciplina era acompanhar toda uma matéria como monitora, auxiliando na confecção de algumas aulas, ministrando uma aula ao longo do semestre e desenvolvendo outras atividades. Assim, a disciplina de Estágio Docente configura-se como um momento resguardado para que os discentes de mestrado em Antropologia Social compreendam alguns aspectos que envolvem a docência de nível superior. Como uma das atividades atribuídas a ela, solicitei que, para cada bloco do curso, Luíza se responsabilizasse por uma atividade prática a ser aplicada junto à turma.

Dias antes dessa aula, Luíza veio conversar comigo e me apresentou a sugestão de fazermos um caderno de campo, justamente na aula sobre o método etnográfico em que discutiríamos Malinowski (1978 [1922]). Ela perguntou o que eu achava da atividade prática sugerida por ela e imediatamente concordei. Afirmei ainda que nunca havia produzido um caderno, apesar de em casa ter um armário com todos meus cadernos de campo e diários de campo da graduação, mestrado e doutorado. Todos foram comprados em algumas papelarias do Distrito Federal. Inclusive, o primeiro episódio do podcast intitulado “Antro, como faz?”, idealizado e produzido por mim, fala justamente das diferenças e usos que podemos atribuir ao caderno de campo e ao diário de campo. Esse instrumento de pesquisa sempre esteve no meu horizonte formativo, na qualidade de aluna e pesquisadora. Mas algumas questões ainda pairavam, agora na qualidade de docente: qual seria a diferença de confeccionar o próprio caderno de campo? E como a partir disso poderíamos falar de etnografia e métodos de pesquisa em sala de aula?

Ao confirmar com Luíza que faríamos os cadernos, perguntei quais seriam os materiais necessários para confeccioná-los em sala de aula. Ela me disse que já tinha todos os materiais que precisaríamos, a saber papel, agulha e linha, e que os traria para a sala de aula. Perguntei quanto tempo ela usaria com aquela atividade e ela afirmou que no máximo 20 minutos. Ela me disse ainda que fazia cadernos há considerável tempo, tanto para o próprio uso quanto para presentear pessoas queridas. Um dia antes da aula sobre Bronislaw Malinowski (1978 [1922]), Luíza me mandou duas fotografias afirmando que já havia cortado as páginas, feito os furos no papel e considerou que tudo isso agilizaria o processo de costura em sala de aula. Depois de cortar os papéis, dobrar ao meio e furar buracos na dobra, Luíza usou como peso o próprio livro de Bronislaw Malinowski (1978 [1922]) para que as folhas ficassem retas.

Figura 1 – Costurando os Cadernos



Fonte: Acervo de Luíza Rosa (monitora), julho de 2022

Na manhã do dia 20 de julho, comecei a aula como de costume, escrevendo no quadro os principais pontos do texto que discutiríamos, pedindo que um dos alunos apresentasse um pouco da biografia do autor do dia e perguntando se alguém tinha alguma questão. Após a aula transcorrer no seu fluxo habitual, eis que chegou a hora de fazer a atividade prática do dia. Luiza, que ficava sentada em uma das cadeiras à minha direita, veio para a frente da sala e começou a conduzir a atividade. Se apresentou novamente, disse que faríamos um caderno de campo e começou a distribuir o material, folhas, linhas e agulhas, entre os discentes. Auxiliei Luiza na tarefa. Ela também tirou do seu estojo alguns lápis de cor e canetinhas para que, após a confecção do caderno, os alunos pudessem personalizá-los. As linhas que ela trouxe também variavam de cor entre branca, amarela e vermelha; e os alunos poderiam decidir qual combinação fazer com a cor do caderno que haviam recebido, já que as folhas que faziam as vezes das capas também eram coloridas.

Após todos estarem com seus materiais à mão, Luíza ia nos guiando. Seguimos suas instruções. Passamos a linha na agulha; em seguida encontramos o meio das páginas dobradas; visualizamos os buracos já feitos por ela, demos um nó na ponta da linha para que ela não atravessasse as páginas; costuramos juntos; finalizamos juntos a costura; por fim, os alunos puderam usar as cores das canetinhas para personalizar os cadernos com seus nomes, desenhos, datas ou desenhar na capa do caderno. Alguns alunos tiveram problemas durante o processo, mas com o auxílio de Luiza e suas instruções, eles terminaram o caderno. Todos estavam com seus cadernos em mãos, eu agradei a Luiza por nos guiar nesse momento tão gostoso e voltei a falar sobre o caderno de campo.

Foi costurando o caderno coletivamente que pudemos pensar e falar sobre Antropologia, etnografia e, sobretudo, apontar como o caderno de campo funciona como importante instrumento de pesquisa para o fazer etnográfico e antropológico. Conversamos sobre como construir um caderno de campo, escrever diariamente nele enquanto estivesse em trabalho de campo e retornar nos relatos diários para pensar aspectos da própria pergunta de pesquisa. E mais, ponderamos como todas essas são etapas que constituem o fazer etnográfico e como são processos que dão muito trabalho. Mas, para além de trabalho, frisamos que esses são processos extremamente artesanais, exatamente nos mesmos moldes que tínhamos feito naquele momento ao costurar os cadernos. Junto com Luíza, destaquei que na aula prática havíamos transformado páginas, linhas, agulhas, canetinhas e lápis em um caderno de campo. Já em campo e depois dele, quando realizando etnografia, transformaríamos as ideias e as anotações, que ficam registradas nos cadernos, em artigos acadêmicos, TCCs, dissertações e teses. A partir dessas reflexões, entramos em diálogo com outros autores lidos previamente na disciplina, pensamos coletivamente e chegamos à conclusão de que durante o trabalho de campo convivemos, aprendemos, perguntamos e falamos com nossos interlocutores para, por fim, construirmos uma etnografia.

Ainda naquela aula apontamos aos alunos de graduação como a etnografia também demanda tempo de preparação seja antes, durante e/ou depois do campo. Foi dito aos discentes que para fazer o caderno, por exemplo, Luíza teve que preparar muitas etapas antes, mas foi apenas coletivamente e em sala de aula, que todos experimentamos aquele processo de fazer coletivamente algo. O antropólogo, quando em campo, também dependia das pessoas, em coletivo, para construir seus dados, pois os dados etnográficos não estão lá na realidade para serem “colhidos”. Pelo contrário, eles existiam em consonância com as relações que construímos em campo (Peirano, 2014). Falamos e comparamos ainda sobre como alguns alunos tiveram dificuldade nas costuras do caderno, muitas vezes em campo nós antropólogos também enfrentamos dificuldades, não entendimentos, confusões e reavaliações de perspectivas-posicionalidades (Bonetti; Fleischer, 2007).

Seguindo o diálogo com a turma, abordamos sobre como muitas informações adquiridas em contato com nossos interlocutores demoravam anos para fazer sentido, e nessa perspectiva nossos cadernos nos ajudam a fazer montagens de teorias no decorrer de décadas (Goldman, 2003). Ao mesmo tempo, o caderno e o que ficava ali inscrito, nos resguarda ao final do campo. Quando voltássemos para casa, ele iria ativar nossa memória de um dia, de um momento, de um diálogo e/ou de uma pessoa específica. Assim, enquanto eles guardassem aquele caderno confeccionado coletivamente, eles teriam a lembrança daquela aula, na qual, para muitos discentes e também para mim, seria o indicativo de que aquela foi a primeira vez na vida que confeccionamos um caderno. Ademais, como sinalizei com os alunos na sala de aula, um caderno de campo ou diário de campo poderiam ser fontes de constrangimentos para o antropólogo, para colocá-lo em perspectiva, para compreender seus preconceitos e limites (Malinowski, 1997).

A confecção dos cadernos de campo também nos permitiu compreender como transformar partes (folha, linha, agulha, técnica) em um todo (um caderno). Mesmo sentido confere um antropólogo ao fazer etnográfico quando dá sentido às partes a partir do todo e, da mesma forma, (re)significa o todo a partir das partes. Resgatamos

Leach (2010), quando ele nos diz que essa é parte da montagem etnográfica que nos desafia o tempo todo a ir da prática à teoria e da teoria à prática. Pontuei ainda que era preciso também seguir o que a Luiza nos indicava passo a passo, era preciso confiar no que ela nos dizia, era preciso levá-la a sério e confiar que poderíamos aprender com ela (Ingold, 2019).

Figura 2 – Tecendo e Escrevendo



Fonte: Acervo Damásio, julho de 2022

Ao final da aula, tive bons retornos da confecção do caderno. Como uma aluna que me disse: “Muito obrigada pela aula, professora! Vou guardar esse caderno com muito carinho!”. Outra aluna sinalizou: “Nunca pensei que fazer um caderno tivesse alguma ligação com a antropologia”. E como um aluno me indicou, “Esse vai ser meu caderninho de memórias da aula”. Seja pela via do afeto, da técnica, da memória ou das conexões que faziam entre antropologia e o caderno de campo, ficava um retorno para mim de que por meio da confecção de um caderno, uma atividade transgressora (hooks, 2013), era possível fazer emergir várias facetas da etnografia, questões a respeito das técnicas de pesquisa, campo e diferentes metodologias. Nas aulas seguintes a essa aula, percebi como muitos levaram o caderno confeccionado para fazer anotações.

2.2 Costurando Cadernos na Disciplina de Gênero e Sexualidade (UFPI)

Em meados de junho de 2022, foi anunciado que voltaríamos de maneira presencial para sala de aula. Na qualidade de educadora-antropóloga, problematizei bastante sobre como seria estar outra vez ensinando, aprendendo, trocando, interagindo e equacionando as particularidades de cada discente e as minhas próprias naquele espaço em que eu não pisava a pelo menos dois anos. É evidente, após tanto tempo sem contato com quaisquer pessoas, e bastante desmotivada por conta do ensino remoto, ansiava, e muito, pelos rostos e personalidades que iria encontrar.

Ainda em junho comecei a me organizar. E, nesse sentido, a grande maioria dos professores possui a consciência de que as aulas começam antes mesmo que estejamos em sala na companhia dos estudantes. Com antecedência, portanto, realizamos uma série de tarefas que garantem o planejamento e o andamento da disciplina: pensamos os temas e selecionamos textos que serão sugeridos para leitura; da mesma forma, separamos outros materiais – filmes, documentários, fotografias e mais recentemente episódios de podcasts – que são interessantes para estimular, complementar e aprofundar os debates proporcionados pelos textos; por fim, organizamos as avaliações e sistematizamos as formas pelas quais iremos acompanhar e dar um retorno para os discentes a respeito do seu desenvolvimento.

Na medida em que me organizava, a ansiedade inicial dava lugar à alegria por estar de volta à presença dos(as) estudantes e motivada pelo retorno ao modelo de aula presencial, comecei a procurar inspirações de materiais e atividades mais práticas que fossem interessantes e pertinentes para aplicar junto à turma de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt) da UFPI, local onde leciono também na graduação, vinculada ao Departamento de Ciências Sociais. A disciplina ofertada para os(as) mestrandos(as), naquele segundo semestre de 2022, seria Gênero e Sexualidade.

Cabe destacar que, entre os meses de março e junho de 2022, de maneira remota, já havia lecionado para a mesma turma de mestrado a disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa em Antropologia. Logo, sabia que aquele coletivo era bastante heterogêneo, composto de aproximadamente 12 discentes, sendo que boa parte não era proveniente das Ciências Sociais. Ou seja, as formações na graduação eram as mais variadas possíveis, havendo entre eles(as) bacharéis e licenciados(as) em Moda, Artes Visuais, Psicologia, Arquitetura, Educação Física, Serviço Social e História.

Enquanto planejava a disciplina que iria lecionar, e uma vez que já conhecia a turma, pensava que não me comprazia somente apresentar e discutir as noções teóricas e analíticas a respeito dos conceitos de Gênero e Sexualidade. Da mesma forma, não era meu objetivo montar um plano de curso que contemplasse apenas tediosos monólogos a respeito de pesquisadoras e teóricas ou de conceitos e suas aplicabilidades. Tanto pelos dois anos e meio de isolamento social vivenciados durante a pandemia, quanto pela necessidade urgente de uma prática pedagógica feminista, que gerasse algum nível de entusiasmo, engajamento, socialidade e troca, decidi que traria aqueles alunos e alunas mais para “perto” e definitivamente para “dentro” da Antropologia. Queria mostrar a partir de atividades práticas outras formas de “ver”, “ouvir” e de “escrever” o mundo.

À época estava inspirada pelas concepções de pedagogia engajada e de educação como prática de liberdade apresentadas e discutidas por bell hooks. Para a autora:

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos (hooks, 2013, p.25).

É a partir da ideia de educação como prática de liberdade, que hooks propõe uma prática pedagógica “transgressora”, ou seja, ela afirma que a sala de aula deve ser

vivida como espaço propício para estimular o entusiasmo e que o aprender deve ser algo empolgante, tanto para educadores quanto para educandos.

O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbasse. Nem a obra de Freire nem a pedagogia feminista trabalhavam a noção de prazer em sala de aula. A ideia de que aprender deve ser empolgante, às vezes até “divertido”, era tema de discussão crítica entre educadores [...]. O *entusiasmo* no ensino superior era visto como algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizado. Entrar numa sala de aula da faculdade munida da vontade de partilhar o desejo de estimular o entusiasmo era um ato de transgressão (hooks, 2013, p. 17-18).

Certa de que queria transformar a minha sala de aula nesse espaço de entusiasmo, procurei a Damásio para conversar sobre a abordagem que ela havia realizado e compartilhado por meio de relatos pessoais em suas redes sociais, mais especificamente o Twitter. Perguntei como ela havia desenvolvido a atividade dos Cadernos de Campo, qual tinha sido seu objetivo e como havia sido o retorno dos estudantes em relação a essa atividade. Após uma conversa bastante estimulante, decidi que iria replicar a atividade, contudo, faria algumas adaptações.

A primeira mudança realizada foi a partir do momento em que levei em consideração que a minha turma era composta de estudantes de Pós-Graduação, logo gostaria de fazer um trabalho continuado, durante todo o semestre, com e a partir dos cadernos. A segunda mudança foi rebatizar o Caderno de Campo e passar a chamá-lo de “Cadernos de Inspirações Etnográficas”. Ou seja, o objetivo era que ele fosse, como dito anteriormente, semanalmente preenchido durante as aulas de Gênero e Sexualidade a partir de atividades que pudessem inspirar os discentes para o fazer etnográfico individual de cada um(a).

A disciplina de Gênero e Sexualidade (PPGAnt-UFPI) daquele segundo semestre de 2022 operou a partir de 15 encontros presenciais, sendo que cada um deles foi dividido em duas partes: uma primeira, em que faríamos discussões a respeito dos textos propostos; e uma segunda parte, na qual realizaríamos para alguma atividade para pensar os modos de fazer e aprender antropologia. Ainda nesse sentido, duas questões norteadoras foram elencadas por mim, quando do meu planejamento, para ajudar no desenrolar dessas aulas: a) o Caderno de Inspiração Etnográfica deveria ser contemplado, sempre que possível, no desenvolvimento das aulas; e b) sempre que possível a primeira parte, mais teórica, e a segunda parte, mais prática, deveriam ser correlacionadas a partir da temática central da disciplina.

É evidente que nem sempre foi possível seguir as questões norteadoras, afinal houve dias que o debate a partir dos textos teve predominância e, portanto, não conseguimos realizar quaisquer atividades práticas. Convém destacar que não considero os dias em que o Caderno de Inspiração Etnográfica não foi utilizado como uma “falha” metodológica no que diz respeito ao planejamento pedagógico, sobretudo porque compreendo o andamento de uma disciplina a partir de um conjunto de relações que são atravessadas por negociações entre educadores e educandos. Ressalto ainda que por uma questão

de espaço e tempo não há como descrever e discutir todas as dinâmicas realizadas nas quais o Caderno de Inspiração Etnográfica foi utilizado. Assim, a partir desse ponto, apresentarei alguns momentos a fim de contextualizar o objetivo proposto neste artigo, que é problematizar alguns dos processos de formação em antropologia para cientistas sociais e antropólogos(as) no ensino superior a partir da costura de cadernos de campo e Cadernos de Inspiração Etnográfica.

Uma semana antes do primeiro encontro presencial da disciplina Gênero e Sexualidade solicitei, via *e-mail*, que cada aluno(a) levasse dez folhas de papel branco, mas não informei para qual fim elas seriam destinadas. Assim, nosso primeiro dia de aula foi destinado às apresentações da turma, da professora e do conteúdo. Enquanto eu ia apresentando os conteúdos que seriam trabalhados no semestre, colocava sobre a mesa os rolos de linha, as folhas de papel *craft* (que faziam as vezes da capa e contracapa do caderno), as tesouras e as agulhas.

Figura 3 – Discentes do PPGAnt-UFPI costurando seus Cadernos de Inspiração Etnográfica



Autoria: Acervo de Pisani, agosto de 2022

Ao final da explicação, todos os discentes olhavam atentamente para o material disposto. O discente César, graduado em Moda, Design e Estilismo (UFPI), levantou a mão e perguntou: “A senhora vai fazer a gente costurar nessa disciplina?”. Respondi dizendo que sim, que iríamos costurar nossos Cadernos de Inspirações Etnográficas e que neles iríamos praticar e desenvolver algumas habilidades que são próprias da Antropologia durante todo o semestre. Para minha grata surpresa, César informou que já havia costurado cadernos durante a graduação, então foi minha vez de perguntar se ele poderia nos ensinar uma costura simples, complementei meu questionamento dizendo

que caso ele não lembrasse mais como fazer eu mesma passaria alguns “pontos” de costura para toda turma, mas César prontamente se ofereceu para nos ajudar na tarefa.

Enquanto realizavam a atividade – medir os furos, fazer os furos, passar linha na agulha, costurar os cadernos – alguns discentes iam falando sobre as dificuldades com o manejo, inédito para muitos, com as agulhas e linhas. Outros, por sua vez, demonstravam alegria e algum estranhamento em realizar atividade prática durante a aula. No que diz respeito às técnicas de costura, cabe destacar que houve aqueles que seguiram e replicaram o ponto ensinado por Carlos, outros fizeram pontos diferentes e teve uma discente que personalizou a costura do caderno a partir do macramê, que é uma técnica manual realizada a partir de linhas e nós para produção de objetos de arte e decoração.

Quando todos os cadernos estavam prontos, sugeri que cada um olhasse bem para o material que traziam em mãos. Ao mesmo tempo, enquanto olhavam, alertava: “Vocês costuraram no dia de hoje um Caderno de Inspiração Etnográfica, ele irá nos acompanhar no desenvolvimento de algumas atividades durante o semestre”. À medida que explicava a função do objeto confeccionado, lembrava do livro “*Em Favor da Etnografia*”, da antropóloga Mariza Peirano (1995), lido por eles no semestre anterior e trabalhado em sala: “Lembram do que nos falou Peirano? A antropologia é, entre as ciências sociais, a mais artesanal, microscópica e detalhista. A artesanidade dessa atividade reside, podemos dizer, na confecção dos cadernos em si. Agora reparem nos detalhes. Ainda que seja o mesmo objeto, seus cadernos são iguais?”.

Alguns discentes se entreolharam, outros compararam seus cadernos com o colega do lado: “Eu apliquei a técnica do macramê para fazer a costura, não utilizei agulhas, professora”, respondeu Eliane. “Não professora, eu utilizei um barbante de cor amarela para fazer a minha costura, já o meu colega utilizou um barbante vermelho”, respondeu Hélio. À medida que os discentes iam percebendo as diferenças na produção dos seus Cadernos de Inspiração Etnográfica, começamos a discutir sobre como a Antropologia, a própria etnografia e os modelos de ensino-aprendizagem resultam em negociações de subjetividades múltiplas a partir dos diferentes sujeitos que implicam esses processos. Dessa forma, os resultados destes – assim como nossos Cadernos – podem ser muito diferentes entre si; afinal, tudo depende das perspectivas-posicionalidades que assumem os sujeitos nessas relações (Bonetti; Fleischer, 2007).

A partir da conversa em sala de aula, os discentes resgataram a obra James Clifford (2008), sobretudo quando o autor nos fala sobre a produção acadêmica antropológica e sobre como esta não pode ser compreendida como mera abstração das observações realizadas em primeira mão, mas sim como produto das intelectualidades e das mediações entre as subjetividades do pesquisador e seus interlocutores. Para Clifford (2008), portanto, o saber antropológico deve ser compreendido como uma construção originada a partir das relações de poder e das lutas que as constituem. Ou seja, “[...] o desenvolvimento da ciência etnográfica não pode, em última análise, ser compreendido separado de um debate político-epistemológico mais geral sobre a escrita e a representação da alteridade” (Clifford, 2008, p. 20).

A partir do resgate dos autores supracitados, perguntei aos discentes como eles poderiam nos ajudar a explicar as diferenças na construção dos cadernos. Afinal, se havíamos utilizado os mesmos instrumentos para sua confecção – linhas, agulhas, folhas,

tesouras – por que os resultados finais eram tão diferentes? Prontamente, os discentes responderam que possuíam trajetórias, interesses e gostos individuais que conferiam repertórios únicos de ser e de estar no mundo. Ainda segundo a turma, esse repertório, ao ser mobilizado para a elaboração dos cadernos, se traduziu em diferenças a partir das escolhas das cores das linhas, nas formas de segurar as agulhas e mesmo nas maneiras de trançar as linhas. A partir dessa percepção, trabalhamos a ideia de que as etnografias que produzimos também estão atravessadas por nossos repertórios, subjetividades e diferenças e, por conta disso, assim como os Cadernos de Inspiração Etnográfica, são produtos únicos frutos da artesanidade – própria da antropologia – que implicam saberes produzidos e localizados dentro de um debate político-epistemológico mais amplo.

Para a aula seguinte, foi solicitado que os discentes trouxessem elementos – imagens, desenhos e/ou fotografias – que remetesse suas pesquisas de mestrado para demarcar ainda mais as diferenças, assim como as perspectivas-posicionalidades (Bonetti; Fleischer, 2007) dos(as) discentes-pesquisadores(as). Assim, na semana seguinte, durante a aula e após as discussões do texto proposto, fizemos uma rodada de apresentação das pesquisas individuais de cada discente, bem como discutimos os elementos trazidos por cada um deles. Pouco a pouco, as capas dos Cadernos de Inspiração Etnográfica ganharam mais vida a partir das temáticas de investigação. Para este artigo, por causa do espaço, selecionei apenas três capas. A primeira, do discente Igor, que pesquisa terreiros de candomblé e processos de educação não formal nesses espaços; assim, Igor desenhou de punho próprio uma Orixá que foi seguida das seguintes frases: “Ecoou um canto forte na senzala” e “Ponha os olhos em mim”, essa última proferida por Esperança Garcia, mulher negra, escravizada e piauiense que é considerada a primeira mulher advogada do Brasil. Já o discente Hélio, que estuda vôlei, masculinidades e sexualidades na cidade de Teresina, trouxe *prints* sobre o caso de violência homofóbica perpetrada pelo ex-jogador da seleção brasileira de vôlei masculino, Maurício Souza. Por fim, a discente Eliane, que estuda a *performance* “Banho de Sangue”, realizada pela bailarina piauiense Luzia Amélia, imprimiu fotos das apresentações e utilizou tinta vermelha para escrever algumas palavras.

Figura 4 – Subjetividades e temáticas de pesquisa dos mestrandos Igor, Hélio e Eliane



Fonte: Acervo de Pisani, dezembro de 2022

Ainda sobre outras ações realizadas com e a partir dos Cadernos de Inspiração Etnográfica, destaco a atividade que denominei “Autoridade etnográfica: quando eu sou o outro?”. Uma semana antes de realizar a atividade em questão, solicitei que os discentes

trouxessem um objeto pessoal para sala de aula, contudo não deveriam dizer ou mostrar aos colegas o que estava sendo trazido; logo sugeri que embalassem os objetos de forma a não evidenciar formatos, tamanhos ou cores. No dia da aula, na primeira parte, levei uma sacola preta e pedi, um a um, que depositassem com cuidado os artefatos dentro da sacola. No intervalo, quando fiquei sozinha, desembulhei-os e pude constatar uma variedade interessante de objetos. Os discentes haviam trazido para a atividade: vestido de criança, guia de orixá, amigurumi, caderneta de vacinação, carrinho, fotografia de criança, escultura de argila, imagem impressa em 3D, porta canetas, diário pessoal com desenhos de plantas, ampulheta e um par de anel de coco.

Figura 5 – Objetos trazidos para a atividade “Autoridade etnográfica: quando eu sou o outro?”



Fonte: Acervo de Pisani, setembro de 2022

Quando da segunda parte da aula, fui sorteando aleatoriamente cada um dos objetos e solicitei aos discentes que escrevessem, no Caderno de Inspiração Etnográfica, algumas questões: Primeiro, deveriam fazer uma descrição do objeto em si, sem, contudo, utilizar-se de explicações óbvias como, por exemplo, “isso é um vestido de criança” ou “isso é um carrinho”. Segundo, deveriam inferir a quem pertencia o artefato sorteado. Terceiro, deveriam apontar pelo menos um argumento que desse sustentação à inferência. Quarto, deveriam dizer quais eram os usos e as aplicabilidades do objeto para seu(ua) dono(a).

Para o processo de escrita, foram utilizados aproximadamente 45 minutos e após esse tempo solicitei, um a um, que lessem suas descrições. Tão logo os discentes davam seus palpites sobre quem seria o/a proprietário/a, bem como os usos do objeto sorteado, a turma ficava na expectativa para saber a “verdadeira” história do material apresentado, bem como seu(ua) dono(a). E assim se sucedeu a dinâmica em duas etapas. Na primeira, cada discente lia as descrições e o discente apontado como proprietário do objeto respondia se ele era seu – ou não – e qual o real uso e/ou história do artefato. Destacamos aqui que se por um lado todos os discentes acertaram os(as) donos(as) dos objetos trazidos, por outro, todos erraram os usos e as aplicabilidades dos materiais. Já na segunda etapa, perguntei: “Como foi ouvir uma outra pessoa escrever sobre si e sobre um material, um objeto tão pessoal?”.

A partir dessa pergunta, destaco a manifestação de duas discentes. A primeira disse que “apesar de terem errado a história e os usos que dou para o objeto que trouxe, sinto que meu colega manteve bastante respeito na descrição”; já a outra discente afirmou que “achei estranho ouvir sobre mim, a partir de uma escrita impessoal”. Retomei a fala

indicando que as manifestações da segunda parte da dinâmica destacaram, pelo menos, dois elementos que são importantes para pensarmos o fazer antropológico e que, por sua vez, dizem respeito à escrita e às negociações da autoridade etnográfica.

Dando continuidade ao debate promovido pela atividade “Autoridade etnográfica: quando eu sou o outro?”, os discentes lembraram que alguns autores e autoras que pertencem à corrente teórica Antropologia Pós-Moderna tem se dedicado intensamente, ao longo dos últimos anos, ao debate e problematização tais temas. Sobre a escrita os discentes recorreram a Clifford Geertz, quando ele nos fala que a escrita antropológica deve ser pensada enquanto instrumento que dá credibilidade às pesquisas científicas e que é partir dos textos produzidos pelos(as) antropólogos(as) que convencemos os leitores que “estivemos lá”, em trabalho de campo (Geertz, 2009). Contudo, lembrei que o autor nos alerta que é preciso reconhecer que existem limitações nos processos de escrever que estão atravessados pelas subjetividades dos(as) pesquisadores(as) e por relações de poder (Geertz, 2009). Dessa forma, concluímos que a escrita acadêmica-etnográfica encena uma estratégia específica de autoridade, no sentido de aparecer como provedora da verdade, contudo autoria de um texto acadêmico, que possui a etnografia como um meio de pesquisa nunca é um processo individual, ao contrário, é coletivo e sobretudo artesanal.

Outro autor resgatado foi Clifford que aponta uma possibilidade de negociação da autoridade etnográfica ao propor que as novas etnografias desenvolvam-se a partir de modelos dialógicos e polifônicos de pesquisa e escrita. Ambos os modelos devem propor a realização de etnografias a partir de “negociações construtivas envolvendo pelo menos dois, e muitas vezes mais sujeitos conscientes e politicamente significativos” (Clifford, 2008, p.43); da mesma forma, devem culminar em escritas etnográficas a partir da “produção colaborativa do conhecimento etnográfico, citando informantes de maneira extensa e regular” (Clifford, 2008, p.54).

Após essas ponderações realizadas em sala de aula, os discentes conseguiram ressignificar possíveis desconfortos gerados quando ouviram sobre si e seus objetos pessoais a partir da escrita de um outro. Assim ficou evidente para toda turma que a etnografia e o fazer antropológico devem contemplar a negociações construtivas, produção colaborativa, o reconhecimento das subjetividades dos(as) envolvidos(as) na pesquisa, bem como as relações de poder atravessadas nesta.

Ao final do semestre alguns *feedbacks* foram dados pelos discentes: “Desde já, muito obrigado por me ajudar a ampliar muito o meu olhar antropológico. Suas aulas eram sempre muito aguardadas por mim, por serem instigadoras, críticas e, sobretudo, acolhedoras. Acho que a palavra acolhimento define a experiência que tive com sua matéria e com sua pessoa”; “Senti uma sintonia indescritível nessa turma! Sou muito grata por ter pessoas tão incríveis cruzando meu caminho”; “Foram encontros mais que especiais! Gratidão.”.

3 Algumas Reflexões Transgressoras Inconclusivas

Nosso objetivo neste artigo foi problematizar alguns dos processos de formação em antropologia para cientistas sociais e antropólogos(as) no ensino superior a partir de experiências distintas, mas complementares, vivenciadas por Damásio e Pisani. Partimos do que alertam Anderson Tibau e Amurabi Oliveira (2021, p. 6), quando dizem que estabelecer “relações entre a antropologia e a educação no Brasil é também pensar sobre os encontros entre diferentes trajetórias, assim como as possibilidades de formação antropológica em distintos espaços institucionais”. E é justamente o que fazemos aqui.

Podemos apontar inicialmente que as experiências das autoras foram distintas por algumas questões como, por exemplo: ambas estarem em diferentes estágios formativos das suas carreiras, sendo uma doutoranda e outra doutora e professora universitária; estarem em instituições localizadas em diferentes regiões do país, uma no Centro-Oeste e outra o Nordeste; serem também racializadas de formas distintas, uma negra de pele clara e outra branca. Além disso, as experiências podem ser distintas a partir do seu próprio desenvolvimento. Enquanto Damásio confeccionou o caderno de campo com os alunos e alunas de graduação do Curso de Ciências Sociais (DAN-UNB) em uma única aula; Pisani realizou a atividade do Caderno de Inspiração Etnográfica com discentes de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt-UFPI) durante todo o segundo semestre de 2022, tendo, portanto, mais tempo e espaço para trabalhar o material a partir de diferentes abordagens, algumas das quais foram aqui apresentadas. Podemos afirmar, portanto, que as experiências foram distintas a partir das diferenças, das subjetividades individuais e dos marcadores sociais atravessados nos corpos das educadoras-antropólogas; da mesma forma, as experiências foram distintas a partir das formas de conduzir a atividade de costura de cadernos de campo e ressignificá-los no espaço da sala de aula, um com estudantes de graduação e outro com estudantes de pós-graduação. Apesar das diferenças, é preciso que se destaque e discuta também as similaridades que unem ambas propostas.

Retomamos o pensamento de bell hooks, quando ela nos fala que a educação deve ser compreendida enquanto prática de liberdade, portanto deve ser realizada de uma perspectiva em que os processos de ensino-aprendizagem estejam ao alcance e possam ser partilhados por todos e todas que dividem o espaço da sala de aula. Para bell hooks, educadores e educadoras devem entender que seu papel não é apenas transmitir informações, mas sim participar do crescimento intelectual e espiritual dos alunos. A partir da ideia de educação enquanto prática de liberdade hooks propõe uma abordagem pedagógica “transgressora”, em que a sala de aula é vista como um espaço propício para estimular o entusiasmo e tornar o processo de aprendizado empolgante tanto para os educadores quanto para os educandos. A atividade de costura de cadernos de campo/cadernos de inspiração etnográfica desenvolvida pelas autoras se insere no conceito de pedagogia transgressora de hooks, justamente porque transformou a sala de aula em lugar de compartilhamentos, afetos, trocas e entusiasmos.

Assim, foi a partir da ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio, que a atividade de costura de cadernos de campo/cadernos de inspiração

etnográfica foi desenvolvida pelas autoras deste artigo. Durante a aplicação e o desenrolar da atividade, as autoras trocaram impressões sobre como as noções de prazer em sala de aula, bem como as ideias de que o aprendizado pode ser empolgante e até mesmo divertido, eram questões que apareciam em conversas com outros colegas docentes.

Da perspectiva de Damásio comparar experiências docentes mostra como há uma intensa conexão teórica entre o fazer etnográfico e a docência. Ao costurar cadernos de campo em sala de aula, objeto clássico do fazer etnográfico, outras coisas também foram costuradas. No caso de Damásio a confecção do caderno em sala de aula foi bem recebida não apenas por alunos, mas também por outros colegas de doutorado que estavam lecionando a disciplina de Introdução à Antropologia, por professores do departamento (DAN-UNB) e por professores do ensino básico. Um exemplo disso, é que ao compartilhar a experiência de confeccionar os cadernos de campo em suas redes sociais obteve uma grande repercussão sendo que a postagem no Twitter teve mais de 230 curtidas e a mesma postagem no Instagram recebeu mais de 50 curtidas. Foi ainda por meio do compartilhar das experiências nas redes sociais que Pisani se sentiu afetada e mobilizada a também realizar a atividade de costura de cadernos de campo em sala de aula, mas adaptando-a ao seu contexto.

Já na experiência de Pisani é preciso dizer que alguns colegas de trabalho viram com muita desconfiança esse modelo de atividade proposto em aula. Alguns questionaram se ela “era de fato uma antropóloga ou uma pedagoga”; outros perguntaram se ela pretendia, a partir dos cadernos, alfabetizar os alunos de pós-graduação em Antropologia; houve ainda aqueles que perguntaram se ela também pretendia desenvolver atividades de pintura com os discentes. Podemos retornar ao que nos fala bell hooks sobre entrar em uma sala de aula munida de vontade de partilhar e estimular o desejo de aprender: “[...] o *entusiasmo* no ensino superior era visto como algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizado” (hooks, 2013, p.18). Logo, as interlocuções dirigidas à Pisani denotam uma visão equivocada e arcaica do ofício docente de ensino superior; da mesma forma, denotam que o trabalho prático e manual de confecção dos cadernos de inspiração etnográfica foi compreendido enquanto algo pueril ou “de pedagoga”, logo de pouca ou nenhuma relevância para o aprendizado da Antropologia no ensino superior, que aparentemente deve se manter austero.

Entretanto, se, para alguns colegas de trabalho, a repercussão do trabalho foi de desconfiança, foi a partir da releitura das suas anotações e impressões pessoais das aulas, bem como a partir dos *feedbacks* positivos recebidos pelos discentes, que Pisani percebeu que assim como bell hooks, sempre esteve munida pelas vontades de partilhar e estimular o entusiasmo pelo aprender. E essas características a tornavam à época uma educadora comprometida com cada um dos estudantes e, por isso, uma antropóloga transgressora.

Por fim, podemos concluir que as experiências compartilhadas por ambas autoras, nos processos de formação em antropologia para cientistas sociais e antropólogos(as) no ensino superior a partir da costura de cadernos de campo/cadernos de inspiração etnográfica, podem ser aproximadas a partir do momento em que a sala de aula foi compreendida, vivida e experienciada enquanto espaço de afetamento, transformação, experimentação antropológica e de criação teórica. Compreendemos, portanto, que é preciso considerar a sala de aula para além dos espaços circunscritos e trazer à tona experiências docentes

antropológicas (Gama; Fleischer, 2016; Eilbaum *et al.*, 2022). Como o presente artigo elucidada, o encontro de educadoras-antropólogas, através da confecção de cadernos de em sala de aula, pode ser compreendida a partir de uma perspectiva transgressora (hooks, 2013) uma vez que envolve mostrar como a artesanidade do processo etnográfico também está presente em sala de aula. E mais, mostra como a experiência docente compartilhada é um lugar prolífico para manter viva a chama da docência.

Referências

- BONETTI, Alinne; FLEISCHER, Soraya (org.). **Entre saias justas e jogos de cintura**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2007.
- CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.
- EILBAUM, Lucía *et al.* Tão Longe, Tão Perto: Treinando o olhar etnográfico nos limites de casa durante a pandemia e o ensino remoto. **Revistas Novos Debates**, [s.l.], v. 8, n. 2, E8209, 2022.
- FLEISCHER, Soraya; CHEMIN, Irene (org.). **O podcast como recurso didático na Antropologia**. Brasília, DF: Departamento de Antropologia, 2022. (Série Antropologia, n. 471).
- GAMA, Fabiene; FLEISCHER, Soraya. Na cozinha da pesquisa: relato de experiência na disciplina “Métodos e Técnicas em Antropologia Social”. **Cadernos de Arte e Antropologia**, [s.l.], v. 5, n. 2, p.109-127, 2016.
- GEERTZ, Clifford. **Vidas e obras: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- GOLDMAN, Marcio. “Os Tambores dos Mortos e os Tambores dos Vivos. Etnografia, Antropologia e Política em Ilhéus, Bahia”. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 46, n. 2, 2003.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Cipolla: São Paulo: 2013.
- INGOLD, Tim. “Sobre levar os outros a sério”. In: INGOLD, Tim. **Antropologia – Para que serve?** Tradução de Beatriz Silveira Castro Filgueiras. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 7-19.
- INGOLD, Tim. “Antropologia para o futuro” In: INGOLD, Tim. **Antropologia – Para que serve?** Tradução de Beatriz Silveira Castro Filgueiras. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 60-72.
- LEACH, Edmund. **Repensando a Antropologia**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, [1922], 1978.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Um diário no Sentido Estrito do Termo**. São Paulo: Editora Record, 1997.
- MANICA, Daniela Tonelli; PERES, Milena; FLEISCHER, Soraya (org.). **No ar: Antropologia, histórias em podcast**. Campinas, SP; Brasília, DF: Pontes Editorial; ABA Publicações, 2022. p. 1-163.
- NORONHA, Ana; FLEISCHER, Soraya. Podcast, educação e antropologia: Uma revisão bibliográfica (2019-2022). **Revista Café Com Sociologia**, [s.l.], v 11, p. 1-16, 2022.
- PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, [s.l.], v. 20, p.377-391, 2014.
- PEIRANO, Mariza. **Em favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

TIBAU, Anderson; OLIVEIRA, Amurabi. Dossiê Antropologia e Educação: desafios interdisciplinares. **Revista Eletrônica Interações Sociais**, [s.l.], v. 5, n. 2, 2021.

Ana Clara Sousa Damásio dos Santos

Doutoranda na Universidade de Brasília (UnB) pelo Departamento de Antropologia (DAN). É integrante do MOBILE – Laboratório de Etnografia das Circulações e Dinâmicas Migratórias (DAN/UnB) e do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez (SOL-UnB). Atualmente é Editora Associada da *Revista Novos Debates: Fórum de Antropologia*. Possui interesse nos diálogos que perpassam escravidão, relações raciais, família, parentesco, ensino de sociologia, migração e metodologia antropológica. Também é a criadora do podcast “Antro, como faz?”, projeto que busca discutir metodologia antropológica de maneira descomplicada e acessível.

Endereço profissional: Instituto de Ciências Sociais, Câmpus Darcy Ribeiro, Brasília, DF. CEP: 70910-900.

E-mail: anaclarasousadamasio@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7426-7486>

Mariane da Silva Pisani

Bacharela em Ciências Sociais, Mestra e Doutora em Antropologia Social. É Professora Adjunta na Universidade Federal do Piauí (UFPI) onde coordena o Grupo de Pesquisa em Antropologia Social e Interseccionalidade (ANTROPOS). É coordenadora da Comissão Editorial de Periódicos Científicos da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e Editora-Chefe da *Revista Novos Debates* (ABA). É vice-coordenadora do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) Estudos do Futebol Brasileiro. Desenvolve pesquisas sobre Estudos de Gênero e Sexualidades, Marcadores Sociais da Diferença e Antropologia dos Esportes.

Endereço profissional: Câmpus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga. Teresina, PI. CEP: 64049-550

E-mail: marianepisani@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6925-4912>

Como referenciar este artigo:

SANTOS, Ana Clara Sousa Damásio dos; PISANI, Mariane da Silva. Pedagogias Antropológicas Transgressoras: (re)fazendo antropologia a partir da costura de cadernos de campo. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 26, n. 1, e93946, p. 32-51, janeiro de 2024.

Trajectoria entre o “Campo Inicial” e a Formação Antropológica: a partir de onde e como eu faço ciência?

Ewerton Domingos Tuma Martins¹

¹Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil

Resumo

Este artigo busca demonstrar, a partir da minha experiência como morador do litoral da costa Norte do Brasil, região do salgado marapaniense, como se desvelou o encontro com a disciplina antropológica e as mudanças no fazer etnográfico a partir da pós-graduação. Assim, destaco a importância dos conhecimentos tradicionais dos/das agentes sociais da região por meio de suas narrativas e perspectivas de vida. Do mesmo modo, reflito sobre as dinâmicas socioculturais e as práticas de conservação ambiental, destacando o que chamo de “campo inicial” e “campo vivido”, após o encontro com as teorias antropológicas. Ademais, este artigo busca refletir sobre como o etnógrafo pode ser afetado pelos diversos aspectos de proximidade com o seu “campo” e sua comunidade.

Palavras-chave: Trajetória; Vivência; Extrativismo; Marapanim, PA.

Trajectory Between the “Initial Field” and Anthropological Training: from where and how do I do science?

Abstract

This article seeks to demonstrate, from my experience as a resident of the coast of the North coast of Brazil, region of the salt marapaniense, how the encounter with the anthropological discipline and the changes in ethnographic making from the post-graduation period were unveiled. Thus, I highlight the importance of the traditional knowledge of the social agents of the region through their narratives and perspectives of life. In the same way, I reflect on the socio-cultural dynamics and practices of environmental conservation, highlighting what I call the “initial field” and “lived field”, after the encounter with anthropological theories. In addition, this article seeks to reflect on how the ethnographer can be affected by the various aspects of proximity to his “field” and his community.

Keywords: Trajectory; Experience; Extractivism; Marapanim, PA.

Recebido em: 14/04/2023

Aceito em: 18/09/2023



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1 Introdução

Neste artigo apresento reflexões sobre o fazer etnográfico de um pesquisador e morador da comunidade estudada. Os debates destacam as experiências de um campo inicial e as mudanças de perspectivas no campo vivido após a formação em antropologia. A trajetória de campo se inicia com reflexões socioambientais narradas em minhas composições musicais sobre a região de Marapanim, PA. Do mesmo modo, a mudança para a Vila de Bacuriteua para execução de trabalho docente me provocou inquietações que materializaram o campo inicial, com características mais empíricas, ou intuitivas: o aprimoramento do fazer etnográfico fundamentado em experiências pessoais e a partir do encontro com a disciplina antropológica.

Meu campo inicial ocorreu alguns anos antes de ingressar no curso de pós-graduação em antropologia, mas só entendi a importância das entrevistas e dos registros realizados depois do ingresso. Nesse sentido, não fiz o percurso comum de acesso ao mestrado, pois acreditava que a formação continuada era impossível para pessoas como eu, que não faziam parte dos grupos de pesquisa e da realidade acadêmica, demorei anos para voltar à academia. Acredito ter feito uma trajetória inversa, primeiro o campo e depois o contato com as teorias que fundamentam minha pesquisa atual.

Sou morador do município de Marapanim, PA, sendo essa região a qual me proponho a estudar. Assim, descrevo os caminhos que me conduziram a problematizar certas situações locais e a refletir sobre aquilo que me incomodava e atizava criticamente (Peirano, 2014, p. 378). Percebi a falta de pesquisas contemporâneas sobre o município e a ausência dos agentes locais (pescadores, extrativistas, ribeirinhos, entre outros) quando fui redator da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e tivemos que regionalizar os conteúdos para atender às orientações da secretaria municipal de educação de Marapanim, PA.

Com a chegada da pandemia do vírus SARS-CoV-2, causador da COVID-19, realizei junto à comunidade várias atividades extrativistas para a nossa sobrevivência durante o *lockdown*. No momento de afastamento das escolas e da luta pela sobrevivência, comecei a elaborar o meu projeto de mestrado. Entre vários processos de seleção, fui aprovado em dois cursos de pós-graduação, na ampla concorrência, ambos na área de antropologia, optando por aquele com melhor colocação.

A partir disso, comecei o interesse pelas etnografias feitas por pessoas pertencentes ao lugar estudado. Dessa forma, as bases deste artigo são as reflexões provenientes do meu olhar sobre a comunidade onde moro, observando não somente suas singularidades, mas analisando a mim mesmo como pesquisador. Estabeleço diálogos entre as vivências iniciais antes das leituras antropológicas e o “campo vivido”, quando me apropriei das

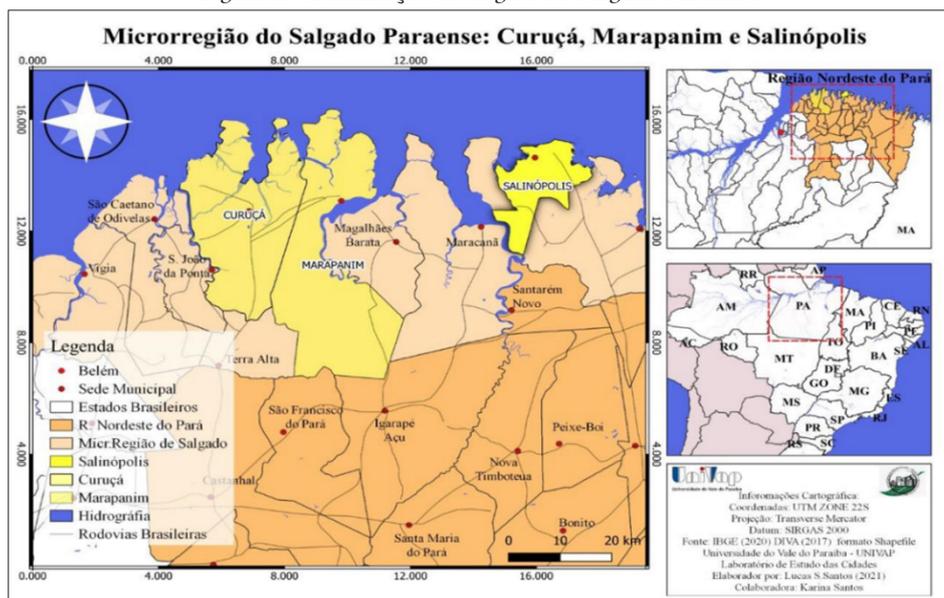
ferramentas analíticas e do “olhar antropológico”. Portanto, o campo “vivido” não antecede à teoria antropológica, mas deriva da efetiva apropriação desta última, fortalecendo minhas análises e contribuindo para o fazer etnográfico no âmbito do extrativismo e nos modos de vida da minha região.

2 A Trajetória de um “Campo Inicial”¹

Atualmente sou morador da Vila de Bacuriteua em Marapanim, PA, localizada na parte geográfica conhecida como região do salgado paraense (Santos; Costa, 2021, p. 3), com acesso pela estrada PA-138, uma distância de aproximadamente 170 km da capital do Estado do Pará². O município de Marapanim, PA, situa-se na Zona Costeira do Estado do Pará, Região Norte e Amazônica do Brasil, uma região cercada pelas paisagens praianas, composta de muitos rios, matas e mangais.

Minha relação com esse município vai muito além do turismo, minhas raízes ancestrais estão nesse lugar. Sou filho, neto e bisneto de marapanienses³ extrativistas; meu pai, quando jovem, foi à capital paraense em busca de melhores condições de vida e eu, na fase adulta, saí da cidade de Belém, PA, para o município de Marapanim, PA, em busca de qualidade de vida.

Figura 1 – Localização da Região do Salgado Paraense



Fonte: Santos e Costa (2021, p. 8)

O município é dividido por duas microáreas, que se distinguem por suas atividades econômicas, sendo uma mais distante do litoral e a outra litorânea. A pesquisadora

¹ O campo inicial antecede à teoria antropológica, é realizado de maneira intuitiva, sem roteiros, bases metodológicas ou problemáticas antropológicas. O termo “campo vivido” deriva da efetiva apropriação das bases conceituais antropológicas a partir do ingresso no curso de antropologia. A divisão entre os campos é produto do novo olhar sobre o fazer etnográfico.

² Distância verificada pelo autor do centro de Belém até a sede de Marapanim.

³ Nascido em Marapanim, PA, pertencente à região.

Lourdes Furtado, em 1970, denominou essas duas áreas de “micro-região da Água Doce” e “micro-área Praiana” (Furtado, 1978, p. 3-4). Para os marapanienses, essa denominação é feita popularmente como “região da água doce de Marapanim”, ou simplesmente “água doce” e região do salgado marapaniense, ou simplesmente “salgado”. A região do salgado marapaniense é formada pela sede do município⁴ e, aproximadamente, 18 comunidades que vivem da pesca, extração de recursos oriundos da natureza, entre outros (ICMBio, 2014, p. 10).

A Vila de Bacuriteua é povoada por uma parcela significativa de parentes consanguíneos pertencentes à minha família paterna. Embora meu pai tenha saído da comunidade para morar na capital, o forte laço familiar sempre o levava à Vila. Após se casar, retornava com a nova família para passar longas temporadas. Desde a infância frequentava a região e admirava o ecossistema local. Na adolescência e início da fase adulta, o contato com o ecossistema costeiro me motivou a compor e a interpretar músicas com temáticas que refletiam sobre essa realidade.

Escrevi inúmeras canções permeadas de narrativas e preocupações com o meio ambiente litorâneo e interiorano. Uma de minhas composições reconhecidas pelos moradores da região é a canção “Bacuriteua”, sua melodia e popularidade me renderam um prêmio na categoria aclamação população no IV Festival de Música Brasileira, em Belém, no ano de 2022. A mesma composição recebeu o convite para ser o Hino do time Bacuriteua Futebol Club (BFC). Ao lembrar dos momentos em que compunha, penso que o distanciamento da região do salgado era o meu maior incentivo para as produções musicais, naquela época ainda não morava na localidade e sentia saudade das paisagens e das conversas. Nesse contexto, vivia uma observação distanciada, não visualizava diretamente os contextos socioculturais dos moradores locais.

Jeanne Favret-Saada (2005), no artigo “Ser Afetado”, ao refletir sobre o seu deslocamento até a região do Bocage francês para desenvolver seus estudos, demonstra sua experiência sobre como viver o trabalho de campo e como foi afetada em seu fazer etnográfico. Segundo a autora, o modo usado para obter suas informações não ficou nem no campo da observação participante, muito menos no campo da empatia.

Conforme destaca a autora, é necessário observar a pessoalidade do pesquisador, pois ela é desenvolvida com a participação direta e prolongada no campo, se ocorrer somente no campo da observação distanciada, corre o risco de realmente não ter nada para ver. Meu campo inicial antecedeu à teoria antropológica, embora minhas composições apresentem pautas da degradação ambiental, as observações eram distanciadas mesmo provindas de laços fraternos na região.

No ano de 2018, fui morar no município de Marapanim, PA, para exercer atividade docente na Secretaria Municipal de Educação. A mudança proporcionou o reencontro com as paisagens, parentes e amigos da juventude. Todavia, dessa vez, não voltava a passeio, mas a trabalho. As atividades docentes nos anos consecutivos me conduziram a observar mais atentamente as práticas sociais, educacionais e políticas da minha e de outras comunidades próximas. De certa forma, segui os princípios de transformar o familiar em exótico e o exótico em familiar (Da Matta, 1985).

⁴ A sede do município é onde estão situadas: prefeitura, bancos, hospital municipal, entre outros órgãos públicos e de serviços.

Apesar de não ter estado na academia em meu campo inicial, não havia me dado conta que fiz o levantando de informações que também seriam, posteriormente, usadas na minha pesquisa. Uma etnografia feita não por uma pessoa que viria para o lugar e iria embora posteriormente, mas como um morador que vivia, observava, ouvia, sentia e passou a se incomodar e ler sobre as questões locais.

Conforme aponta Favret-Saada (2005) no processo de produção de dados de campo, as experiências indicam liberdade para reformular as antigas formas de produzir dados de campo, cuja participação integrada é um sinônimo de experiência singular, mas que, apesar da proximidade com o que se está estudando, não deve ser tratada como uma experiência pessoal, mas sim uma experiência etnográfica. Dessa forma, mudar-me para região do salgado marapaniense, trabalhar como docente e viver o cotidiano do município contribuíram com as mudanças em meus próprios paradigmas.

No ano de 2019, trabalhei no município como redator na implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas disciplinas de História e de Estudos Amazônicos, ambas direcionadas para o Fundamental (do 6º ao 9º ano). Na elaboração dos eixos temáticos, muitos docentes não sabiam ao certo qual era o papel da nova base curricular, mas um fator relevante foi a orientação para a regionalização de temas, a fim de aproximar o currículo à realidade do alunado. Nesse processo, me deparei com a falta de material didático sobre o município, principalmente no tocante à disciplina de Estudos Amazônicos.

A busca por materiais aguçou minha curiosidade sobre as mudanças nas dinâmicas extrativistas locais. Assim, comecei a contextualizar minhas vivências locais aos conteúdos escolares, trazendo para os debates os conhecimentos adquiridos na pesca nos rios que adentram o mangal⁵, a extração de turu e sarnambi, entre outras atividades das quais participava eventualmente com parentes.

Após a publicação do documento curricular educacional de Marapanim alinhado à BNCC, escrevi um artigo sobre os desafios da implementação da lei de ensino de história e cultura afro-brasileira em escolas públicas do município (Martins, 2021). Nesse trabalho, fiz uma espécie de etnografia intuitiva, pois realizei pesquisa de campo sem contato direto com a literatura antropológica. Normalmente, os estudantes/pesquisadores primeiro adquirem o aporte teórico e depois das disciplinas de trabalho de campo ou leituras do fazer antropológico partem para o campo em si. Mas, “quando os índios somos nós”, em alusão ao título do texto de Lima (1997), o processo formativo não acontece de forma linear, segue especificidades até o encontro ou desencontro com as eventuais quantificações.

Meu campo inicial acontecia em visitas aos amigos, vizinhos e parentes da comunidade, as conversas eram sobretudo com os mais velhos, os quais alguns faleceram na pandemia. Entre um cafezinho e outro, perguntava sobre a origem da Vila de Bacuriteua, os primeiros moradores, os graus de parentescos, as construções dos trapiches, as espécies de fauna e flora e as mudanças nos córregos de manguezal. Esses registros não foram feitos num diário de campo, mas os registrei em áudio e vídeo. Ao retornar a essas fontes, observo

⁵ O termo “mangal” é o único identificado com uso mais frequente por parte dos moradores da região do salgado marapaniense. O ICMBio, por meio de seu “*Atlas dos Manguezais do Brasil*”, aponta que o termo “mangal” equivale a todo o ecossistema manguezal composto de plantas, animais e micro-organismos, e o termo “mangue” é relacionado à vegetação presente no manguezal (ICMBio, 2018, p. 18).

nas estrelinhas dos interlocutores seus posicionamentos, expressões e angústias. Outra circunstância vivenciada que me conduziu a um campo participativo foi a chegada da pandemia.

3 Afastamento, Pandemia e Retorno às Atividades Tradicionais

Como decorrência do *lockdown* decretado no município em 2020, muitas pessoas ficaram desempregadas e, sem renda, retornaram às atividades extrativistas, como a pesca e a catação do caranguejo. Tais atividades assumiram o papel de principais, e serviram para manter a alimentação das famílias e para ajudar a enfrentar o período pandêmico.

Outro grupo observado foi o das pessoas que fugiram das grandes cidades e se estabeleceram em Marapanim, PA, para ter um contato maior com a natureza ou sobreviver à pandemia do Sars-CoV-2. Muitos desses sujeitos nunca haviam tido contato com atividades tradicionais e buscaram os conhecimentos locais para se manter. Tais situações reforçam a importância dos saberes tradicionais e das formas de manejo sustentáveis. A busca por atividades tradicionais demonstrou que mesmo com atividades diversificadas⁶ e com o acesso à internet e às tecnologias digitais, o conhecimento tradicional ainda se faz presente na cultura local por meio das pessoas que sobrevivem e significam os mangais.

Foi ainda na pandemia que aproveitei o recesso sem remuneração para participar de seminários e congressos *on-line*. Também aprimorei meu projeto de pesquisa e o submeti a diferentes programas ligados à área da antropologia e da linha de pesquisa em populações e comunidades tradicionais. É importante mencionar que foram várias tentativas, provas teóricas/objetivas, defesa do currículo e entrevistas pelas plataformas digitais. Busquei o apoio de outros estudantes da pós-graduação por meio de oficinas de leitura e acompanhamento ministradas pela representação discente do meu atual PPG. Dadas as minhas condições, dificilmente conseguiria aprovação sem essa ajuda. Os oficinairos e oficinairas além de contribuírem com tutorias especializadas, motivavam os candidatos a não desistirem de seus projetos e sonhos independentemente das notas lançadas.

Os editais, em muitos casos, são complexos e a ajuda de quem já foi avaliado por uma banca contribui para esclarecer dúvidas, seguir os desígnios do certame e ajustar o projeto aos objetivos do curso. O processo para ingresso na pós-graduação não é fácil, sobretudo para aqueles que se afastaram durante muito tempo da academia, daqueles que vivem em situações de vulnerabilidade socioeconômica e tiveram que se atualizar de novas leituras e debates para construir um projeto relevante para as comunidades da pesquisa e dos programas. Outrossim, ajustar o projeto à linguagem acadêmica foi um

⁶ No município de Marapanim, PA, muitas vilas da região do salgado marapaniense são constituídas, hoje, por pessoas com atividades laborais diversas. Entre elas, podemos encontrar taxistas, mototaxistas, DJs, pedreiros e ajudantes, comerciantes com estabelecimento fixo, vendedores de porta em porta, professores, serventes de escola, agente de saúde, técnico de enfermagem, vendedores de loja, reparadores de casas de veraneio e aposentados. Neste último caso, observa-se que essas aposentadorias correspondem a atividades laborais tradicionais como pesca, agricultura e extração de mariscos e que foram viabilizadas pela cooperativa (colônia) de pescadores de Marapanim, PA, junto ao INSS. Nota-se que, com o passar dos anos, houve um significativo afastamento das atividades tradicionais e as novas gerações apresentam um desconhecimento ou pouco conhecimento sobre essa tradicionalidade.

dos maiores desafios, sem esquecer das provas de língua estrangeira que também são formas de excluir ou limitar o ingresso das minorias.

Em muitos momentos, senti que não conseguiria a aprovação, em alguns contextos, acreditei que minha formação na graduação fosse inferior por não ter sido em uma universidade pública. No entanto, a cada reprovação, eu reelaborava o projeto e me preparava para as entrevistas, até que em 2021, fui aprovado em dois programas de mestrado e com indicação para bolsa. Minha comunidade, amigos e familiares ficaram radiantes pela conquista e, assim, iniciou minha jornada acadêmica e formação antropológica.

4 Reflexões após a Antropologia⁷

Neste tópico analiso a relação do “campo inicial” com a antropologia após meu ingresso na pós-graduação. Estabeleço relações entre o imbricamento de bases empíricas de minha experiência como morador e de bases teóricas da antropologia como disciplina acadêmica.

Como mencionado anteriormente, desde minhas composições como músico, eu problematizava a relação dos seres humanos com a natureza, a maior inspiração das letras era a Vila de Bacuriteua e as paisagens do mangal. Porém, ao morar em Marapanim e viver na comunidade, as questões ambientais foram ampliadas para entender o contexto socioeducacional. A partir das experiências como professor e redator da BNCC, senti a necessidade de contribuir com estudos sobre a região de modo a trazer os saberes locais à sala de aula. Com a chegada da pandemia, comecei a aprimorar minhas ideias e a formular um projeto de pesquisa em que pudesse utilizar os dados de meu campo inicial e aprimorar minhas reflexões com as referências da disciplina antropológica.

Poder refletir do ponto de vista acadêmico sobre questões ligadas ao extrativismo na região do salgado marapaniense situou-me em uma posição na qual posso contribuir para a minha comunidade. Pelas leituras realizadas ao longo do curso, foi possível estudar outras localidades nacionais ligadas às atividades extrativistas, as quais passam pelos mesmos conflitos, transformações e outras situações como em Marapanim. Assim, expressar minhas ponderações sobre os fazeres das pessoas da região e seus conhecimentos contribui para distanciar classificações pejorativas e valorizar os saberes dos extrativistas locais.

Embora tivesse noção da importância do lugar onde moro, uma área de proteção ambiental, a antropologia motivou-me a pensar sobre os sujeitos que habitam esse lugar, as transformações antrópicas no ambiente e as estratégias de sobrevivência das comunidades. Ao me distanciar para cumprir as disciplinas obrigatórias do curso, pude olhar a mim mesmo e pensar por outros prismas o *locus* da pesquisa. Entendendo que o fato de iniciar uma etnografia sobre seu povo, seu lugar, por mais próximo que pareça, sempre haverá um distanciamento, pois “seremos nós mesmos e nada mais” (Evans-Pritchard, 1976, p. 246).

Entendo que ao etnografar e citar outro deverei compartilhar as informações e trazer os resultados alcançados sobre o que estou me propondo a produzir sobre ele, junto com

⁷ Neste tópico, inicio um diálogo mais amplo com alguns autores dos quais tive contato no decorrer do curso de pós-graduação em Antropologia.

ele. O comprometimento ético deve servir de subsídio para que os saberes locais possam ser valorizados. Além disso, trazer para academia outras vozes com formas próprias de entender o mundo, lidar com o ecossistema costeiro e conservar certas espécies, é uma das possibilidades de conhecer as diversidades amazônicas.

Ao considerar minha condição de etnógrafo e residente do lugar, ao trabalhar com as mudanças na pesca artesanal na região do salgado de Marapanim e suas dinâmicas entre tradição e modernidade, relembro as indicações de Evans-Pritchard (1976, p. 246), na “observação participante” com os Azande. Como morador de uma comunidade tradicional, é inevitável participar das atividades cotidianas locais. Na companhia de outros moradores e de parentes, participo da pesca de escora na praia, da pesca de linha de mão no mangal, da extração de sarnambi, turu, entre outros. O que muda em minha participação é que as vezes analiso, descrevo e contextualizo as atividades realizadas.

Um exemplo disso foi uma saída de canoa pelo braço do rio São José, rio que corta o mangal atrás de boa parte das casas da vila de Bacuriteua até chegar a uma formação rochosa, nesse dia, fomos catar sarnambi. Ao mesmo tempo em que estava ali para complementar minha dieta alimentar, me mantinha atento às formas de se desenvolver a atividade e sempre que podia perguntava sobre as outras formas de realização da coleta e as ferramentas adaptadas de trabalho. Ao final, estava ali catando sarnambis e recebendo novas informações.

Figura 2 – Catação e preparação do sarnambi



Fonte: Acervo pessoal do autor deste artigo (2021)

Embora não me coloque na posição de nascido na comunidade, mas como alguém que foi morar na comunidade e passou a viver o cotidiano local, durante minhas incursões laborais, a depender das circunstâncias, assumi aquilo que propõe Norbert Elias (1956) sobre distanciamento analítico. Suas considerações permitem o entendimento da capacidade para oscilar, relativamente, entre a proximidade e o distanciamento do campo e do outro, constituindo a exigência metodológica e psicológica essencial para o trabalho etnográfico.

Evans-Pritchard (1976) ressalta que devemos nos despir de nossas crenças para melhor nos expressar sobre o entendimento daquilo que é do outro. Sobre a ideia de crença, não me coloco em oposição à crença do outro, até porque convivemos no mesmo lugar, mas entendo que nossas concepções de mundo nem sempre são as mesmas.

Contudo, em meu olhar como pesquisador, normalmente busco informações que estão nas entrelinhas de nossa realidade.

Para Clifford Geertz (1978), interpretar devidamente as entrelinhas viabiliza que o etnógrafo, além da possibilidade de uma comunicação direta com seu interlocutor traduza determinada informação de forma coerente na construção de uma descrição mais apurada. Nessa perspectiva, as informações de minha pesquisa foram gradativamente analisadas conforme o amadurecimento de minhas leituras, afastamento e retorno do campo e escrita etnográfica.

Sobre a organização do trabalho antropológico, Roberto Da Matta (1985) designa três fases para descrever a organização do trabalho antropológico: teórico-intelectual, o período prático e a etapa pessoal/existencial. Nessa última fase, Da Matta (1985) demonstra o *Anthropological Blues*, que, se comparado ao *Blues* ritmo musical, necessita ser recheada de emoções, sensações, vivências e experiências. Essa última fase sustenta o caráter subjetivo do trabalho de campo.

O *Blues* em seus primórdios teve a característica marcante de trazer à tona situações em torno do lamento de pessoas afrodescendentes escravizadas trabalhando em plantações de algodão onde somente um fazer musical lamentoso servia de conforto aos seus corações. Analogamente, um *Blues* Antropológico não deve esquecer as dores e até as alegrias de tudo que foi vivido ao longo da pesquisa e, nesse sentido, Lima (1997, p. 53) acentua que:

A aceitação de que a especificidade do saber antropológico, entendida como crítica permanente de nossas categorias de análise organizadas em nossa produção intelectual, faz-se indissociada e a partir de nossas próprias experiências culturais, emocionais e intelectuais, sempre presentes em nossa tradição de estudos comparativos. Essa perspectiva, somente possível quando se exercita a tolerância com a diferença, aprendida por reconhecê-la inevitavelmente em nós mesmos, deverá ser nosso guia por esses, sem dúvida, árduos caminhos.

Para Ruth Behar (1996, p. 162), na subjetividade do campo, as histórias de vida dos sujeitos da pesquisa e do pesquisador sempre se encontram. Logo, não existe etnógrafo invisível no campo, pois suas emoções estão sempre lá. No final do campo, partimos para a solidão da escrita etnográfica e da transcrição das informações. As marcas das emoções são registradas nas narrativas e nos detalhes da composição dos arranjos textuais.

Segundo Bruner (1986), o antropólogo que acha que está somente descrevendo o presente é um profissional ingênuo, pois as narrativas do passado são histórias que já foram recontadas, reescritas e ressignificadas de diversas formas. Assim, ao descrevê-las, selecionamos determinado pontos e recortamos outros conforme o contexto social que queremos escrever/reinterpretar. Nesse sentido, devemos nos reconhecer em um mundo de sociedades contadas e recontadas, em que as entrelinhas dos fatos desvelam singularidades, agências e resistências.

Muitas informações que coletei como material de pesquisa não são oriundas apenas da observação, mas também foram obtidas por meio da oralidade em entrevistas e conversas. A importância da oralidade ao longo do tempo dá-se ante ao fato de que o relato oral é a mais antiga forma de transmissão de conhecimento entre quem narra e quem ouve. Queiroz (2008) reforça tal importância, mesmo que não seja unânime sua

aceitação entre os cientistas sociais, pois muito se fala no âmbito acadêmico sobre a variabilidade de dados individuais e a totalidade que deve ser considerada no trabalho científico, porém:

Todo o fenômeno social é total dizia Marcel Mauss nas décadas de 20. O indivíduo é também um fenômeno social. Aspectos importantes de sua sociedade e do seu grupo, comportamento e técnicas, valores e ideologias podem ser apanhados através da sua história (Queiroz, 2008, p. 55).

A citação acima corrobora com a ideia de que formas de organizações maiores e mais complexas são advindas de unidades menores e mais simples, logo essa é uma dinâmica que parte do micro para o macro. Ademais, o que quero enfatizar aqui é a importância de relatos individuais no sentido de gerar informações importantes para a análise de determinado grupo.

Sobre os relatos orais, busco analisar o que meus interlocutores falam sobre sua experiência individual ou em grupo, interessado também em sua história de vida. Nas conversas em meu campo vivido, a maioria dos interlocutores narra situações e momentos importantes de sua vida. Por mais que eu parta de uma elicitación com um roteiro prévio, as conversas delineiam momentos de emoção, reflexão e/ou exaltação.

Certa vez, eu estava pescando em uma praia da região com um interlocutor e perguntei-lhe sobre a pesca de linha de mão realizada antigamente com mais frequência nos quintais das casas com fundos para os rios que adentram o mangal. Para tratar desse tipo de pesca, meu colaborador contou sobre como começou a pescar, lembrou dos tempos de fartura e como isso afetava sua vida. Ressaltou que há aproximadamente 30 anos essa modalidade de pesca rendia uma quantidade razoável de peixes variados, mas que hoje estava escassa.

Um segundo exemplo ocorreu quando entrevistava outro interlocutor sobre a catação do sarnambi. Ele revelara entristecido a considerável baixa na quantidade do molusco em um período aproximadamente 35 anos. Contou quando fazia catação com seus pais para consumo próprio e para venda, e, apesar do trabalho, havia muita diversão no banho de rio. Lembrara que antes se conseguia bons resultados na catação e que nos dias de hoje são necessárias longas horas de trabalho.

Outra situação aconteceu em uma conversa sobre pescado, meu interlocutor de forma mais rígida e preocupada disse que barcos de pesca de arrasto, que servem a supermercados de Belém, PA, pescam em grande escala no mar próximo ao litoral marapaniense, reduzindo, assim, a entrada do pescado nos estuários da região. Quanto à redução da quantidade do sarnambi, disse ocorrer devido à extração inadequada e à explosão populacional. Sua expressão foi de revolta e indignação.

Nos exemplos citados, é possível perceber as subjetividades de meus interlocutores sobre os assuntos de conservação ambiental, degradação das áreas de mangue, tipos de pesca e redução de espécies de peixes e moluscos. É importante compartilhar que as preocupações e as indignações apontadas por eles também me afetam significativamente como morador da região. Embora, atualmente, não sobreviva diretamente da pesca ou da catação dos crustáceos e moluscos, já tive a experiência de depender somente dessas

atividades para me alimentar, e a redução das espécies e alterações ambientais me preocupam profundamente.

Sobre a relação entre ser o etnógrafo e “ser afetado” no campo (Favret-Saada, 2005), como pesquisador e morador do salgado marapaniense, é impossível não deixar marcadas as minhas subjetividades no campo e na escrita etnográfica. Mesmo quando não dominava certas leituras antropológicas, já me sentia afetado no campo inicial, mas ainda não teorizava sobre isso e nem tampouco reconhecia sua relevância.

O levantamento de informações sobre a atividade de pesca artesanal e outras atividades correlatas ocorreram antes e durante a pós-graduação. Contudo, minha maior experiência de observar de perto a falta dos recursos oriundos da natureza foi no período da pandemia do Sars-CoV-2. Logo após a suspensão das aulas e dos contratos rescindidos pela prefeitura, vivenciei junto à comunidade a realidade de depender especificamente dos recursos naturais, tendo como única atividade de sobrevivência o extrativismo. Após esse episódio, dediquei-me com mais afinco a observar a importância dos conhecimentos tradicionais e das pessoas que sobrevivem desses recursos.

Mesmo considerando a importância dessas pessoas e de seus conhecimentos, ressalto que muitos não as consideram. Antes e depois de ser um residente local, presenciei por inúmeras vezes as pessoas vindas de fora da região, em grande parte turistas, discriminar os/as extrativistas locais por suas aparências e atribuir a eles e a elas configurações genéricas como “sujo, suja” e “maltrapilho, maltrapilha” pela lama do mangue, desprezando a importância de suas histórias de vida e seus conhecimentos para a conservação do meio ambiente.

Conforme ressalta Arturo Escobar (2007), a lógica de desmerecer ou desqualificar determinados trabalhadores ou sujeitos está embutida nas ações de certas pessoas pela ideia de desenvolvimento e civilidade; em vários casos, essas pessoas desmerecem os valores dos demais povos com o intuito de modernizá-los ou de expropriá-los para exploração dos bens locais. Desse tipo de pensamento advém a necessidade de entender o que os extrativistas (pescadores, ribeirinhos, camponeses, entres outros) pensam sentem e podem nos ensinar.

5 A Importância do Conhecimento Tradicional no Extrativismo Local

As comunidades da região em questão neste artigo se originaram ao longo dos mangais e praias, no passado o extrativismo acontecia de forma colaborativa por meio da união entre as pessoas dessas comunidades. Porém, hoje o trabalho ocorre de forma mais individualizada devido a conflitos de interesses econômicos e nas formas de manejar os recursos da região.

É válido salientar o distanciamento do pesquisador nas análises e na relação com o grupo pesquisado, pois trata-se de um nativo antropólogo. O respeito, a ética e a não romantização da figura do/da extrativista da região do salgado marapaniense é uma das questões abordadas na minha pesquisa. A ideia do “bom selvagem”, como elucidada por Cristina Adams sobre as populações caiçaras (Adams, 2000, p. 158), dialoga com

o contexto marapaniense no sentido de que a romantização dos sujeitos da pesquisa ocultaria detalhes importantes, como estratégias de pesca, ferramentais prejudiciais ao ambiente e “conflitos intergrupos” (O’Dwyer; Silva, 2020, p. 11).

Em relação aos aspectos econômicos, ressalto que as praias e mangais ainda são uma importante fonte de renda para muitas comunidades. Um dado importante é elucidado pela pesquisadora Lourdes Furtado (1978) na década de 1970, essa autora demonstrou que as comunidades de “Vista Alegre do Pará, Araticum-Miri, Paixão e Porto Alegre” praticavam a coleta de caranguejos e mexilhões e estabeleciam uma sólida relação de escoamento da sua produção às cidades de Castanhal, PA, e Belém, PA. “É no mangal que a atividade coletora tem o seu centro produtor” (Furtado, 1978 p. 26).

A maioria das pessoas que vivem do extrativismo, com idade entre 45 e 97 anos, com as quais pude conversar, concorda que em um período de 30 anos aproximadamente houve uma baixa considerável na quantidade de recursos naturais da região. De modo geral, essa redução ocorre pelo aumento populacional, bem como pela ocupação humana avançando sobre áreas de mangal e praias, além da constante pesca de arrasto, da falta de educação ambiental e do desprezo pelos conhecimentos tradicionais. Para meus interlocutores deveria haver alguma forma de inibir o crescimento da pesca de arrasto e um trabalho educativo mais efetivo junto às comunidades para poder preservar a renovação dos recursos naturais e evitar o provável desaparecimento de muitas espécies.

Figura 3 – Mangal invadido pela água do mar em maré de lance: Vila de Bacuriteua



Fonte: Acervo pessoal do autor deste artigo (2021)

Em meus atuais trabalhos de campo, pude observar alguns dos problemas relatados por meus interlocutores e interlocutoras, como a construção de casas na beira dos mangais, o desmatamento ilegal, o problema do lixo residencial e a extração inadequada de recursos naturais que não favorecem a renovação deles. Como exemplo, temos a extração do mel de abelha das colmeias localizadas nos mangais, cujos favos sofrem corte abrupto por meio de machados ou motosserra, logo cortam uma árvore apenas para

extração do mel. Outro exemplo é a extração de sarnambi feita nas formações rochosas por meio de enxadas e enxadecos, desprezando-se o uso dos “ganhos”⁸. Nesse tipo de extração, cavam muito mais fundo atingindo áreas de reprodução do molusco, essas coletas são consideradas inapropriadas por extrativistas que utilizam outros métodos menos agressivos.

Apesar das mudanças nas práticas extrativistas com a modernização de barcos, mercantilização da pesca e outras formas de catação de moluscos e crustáceos, consegui encontrar algumas pessoas que continuam executando formas tradicionais de lidar com o ecossistema costeiro. Esses agentes transitam por várias atividades, como pesca na praia, nos rios que adentram o mangal, a pesca do siri, a catação do caranguejo, sururu, sarnambi, a extração de turu, do mel de abelhas e tudo mais que esse ecossistema possa lhes oferecer para a subsistência. Além do extrativismo, preservam em seu cotidiano as relações de reciprocidade.

Como professor da região em vários contextos, fui chamado para ajudar os jovens e crianças locais nas atividades escolares. Também ajudava na inscrição de vagas para emprego, currículo ou nos processos de avaliação nacional, como no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). De forma recíproca, recebia de meus colegas pela atividade realizada: peixe, turu, sarnambi, entre outros.

Marcel Mauss (2003), ao conceituar a dádiva, destaca as relações de confiança, partilhas e trocas. De maneira análoga, no contexto das comunidades, posso também citar o trabalho de construção de curral de pesca em que os companheiros trocam sua força de trabalho por peixe e ajudam o dono do curral. Outra forma ocorre na venda de peixe baseada na confiança que é a venda no fiado para certos clientes e famílias sem a necessidade de nenhum tipo de documento. Esses extrativistas possuem técnicas tradicionais menos nocivas ao ecossistema.

A região do salgado marapaniense é um espaço de visível crescimento populacional com intrínsecas transformações socioambientais. Dessa forma, conflitos gerados pelo crescimento desorganizado e falta de orientações quanto ao manejo sustentável têm afetado a configuração do ecossistema local e levado algumas pessoas a se afastarem das dinâmicas tradicionais de manejo.

As divergências entre os extrativistas foram intensificadas e os motivos são variados: na catação de crustáceos, os embates ocorrem entre quem faz a extração do caranguejo-uçá diretamente com as mãos e braços e quem faz a extração com gancho de ferro; a oposição entre quem faz a pesca longe das áreas de reprodução e os que fazem nessas áreas; quem retira madeira próximo das margens dos rios e quem retira madeira na terra seca das matas.

O crescimento populacional, o aumento das atividades turísticas e a implementação de grandes comércios, como a venda de produtos industrializados, levaram algumas pessoas a se dedicarem a outras formas de trabalho, segundo meus interlocutores. Essas justificativas se assemelham aos estudos de Guilherme Aglio da Silva (2017, p. 14) sobre os pescadores artesanais de Itaipu:

⁸ Objeto artesanal feito localmente para extração de sarnambi na “região do salgado marapaniense”. É uma ressignificação do gadanho/ancinho original usado na agricultura. Tal objeto não atinge as camadas de reprodução (mais profundas) durante a extração do sarnambi.

Observa-se entre os filhos de pescadores uma quase que total preferência por outras carreiras que não a pesca. É comum colher relatos de pescadores que se orgulham de conseguirem colocar seus filhos em universidades com os ganhos da pesca para que não sejam pescadores, o que nos traz uma compreensão da situação da pesca no sistema de prestígio social relativo à profissão por parte dos próprios pescadores, além é claro da questão econômica; da vida na pesca não comportar mais o padrão de consumo desses sujeitos, que se eleva mediante às configurações sociais contemporâneas e a um território reconstituído como um balneário que inflaciona o custo de vida, ao passo que a piscosidade da região que garante os ganhos na pesca diminui.

No caso de Marapanim, pude ouvir relatos sobre filhos de pescadores que deixaram de acompanhar seus pais na pesca de curral, pois conseguiram empregos em lojas, açougues e mercadinhos, ou passaram a desenvolver outros negócios relacionados às dinâmicas do comércio de produtos industrializados. Para essas pessoas, as atividades tradicionais se transformaram em atividades secundárias e dispensáveis. Contudo, ainda há famílias que repassam as técnicas extrativistas de forma geracional. São essas pessoas que tenho buscado em meu campo vivido a fim de entender quais são as mudanças e as permanências de manejo.

6 Considerações Finais

Levando em conta minha trajetória, busquei, neste artigo, expor como o treino teórico, conceitual e metodológico do campo disciplinar da antropologia me permitiu compreender de outro modo uma realidade, que, em grande parte, eu considerava familiar. Pude refletir sobre os fazeres tradicionais das pessoas que detêm consigo conhecimentos passados por gerações e a importância desses saberes para as comunidades da minha região e para nós pesquisadores.

Considerando a influência da disciplina antropológica na minha formação, posso destacar sua contribuição na potencialização de informações sobre questões ambientais, econômicas, sociais e políticas. A possibilidade de interface entre as diferentes áreas do conhecimento, como arte, antropologia, educação e música enriqueceu os trabalhos que realizava. Os cuidados com a ética de pesquisa, os limites do etnógrafo/pesquisador e a necessidade de retornar as pesquisas para a comunidade foram outras considerações importantes do campo vivido. Do mesmo modo, a possibilidade de escrever e de publicar sobre os aspectos regionais e as histórias de vida de membros de minha comunidade e região fortalece os encaminhamentos para a gestão social dos recursos pesqueiros e das associações.

Falar sobre os conhecimentos dos extrativistas da região do salgado marapaniense desvela a importância do ecossistema costeiro de praias arenosas, dunas, estuários e mangais. Tais saberes, se estudados, ouvidos, respeitados e difundidos, podem ajudar para a conservação do meio ambiente local, garantindo a renovação dos recursos naturais.

Como um morador e pesquisador, pude repensar e entender o afastamento do campo como uma experiência necessária para o aprimoramento da pesquisa e das análises dos dados levantados. Além disso, as leituras sobre o retorno da pesquisa para a comunidade

fortaleceram a relevância da temática trabalhada e o meu comprometimento com a localidade. No âmbito do retorno, ressalto os estudos do pesquisador Fabiano de Souza Gontijo, em um artigo sobre a viagem às Ilhas Trobriand, em 2013, o qual levantou a questão sobre o que os antropólogos deixam para as comunidades estudadas e como estas veem as produções, sugerindo que a antropologia seja comprometida e possa reduzir os distanciamentos entre o pesquisador e seu interlocutor (Gontijo, 2017, p. 302).

Ademais, refleti sobre como o campo inicial e minhas inquietações sobre a região do salgado marapaniense foram se desvelando ao longo de minha trajetória antes da antropologia. Destaquei os fortalecimentos e os caminhos percorridos até o ingresso na pós-graduação e a empreitada que é o fazer antropológico. Acerca da complementação dos estudos, um dos desafios de minha formação foi conciliar o trabalho às atividades acadêmicas, tive que me afastar da docência para acompanhar o ritmo do curso. As leituras complexas e a linguagem técnica de alguns textos, com os quais não estava familiarizado, influenciaram no meu tempo de leitura e de reflexão, tornar a leitura acessível foi um dos princípios mais marcantes nos estudos de Lila Abu-Lughod (2018).

Poder gerar uma produção etnográfica do e para o local é uma forma de fazer ciência. Contextualizar histórias de vida somadas às metodologias e aos conceitos antropológicos em uma linguagem acessível pode ser algo que atraia os leitores da comunidade e incentive outras produções locais. Os *feedbacks* da pesquisa nos encontros com meus interlocutores estabelecem pontes entre os saberes locais e a comunidade acadêmica.

Fui primeiramente afetado pela vivência e pela convivência local e, posteriormente, afetado pela Antropologia. Nesse sentido, poder olhar de dentro da comunidade permitiu encontrar detalhes sobre situações sociopolíticas internas e intergrupais. Nesse âmbito, após o exercício etnográfico, perpassando por minha trajetória, posso agora ter uma noção mais abrangente de onde e de como eu faço ciência.

Referências

- ABU-LUGHOD, Lila. A Escrita contra a cultura. **Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**, Rio Grande do Norte, v. 5, n. 8, p. 193-226, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/equatorial/article/view/15615>. Acesso em: 2 abr. 2023.
- ADAMS, C. 2000. As populações caiçaras e o mito do bom selvagem: a necessidade de uma nova abordagem interdisciplinar. **Revista de Antropologia**, [s.l.], v. 43, n. 2, São Paulo, AP.
- ALBERT, Bruce. “Situação Etnográfica” e Movimentos Étnicos: Notas sobre o trabalho de campo pós-malinowskiano. **Campos**, [s.l.], v. 15, n. 1, p. 129-144, 2014.
- BARTH, Fredrik. Etnicidade e o conceito de cultura. **Antropolítica**, Niterói, n. 19, p. 15-30, 2º sem. 2005.
- BEHAR, Ruth. Anthropology That Breaks Your Heart. In: BEHAR, Ruth (org.). **The vulnerable observer: Anthropology that breaks your heart**. beacon press, 1996. p. 161-177.
- BRUNER, Edward. Ethnography as narrative. In: TURNER, Victor Witter; BRUNER, Edward (org.). **The anthropology of experience**. Illinois: University of Illinois Press, 1986. p. 139-158.
- DA MATTA, Roberto. O Ofício do Etnólogo, ou como ter Anthropological Blues. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). **A Aventura Sociológica – Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 23-35.

- DOUGLAS, Mary. **Pureza e Perigo**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- ECKERT, Cornélia. Questões em torno de uso de relatos e narrativas biográficas na experiência etnográfica. In: ROCHA, A. C.; ECKERT, C. **Etnografia da Duração: antropologia das memórias coletivas em coleções etnográficas**. Porto Alegre: Marcavizual, 2013. p. 105-127.
- ELIAS, Norbert. Problems of Involvement and Detachment. **The British Journal of Sociology**, [s.l.], v. 7, issue 3, Sep. 1956, p. 226-252. Disponível em: <http://tucnak.fsv.cuni.cz/~hajek/ModerniSgTeorie/literatura/soliteri/Problems%20of%20Involvement%20and%20Detachment.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- ESCOBAR, Arturo. **La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo**. Caracas, Venezuela: Fundación Editorial el perro y la rana, 2007. Serie colonialidad/modernidad/descolonialidad. ISBN 978-980-396-776-5.
- EVANS-PRITCHARD, Edward Evan. Algumas Reminiscências e Reflexões sobre o Trabalho de Campo. In: EVANS-PRITCHARD, Edward Evan *Bruxaria* (org.). **Oráculo e Magia entre os Azande**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. p. 243-255.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”. **Cadernos de Campo**, [s.l.], v. 13, p. 155-161, 2005.
- FURTADO, Lourdes Gonçalves. Aspectos Históricos e econômicos de Marapanim – Nordeste Paraense. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Nova Série, Belém, PA, Antropologia, n. 67, março, 1978.
- GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 13-41.
- GONTIJO, Fabiano. “As Ilhas Trobriand, a Antropologia e os Dimdim: Algumas Considerações Sobre Etnografia, Turismo e Reflexividade em “Lugares Sagrados””. **Revista de Antropologia**, [s.l.], v. 60, n. 1, p. 263-308, 2017. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26605351>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- ICMBio – INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE. **Atlas dos Manguezais do Brasil**. Brasília, DF: ICMBio, 2018.
- ICMBio – INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE. **Estudo socioambiental referente à proposta de criação de reserva extrativista marinha no município de Marapanim, Estado do Pará**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente; ICMBio, 2014.
- LIMA, Roberto Kant de. **A antropologia da academia: quando os índios somos nós**. 2. ed. rev. e ampl. Niterói: EdUFF, 1997. 63p (Antropologia e Ciência Política).
- MALINOWSKI, B. Introdução: tema, método e objetivo desta pesquisa. In: MALINOWSKI, B. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 17-34.
- MARTINS, Ewerton Domingos Tuma. Desafios da implementação da Lei n. 10.639/2003 em escolas públicas no município de Marapanim, PA. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, [s.l.], v. 4, n. 2, p. 97-111, 2021. DOI: 10.29327/269579.4.2-9. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/4054>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 183-314.
- OLIVEIRA, R. C. de. O movimento dos conceitos na antropologia. **Revista de Antropologia**, [s.l.], v. 36, p. 13-31, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1993.111381>. Acesso em: 17 dez. 2022.
- O'DWYER, Eliane Cantarino; SILVA, Katiane. Anthropological practices, inter-group conflicts and shared colonial experiences in a regional context of the Lower Amazon. **Vibrant**, [s.l.], v. 17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vb/a/9h8zvTDmdkVf5mZWkpHpx6F/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 12 mar. 2023.

PEIRANO, Mariza. 2014. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, RS, v. 20, n. 42, 2014.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: Do indizível ao dizível; Histórias de vida e depoimentos pessoais. *In*: LUCENA, C. T.; CAMPOS, M. C.; DEMARTINI, Z. de Brito. (org.). **Pesquisa em Ciências Sociais**: olhares de Maria Isaura P. de Queiroz. São Paulo: Textos CERU, 2008. Série 2, n. 10. p. 35-77.

SANTOS, Karina Pimentel dos. COSTA, Sandra Maria Fonseca da. As articulações regionais das cidades de maré na microrregião do salgado (PA). *In*: XIV ENANPEGE – XV ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA. Campina Grande, Realize Editora, 2021. **Anais** [...]. Campina Grande, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/77889>. Acesso em: 1º fev. 2023.

SILVA, Guilherme Aglio. Tradição e Atualização: a luta dos pescadores artesanais de Itaipu -RJ. *In*: XXXI CONGRESSO ALAS, Montevideu, Uruguay, 2017. **Anais** [...]. Montevideu, Uruguay, 2017.

Ewerton Domingos Tuma Martins

Mestrando em Antropologia (PPGA-UFGA). Especialista em Docência no Ensino Superior; Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira; Licenciado Pleno em História e Pedagogia. Desenvolveu trabalho docente na área de História, Estudos Amazônicos e Pedagogia pela Prefeitura Municipal de Marapanim, PA. Participa do Grupo de Estudo Territórios, Identidades, Gênero e Ambiente (GEPTIGAM). Integrante/colaborador do periódico científico *Caderno 4 Campos*.

Endereço profissional: PPGA-UFGA, Rua da Reitoria, Universitário, Belém, PA. CEP: 66075-110.

E-mail: ewertontuma@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6273-9829>

Como referenciar este artigo:

TUMA MARTINS, Ewerton Domingos. Trajetória entre o “Campo Inicial” e a Formação Antropológica: a partir de onde e como eu faço ciência? **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 26, n. 1, e93850, p. 52-68, janeiro de 2024.

A Autoetnografia como Processo Formativo em Antropologia: deficiência, percepção e aprendizagem

Ceres Karam Brum¹

¹Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil

Resumo

O artigo se constitui em um relato de experiência com a autoetnografia, como método e narrativa, para a realização de uma investigação sobre deficiência visual. Ao focar o processo de reconhecimento do nistagmo e da visão monocular como minha forma de estar no mundo, objetivo realizar uma reflexão a respeito dos lugares do trabalho de campo na formação de antropólogas, o espaço do *self* na pesquisa etnográfica e a dimensão transformadora da autoetnografia na aceitação da deficiência como modo de estar no mundo e universo perceptivo. Pretendo focar o trabalho de campo em sua dinâmica como um universo fenomenológico de aprendizado situacional enriquecido pela percepção da autoetnografia no sentido de ser um passo imprescindível na concretização da Antropologia como uma filosofia do humano.

Palavras-chave: Autoetnografia; Deficiência; Percepção; Aprendizagem.

Autoethnography as a Formative Process in Anthropology: disability, perception and learning

Abstract

The article is an experience report with autoethnography, as a method and narrative, for carrying out an investigation into visual impairment. By focusing on the process of recognizing nystagmus and monocular vision as my way of being in the objective world, I reflect on the places of fieldwork in the training of anthropologists, the space of the self in ethnographic research and the transforming dimension of autoethnography in acceptance of disability as a way of being in the world and perceptive universe. I intend to focus on fieldwork in its dynamics as a phenomenological universe of situational learning enriched by the perception of autoethnography as an essential step in the realization of Anthropology as a philosophy of the human.

Keywords: Autoethnography; Deficiency; Perception; Learning.

Recebido em: 19/04/2023

Aceito em: 13/10/2023



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1 Considerações Iniciais

No presente artigo, desejo discutir algumas dimensões formativas que a autoetnografia tem adquirido na minha trajetória, pontuando o percurso teórico/metodológico que me conduziu a ela em suas dimensões epistemológicas de transformação do sujeito na construção do conhecimento. Tais transformações foram protagonizadas a partir dos processos de identificação e de reconhecimento da deficiência visual como forma de estar no mundo, por meio de uma experiência de pesquisa ainda em curso. Não pretendo aqui desenvolver uma discussão sobre ensino da autoetnografia na formação acadêmica de antropólogos. Desejo apenas refletir sobre as dimensões formativas e a dinâmica transformadora que o trabalho de campo autoetnográfico adquiriu ao longo de uma trajetória em que o *self* da pesquisadora passa a ser problematizado e incluído como dado preponderante e suas decorrências para a Antropologia como uma filosofia do humano, na perspectiva de Ingold (2013).

Em 2019, comecei a desenvolver uma investigação sobre deficiência visual, tentando cotejar dois temas que me inquietaram ao longo do meu percurso de vida e como antropóloga. Desejava, de um lado, entender melhor a minha forma de estar no mundo como um ser humano com deficiência visual severa. Por outro lado, desejava compreender do ponto de vista da percepção/percepção visual a relação entre reciprocidade visual e nistagmo. De alguma forma, comecei a entender o nistagmo e a dificuldade de foco que ele acarreta como determinante no estabelecimento das relações interpessoais, em virtude da dificuldade e/ou da impossibilidade da realização da reciprocidade visual decorrente da troca de olhares.

Os caminhos que me levaram a esta investigação se situam em vários momentos existenciais. Eles remetem às inúmeras vezes em que, como deficiente, fui estigmatizada, perdi vagas no mercado de trabalho, quando não consegui ler no quadro verde na escola, entre tantas outras. Mas duas situações vividas mais ou menos na mesma época foram determinantes para semear o desejo e a necessidade de concretizar a referida pesquisa e transformá-la na minha tese de livre docência para a obtenção do grau de Professor Titular na Universidade Federal de Santa Maria, instituição em que trabalho há 18 anos.

A primeira situação me remete a 2018 e a inúmeras perdas visuais que me levaram a uma especialista em baixa visão, com uma experiência com lentes de contato que me propiciou experienciar a reciprocidade visual. A segunda situação remete a um episódio que protagonizei com a Associação Brasileira da Antropologia por ocasião da manifestação de apoio da sua Comissão de Acessibilidade ao Manifesto contra a promulgação da Lei que reconhece a visão monocular como deficiência visual.

2 Estranhamentos

Para tentar demonstrar o papel da autoetnografia neste percurso, começo pontuando, como antropóloga, o caminho existencial e metodológico que trilhei, destacando algumas dimensões adquiridas pela Antropologia, etnografia e pela autoetnografia para o entendimento da percepção e da deficiência.

Nesse processo de educação moral, que é o que vivenciamos no aprendizado da antropologia, como boa parte de meus colegas, conheci outros mundos, outras vidas e outras dimensões morais e éticas que me descentraram, reposicionando o meu olhar inquieto e capacidade de descrição. Aprendi com um conjunto de experiências de pesquisas que me jogaram em outros mundos, que busquei entender e “traduzir” por meio de etnografias. Foi preciso muito tempo para me convencer de que o que busquei nas pesquisas também poderia me conduzir a mim mesma e a processos de aceitação e de entendimento que nunca foram muito claros, tanto do ponto de vista das explicações biomédicas como psicológicas e sociais. A Antropologia a que me refiro me propôs um retorno a mim mesma, já que na perspectiva de Ingold (2013, p. 8, tradução minha):

Desde que comecei a me lançar nos estudos sobre o sujeito, a antropologia tem sido uma maneira de encontrar meu caminho de volta para casa. Na hora de embarcar nessa jornada, eu não podia me apoiar em nenhuma base sólida. Não é como se eu já soubesse, antes mesmo de sair, tudo o que era possível saber sobre mim e sobre a pessoa que me tornaria.

Meu regresso para casa remete às escolhas profissionais que fiz, dialogando com o outro. Percorrer os caminhos teóricos e especialmente metodológicos da Antropologia, com o aprendizado dos trabalhos de campo, me conduziu a outros lugares culturais que, apesar de suas marcadas diferenças, me pareceram muitas vezes mais confortáveis dos que vivenciei no meu universo cultural. Possuía uma representação romantizada de que a antropologia me protegeria de um conjunto de sabores e de discriminações. E a minha diferença estava lá, sempre esteve biologicamente bem definida e perceptível. Olhos que se movem.

Desejei firmemente tornar-me antropóloga e lutei por um lugar ao sol como professora e pesquisadora. Hoje sinto que era como se a antropologia me apaziguasse. Ao longo de quase 20 anos, a Antropologia configurou-se para mim como uma filosofia do humano (Ingold, 2013) para além de um conjunto de descrições etnográficas. No entanto, não poderia imaginar no começo do percurso que a Antropologia me proporcionaria um encontro com a minha primeira casa, meu corpo e suas janelas para e no mundo. Em 2018 vivi um processo que modificou o meu histórico médico. Com a necessidade de uma nova troca de óculos, meu oftalmologista sugeriu um novo profissional para cuidar de meu caso. Uma especialista em baixa visão.

Foi nesse momento que comecei a refletir sobre investir em uma reflexão a respeito da percepção visual, antes que o meu “tempo visual” pudesse terminar. Senti que havia chegado o momento de encontro comigo mesma, tentando refletir a partir da Antropologia sobre o meu percurso. Os caminhos possíveis apareceram como as pistas e os sinais referidos por Ginsburg (1989, p. 151) ao mencionar como referência as pistas seguidas pelos caçadores deixadas por suas presas no terreno. E, algum tempo depois,

vivenciei um episódio que me demonstrou a necessidade de desenvolver a pesquisa sobre percepção visual.

No final de junho de 2019, ao abrir minha caixa de mensagens de *e-mail*, eu me deparei com o informativo mensal da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e fiquei estupefata com o que li. Tratava-se de uma nota da Comissão de Acessibilidade da ABA repudiando o Projeto de Lei Amália Barros, que reconhece os portadores de visão monocular como deficientes visuais no Brasil.

Visão monocular, como se sabe, corresponde à cegueira em um dos olhos. A Organização Mundial de Saúde (OMS) (Câmara dos Deputados 2021) classifica a visão monocular como deficiência visual em razão da perda da visão binocular no processo de formação da visão. O Projeto de Lei n. 1.615/2019, na esteira da OMS, propunha o reconhecimento da visão monocular como deficiência visual (Brasil, 2019).

De uma perspectiva legal e médica (que obviamente se comunicam), a classificação das deficiências visuais se constrói a partir da relação entre, pelo menos, estes dois princípios de classificação: o médico e o jurídico, embora o modelo social de reconhecimento da deficiência extrapole largamente esses universos, como ensina Diniz (2007, p. 42). No Brasil, quem tem visão monocular, naquele momento, não era legalmente reconhecido como deficiente visual.

O Projeto de Lei n. 1.615/2019, conhecido como Lei Amália Barros, gerou reações controversas por parte de associações de deficientes e foi publicamente criticado pela Associação Brasileira de Antropologia, por meio de nota pública expedida pela Comissão de Acessibilidade da ABA 2019/2020.

Como antropóloga filiada a tal associação, fiquei chocada. O argumento que se colocava em contrariedade ao projeto de lei era o de que o fato de os monoculares passarem a ser considerados juridicamente como deficientes visuais prejudicaria outros deficientes “menos aptos do que os monoculares” no mercado de trabalho e, sobretudo, em concursos públicos.

Ao contatar a ABA por *e-mail*, recebi uma negativa da minha solicitação de direito de resposta a respeito do rechaço ao PL Amália Barros, acompanhado de um convite da Comissão de Acessibilidade para uma reunião a ser realizada na RAM 2019, em Porto Alegre, a qual evidentemente não compareci por entender que a nota extrapolava os desejos de controle e a “simpática” boa vontade de dialogar da Comissão de Acessibilidade em uma Reunião de Antropologia do Mercosul. Como diz o ditado popular: “Em terra de cego quem tem um olho é rei”, essa foi a minha triste impressão ao ler a nota da ABA e a resposta que recebi à minha solicitação. Entendi amargurada que aquela mesma antropologia que busquei aprender e praticar ao longo da minha vida, como uma porta aberta para a reflexão sobre aceitação da diferença e alteridade, era altamente discriminatória e estigmatizadora. E que a praticava por um viés institucional.

Tal experiência me instigou a refletir sobre a invisibilização da visão monocular como deficiência visual e da visibilidade e estigma suscitados pelo nistagma. Entendi que tinha chegado o momento de tentar entender a percepção visual por meio da fenomenologia da minha experiência, utilizando a Antropologia como lugar para refletir sobre a percepção. Ao me sentir cada vez mais impactada por minha situação pessoal de perdas visuais somada às situações de desrespeito e discriminação, comecei a buscar

nessa mesma antropologia um “antídoto eficiente”, procurando algumas etnografias a respeito da temática.

Tais trabalhos me levaram à Antropologia ecológica de Tim Ingold, ao perspectivismo de Viveiros de Castro e à Antropologia da deficiência de Débora Diniz¹. Refletindo sobre os ensinamentos desses autores, floresceu em mim o desejo de colocá-los em diálogo e de fazer frutificar uma Antropologia da percepção a partir de alguns estranhamentos mencionados:

A paisagem do conhecimento, assim como a da própria vida social é contínua. Nela os antropólogos seguem seus instintos, farejando fontes e linhas de investigação promissoras. Eles são como caçadores em busca. Para caçar você precisa sonhar com a animal; entrar em sua pele e assumir o seu ponto de vista; conhecê-lo de dentro para fora. E você tem que observar atentamente o que acontece ao redor e o que isto tem a lhe dizer. O mesmo acontece com a Antropologia: trata-se de seguir os seus sonhos, de entrar na pele do mundo, conhecê-lo por dentro e aprender com a observação. A Antropologia então abre uma diversidade de trilhas, como os caçadores através da paisagem da experiência humana (Ingold, 2019, p. 66).

Das agruras de um posicionamento institucional da ABA, que me machucou profundamente e me fez repensar o lugar da Antropologia no Brasil, como ator político e seus engajamentos. Da relação com o meu corpo e os estigmas que o atravessam, como possibilidade de conhecimento, das questões legais e do aprendizado de ser antropóloga, sempre em construção. Eu estava já desejando realizar a pesquisa e discutindo suas possibilidades em sala de aula com os estudantes de pós-graduação e com alguns colegas. Necessitava encontrar uma opção metodológica compatível que contemplasse igualmente as questões éticas da pesquisa e que se chocavam como o meu desejo de me incluir como dado e subjetividade, para refletir sobre percepção visual.

Do ponto de vista metodológico, ao longo da minha trajetória como antropóloga, utilizei como pesquisadora a observação participante, vivenciando seus desdobramentos e não raros percalços no que concerne à autoridade etnográfica, conforme mencionam Marcus (1998) e Clifford (2012), bem como os seus limites do estranhamento e produção narrativa. Rememorando meu percurso, percebo que de alguma forma me aproximei de uma antropologia de dentro (Brum, 2006; 2014).

A observação participante, no processo de aprendizado em que se constitui o campo, de uma educação dos sentidos em que a antropologia se configura, sempre veio acompanhada de uma forte dose de envolvimento e subjetividade. Colocar-me na situação dos sujeitos com quem estudei ultrapassou determinados limites de pesquisa, o que me conduziu à adoção conjunta de duas outras perspectivas de trabalho para

¹ O campo de estudos sobre deficiência no Brasil, apesar de relativamente recente, é bastante consolidado, conforme demonstram as mesas e Grupos de Trabalho nos Congressos de Antropologia e nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisadores de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Também em termos de publicações, conforme destacam os organizadores do dossiê Antropologias e deficiências, publicado na Revista Anuário Antropológico. Em sua apresentação: Perspectiva antropológicas sobre deficiência no Brasil (Rios; Pereira; Meiners, 2019, p. 32).

dialogar com a observação participante: a objetivação-participante (Bourdieu, 1989, p. 58) e a participação observante (Wacquant, 2002, p. 15)².

A percepção de que o lugar que ocupamos no campo é um detonador de interpretações interessadas e da temporariedade da relação do observador com os sujeitos pesquisados, sobre o qual alerta Bourdieu (1989) ao cunhar a expressão objetivação participante, me conduziu a um estado de alerta sobre minha condição de pesquisadora. Nos percursos de pesquisa que tive o privilégio de protagonizar, reconheço que lidei com as tensões entre objetividade e subjetividade, conforme mencionam Gomes e Menezes (2008, p. 18) ao problematizarem os percalços de realizar uma antropologia de dentro.

No meu caso, ter sido parte de universos que posteriormente decidi pesquisar, me levou a uma relação de identificação e pertencimento como parcela constitutiva das investigações. Estar familiarizada com alguns elementos do universo a ser pesquisado, conhecer algumas pessoas que me propiciaram os primeiros contatos foi um facilitador para o começo de experiências de pesquisa anteriores. No entanto, tal familiaridade me colocou questões éticas a respeito da confidencialidade das informações dadas, mexendo com a minha capacidade de estranhamento.

Penso que aprendi com o campo por estar “dentro” e tentei desenvolver uma antropologia “com”, na qual os sujeitos dos grupos estudados foram meus professores. Tais situações inverteram, muitas vezes, a hierarquia nas relações de pesquisa e me conduziram a pensar sobre o meu lugar como sujeito na produção de dados, não só na dinâmica do seu levantamento e interpretação.

Os limites entre engajamento e a realização da pesquisa constituíram-se, para mim, em importantes elementos de aprendizado do campo e produziram desdobramentos. Reconhecer o papel ativo do antropólogo na participação observante traz consequências no jogo relacional das identidades em embate. Uma antropologia que passa a se conceber como ativista, por se reconhecer no aprendizado de ser nativo e sua relatividade para a pesquisa, assume e se mistura ao campo de um ponto de vista em que as separações entre pesquisadora e colaboradora passam a ser tênues. Os limites da etnografia como descrição são tensionados. Entendo que passamos a navegar nos mares de uma filosofia do

² Pierre Bourdieu define o termo objetivação participante como: “A objetivação da relação do sociólogo com o seu objeto é, como se vê neste caso, a condição de ruptura com a propensão para investir no objeto, que está sem dúvida na origem de seu ‘interesse’ pelo objeto. É preciso de certo modo ter-se renunciado à tentação de se servir da ciência para intervir no objeto, para se estar no estado de operar uma objetivação que não seja a simples visão redutora e parcial que se pode ter no interior do jogo passível de ser apreendido como tal porque se saiu dele” (Bourdieu, 1989, p. 58). A perspectiva clássica da observação participante, segundo Geertz (1989) corresponde à inserção do pesquisador, sua “transformação em nativo” e aceitação como membro do grupo estudado para fins de descrição etnográfica. A objetivação participante, segundo Bourdieu (1989), se caracteriza por uma crítica e problematização à observação participante, no sentido de que, a excessiva inserção do pesquisador legitimaria o próprio discurso etnográfico como instrumento político de defesa do nativo, para além de sua cientificidade. Assim, a objetivação participante procura apontar os limites da observação participante e superá-los por meio de sua crítica metodológica, a fim de que o antropólogo não perca a dimensão do caráter descritivo, etnográfico, temporário e parcial de seu discurso. Por seu turno, a participação observante, mencionada por Wacquant (2002, p. 15) remete a uma tênue inversão da proposta de Bourdieu (da objetivação participante), para fins de contato com o grupo e percepção do mesmo. Trata-se de um membro do próprio grupo efetuar a descrição etnográfica, ou seja, a descrição se torna tanto mais densa quanto mais o antropólogo se confunde com o grupo que estuda, como no caso de Wacquant, que é reconhecido pelos lutadores de boxe norte-americanos que estudou, como lutador e não apenas como etnógrafo. Entendo que Wacquant, nesta perspectiva dialoga com a autoetnografia.

humano³. A Antropologia que produzimos nos conecta, inclui e desafia como subjetividade, para além da observação.

3 A Autoetnografia como um Lugar de Fala

Meu trabalho como antropóloga da educação me colocou frequentemente em diálogo com a dificuldade de estranhamento e com a situação de orientandos e orientandas desejosos de estudar temáticas com as quais se identificavam. Pesquisadores negros e indígenas que pesquisavam seus pares. Estudantes de dança, universitários e professores, entre tantos outros, que pesquisavam seus universos respectivos. Não se trata aqui, por si só, de valorizar o percurso dos pesquisadores, mas de assinalar que a experiência vivida e refletida confere um lugar de fala privilegiado como nos ensina Djamilia Ribeiro (2019, p. 64):

O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequentes da hierarquização social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *locus* social, de como este lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo.

Ao trabalhar as dimensões éticas e políticas da produção narrativa, deseja-se romper com a invisibilidade e propor o engajamento como advindo das experiências singulares derivadas do lugar social ocupado pelos sujeitos. Para esta pesquisadora, uma visão universalista restringe o debate por escamotear as hierarquizações na produção do conhecimento, embora com um verniz de igualitarismo. Nesse sentido, é importante que as diferenças sejam sublinhadas e os lugares sociais das produções discursivas sejam assumidos em plenitude (Ribeiro, 2017, p. 69).

Trata-se de pensar o lugar social como propulsor de experiências vividas e subjetivadas observadas nas singularidades de histórias de vida. Dizer que o lugar social é gerador de identidades sociais partilhadas, não é uma obviedade. Se, de um ponto de vista, gênero e raça são geradores de processos de identificação e de metáforas de poder são igualmente produtores de saberes advindos destes viveres. Não se trata de admitir que portadores de deficiência são os únicos autorizados a falar sobre deficiência, mas de reconhecer que suas experiências são propulsoras de potencialidade narrativa como produção de conhecimento:

Assim entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias

³ O termo filosofia do humano para caracterizar a antropologia que aqui desenvolvo encontra inspiração na obra de Ingold. Refiro-me especialmente no texto *Marcher avec les dragons* (Ingold, 2013, p. 447). O autor, ao analisar o embate entre etnografia e antropologia, enfatiza a tarefa da Antropologia de realizar uma reflexão filosófica que leva em conta nossas observações e engajamento no mundo em colaborações e correspondências que estabelecemos com seus habitantes. Trata-se de uma Filosofia viva, que ele designa como Antropologia!

produzidas a partir deste lugar, e como este lugar impacta diretamente a constituição dos lugares de grupos subalternizados (Ribeiro, 2017, p. 85).

Entendo lugar de fala como aquele lugar que deriva da materialidade do corpo que fala em suas sensorialidades. Assinalo a coincidência entre o lugar de fala nas condições sociais analisadas pela autora e a singularidade da percepção visual perspectivada por minha experiência de vida. Entendo que as dimensões sociais dos portadores de deficiência podem ser melhor compreendidas a partir dos relatos de quem vivencia cotidianamente os estigmas que dela decorrem.

Mas não é apenas essa a minha motivação. Assumir meu lugar de corpo que fala da experiência da percepção visual é assumir meu posicionamento ativo na construção do conhecimento sobre o que significa perceber. A percepção é individual, mas ocorre no mundo por nossos movimentos. Ela é a um só tempo física e emocional. Para além de pacientes em busca de soluções biomédicas que marcam nossos percursos de vida, entendo que deficientes visuais podem se constituir em agentes da construção deste entendimento como produtores do conhecimento a respeito de si mesmos, seus limites, afirmação de identidades e fenomenologia desta experiência. Ao sublinhar minha experiência como fonte de entendimento para a percepção penso que a autoetnografia se justifica como dimensão metodológica:

Autoetnografia é uma abordagem de pesquisa e escrita que busca descrever e analisar sistematicamente (representar graficamente) experiências pessoais (self) para compreender a experiência cultural (etno) (ELLIS, 2004; HOLMAN JONES, 2005). Essa perspectiva desafia as formas canônicas de fazer pesquisa e representar os outros (SPRY, 2001), uma vez que considera a pesquisa como um ato político, socialmente justo e socialmente consciente (ADAMS; HOLMAN JONES, 2008). O pesquisador usa princípios de autobiografia e etnografia para escrever autoetnografia. Portanto, como método, a autoetnografia é ao mesmo tempo: processo e produto (Ellis; Adams; Bochner, 2019, p. 18, tradução minha).

A opção pela autoetnografia é um processo que vem sendo tecido com o intuito de efetuar um diálogo entre minha história de vida e o entendimento ecológico e fenomenológico a respeito da percepção visual, como pessoa com nistagmo e visão monocular. Ao assinalar a conjugação entre produzir e viver o conhecimento, a partir da autoetnografia, saliento que o método vem sendo burilado no processo de escrita, como atividade de recordar para interpretar o vivido.

Há um consenso de que a escrita é um momento praticamente separado do levantamento de dados, que ela vem depois e se constitui em um relato para apresentar os resultados da pesquisa. No entanto, o próprio nome etnografia remete, ao mesmo tempo, ao método utilizado pelos antropólogos e a escrita (Fonseca, 1998; Ingold, 2008; Peirano, 2014; Eckert; Rocha, 2008).

É esse “estranhamento do estranhamento” metodológico, no que se refere à etnografia, que me conduz a autoetnografia e suas dimensões autobiográficas de incorporação do vivido, como dado preponderante para se pensar o etno em seu potencial educativo. Se por um lado a autoetnografia valoriza a dimensão biográfica do pesquisador/ator como caminho para o estudo da cultura, ela também abre as portas como descrição

para incrementar a produção de uma Antropologia como filosofia do humano (Ingold, 2018; 2019), que comunica diversas facetas do vivido e que tem dimensões educativas.

Penso que a observação participante não pode se reduzir a uma forma para a realização da etnografia e tampouco com ela se confunde. Trata-se de uma forma de estudar com as pessoas e aprender com elas. A lição dessa aprendizagem do campo como antropóloga, no meu caso, redundou em uma educação dos sentidos ao longo das diferentes experiências de pesquisa que protagonizei. O encontro com o meu corpo e, especialmente, “com os meus olhos”.

Um aprendizado acerca de mim mesma em termos de percepção, que favorece minha identificação como parte desse processo educativo e que, ao mesmo tempo, me permite dialogar com experiências similares. Ele contempla uma dimensão fenomenológica e experiencial que parte do meu percurso e do engajamento com o meu corpo, com os meus olhos, com a minha forma de olhar, que se movimenta.

Quando me refiro à dupla dimensão, desejo salientar a fenomenologia da constituição da pesquisa, meu envolvimento na produção do entendimento da percepção visual ao rememorar meu percurso de vida e seu narrar. Como em outras pesquisas que se utilizam da autoetnografia, também destaco a minha vinculação/engajamento como pesquisadora nos processos em que o vivido se converte em fonte e elemento-chave para a tessitura da escrita.

Há temáticas da pesquisa em que o investigador se sente mais tocado pela necessidade de se colocar como dado. Uma delas se relaciona a autoetnografias de situações de vulnerabilidade. Essa particularidade é apresentada por Costa (2017) ao abordar sua experiência com o hipotireoidismo. O autor situa como pressuposto para sua escolha a natureza físico-químico-biológica e psicossocial do discurso individual como fonte do cotidiano dos sujeitos envolvidos. Focaliza a natureza da discursividade no trabalho etnográfico para descrever o drama vivido de quem experimenta situações concretas de vulnerabilidade relacionadas com a saúde (Costa, 2017, p. 291). O autor analisa sua experiência temporária de hipotireoidismo, os impactos na sua vida e transformações ocasionadas (Costa, 2017).

A autoetnografia, no meu caso, dialoga com vulnerabilidades que acompanham o percurso de vida que tenho experienciado. Fatores como normal e patológico, levando em consideração o histórico do paciente são duplamente relativos, no caso em foco. Os discursos médicos a respeito de diversas deficiências visuais se embasam em escalas para caracterizar saúde e doença e particularizar cada caso médico. Parâmetros exteriores servem para caracterizar a doença e buscar soluções biomédicas, mas não são completamente reveladores do que percebo e de como percebo. Ao contrário do estudo de Costa, no meu caso, não há distanciamento possível porque embora recursos de ampliação visual possam alterar a minha acuidade visual eles, *a priori*, não alteram a percepção como um processo contínuo de interlocução com o mundo.

Jorge Luiz Borges, mencionado por Diniz (2007), em uma série de conferências sobre a cegueira, se descrevia como possuidor de uma percepção diferenciada do mundo. Também sinto desta forma. Por isso, eu dialogo com autoetnografias construídas a partir da deficiência como experiência vivida, tais como a autoetnografia de Fabiene Gama

(2020) sobre esclerose múltipla e, especialmente com a autoetnografia de Anahi Guedes de Mello (2019, p. 38):

Como a descrição de minhas experiências pessoais de (não) ouvir envolve interações com humanos e não humanos com o intuito de expandir minha capacidade cognitiva de observação, especialmente considerando a corporificação do implante coclear como um ouvido biônico, uma autoetnografia escrita por um híbrido corpo surdo/implante coclear, portanto, por uma ciborgue real, é uma autoetnografia ciborgue feita por uma antropóloga insider do fenômeno do (não) ouvir, transformando memórias pessoais e notas de campo em cenas e narrativas do devir-ciborgue não ficcionais.

Em sua tese de doutorado *“Olhar, (não) ouvir, escrever: uma autoetnografia ciborgue”*, Mello (2019) analisa as dimensões metodológicas que sua surdez adquire no seu fazer antropológico. A fenomenologia de sua experiência com a deficiência ao longo de seu percurso de vida tem lugar privilegiado na constituição da percepção como antropóloga:

As narrativas visam refletir sobre a relação entre o método etnográfico e os sentidos sensoriais (audição e visão) a partir de uma autoetnografia ciborgue. Como as reflexões são marcadas por preocupações metodológicas mais sobre o ouvir etnográfico como ato cognitivo, o texto é constituído por narrativas não ficcionais do self, a partir do meu ponto de vista. É importante visar aqui que o caráter não ficcional de minhas narrativas se deve mais a implicações metodológicas em torno desse tema de estudo, uma vez que as questões epistemológicas que envolvem a produção de conhecimento antropológico sobre o (não) ouvir prescindem de narrativas ficcionais, ainda que a escrita ficcional faça parte de autoetnografias. Também por mais que perpassem aos processos autoetnográficos doses de autoficção, a própria etnografia, seja ela ‘auto’ ou não, necessita extrapolar as dimensões das ‘ficções de si’ (Mello, 2019, p. 38).

Igualmente, o discurso a respeito da percepção visual e de seus processos de construção a partir do “meu” vivido envolve a fenomenologia da minha experiência de vida, as soluções biomédicas prescritas pelos oftalmologistas que acompanharam o meu caso como potencializadores da minha inserção no mundo. Como os óculos, lupas, prismas e especialmente as lentes de contato, ao permitirem tal inserção pelo aumento da acuidade visual, me proporcionaram experimentar a reciprocidade visual? Seria também parte desta forma ciborgue de ser o meu “ver” mediado pelos recursos visuais?

Começo a pensar, tal como Borges que expressava a diversidade de sua experiência de percepção do mundo, que há uma diferença de percepção relativa à deficiência visual. Passemos a minha história!

4 Ceres

Foi um parto difícil, mas ao cabo de algumas horas em uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul, no hospital de São Gabriel, cheguei a este mundo arrancada das entranhas da minha mãe com fórceps. Era 29 de maio de 1968 às 8h30. Nasci geminiana

com ascendente em gêmeos. Era o ano do macaco para os chineses. Contam que cheguei bem machucada, mas era um bebê robusto de olhos verdes.

Ganhei o nome de Ceres por insistência do meu pai porque nasci loira como os trigais da sua infância. De certa forma, meu nome transporta aos pampas gaúchos a mitologia greco-romana, porque Deméter é a deusa da fertilidade para os gregos, Ceres para os romanos. Sylvain Lazarius (2017, p. 7) ao refletir a respeito da Antropologia do nome afirma que as idiossincrasias do nome remetem às complementariedades entre a individuação do nominado e a generalização que o nome suscita. O nome Ceres no Rio Grande do Sul se relaciona à agricultura. Remete à fertilidade e prosperidade. Para Robert Jordan – personagem protagonista de Hemingway (2016, p. 77) em *“Por quem os sinos dobram”*, o “nome é uma espécie de bandeira”. Vale dizer: algo íntimo, sagrado, identificador.

Individualmente, chamar-me Ceres foi compatível com a diferença que sempre portei. Entre a identificação com uma loira divindade dos trigais, a terra e a fertilidade do mundo greco-romano e o começo da minha vida em São Gabriel me senti convidada a pensar sobre mim mesma como alguém diferente. Uma produção de identidade atributiva, decorrente de modelos característicos de representações mentais interiorizadas, que produz um jogo incessante entre diferença e similaridade (Ingold, 2013, p. 377).

Minha mãe conta que apesar do parto difícil eu me recuperei bem. Por volta dos três meses ela percebeu que meus olhos não a acompanhavam, que havia algo errado comigo. Olhava para o nada, não seguia seus movimentos. Gibson (2015) reflete sobre a percepção dos recém-nascidos e suas distorções de interpretação:

As teorias de percepção baseadas na sensação assumem a perspectiva de que as aparências do mundo são tudo o que um recém-nascido recebe. São os dados para percepção. Portanto, a criança é necessariamente egocêntrica e cognitiva. Seu desenvolvimento é uma questão de progredir das sensações subjetivas para as percepções objetivas. O ego da criança envolve o mundo e, ao mesmo tempo, ela é supostamente confinada à consciência de suas sensações fugazes. Mas existe um motivo para suspeitar de todas essas especulações. A evidência sobre as primeiras experiências visuais de bebês não sugere que eles estão confinados a superfícies visto-daqui-agora, e a evidência definitivamente contradiz a doutrina de que o que eles veem é um patchwork de sensações de cores. Portanto, suspeito que a suposta egocentricidade da criança é um mito (Gibson, 2015, p. 191, tradução minha).

Gibson objetiva desconstruir o mito da egocentricidade da percepção infantil que reduz o universo perceptivo dos bebês e das crianças a um conjunto confuso de sensações. Diz-se que um bebê de alguns meses enxerga mal, sem muita nitidez. Porém já com algum tempo de vida ele é capaz de acompanhar os movimentos. Eu não era, nunca consegui. Observando-me mais atentamente meus pais notaram que eu movia os olhos involuntariamente, em sentido horizontal. Apesar disto tive um desenvolvimento considerado normal para um bebê. Falei e andei muito cedo e minhas limitações visuais não me impediram de nenhuma forma de descobrir o mundo em que estava inserida. Olívia von der Weild (2015), ao analisar manuais escolares destinados a crianças cegas no Brasil, reflete sobre a preponderância da valorização da visão no processo de descoberta do

mundo. Guardadas as devidas dimensões as considero igualmente válidas para analisar crianças com deficiência visual:

Um dos principais pontos que se destaca na comparação feita nos manuais entre o desenvolvimento do bebê considerado normal e o de um bebê cego é uma sobreposição do processo de desenvolvimento cognitivo humano ao processo de maturação da capacidade visual do organismo. O processo de desenvolvimento do bebê vidente é justaposto ao desenvolvimento das duas principais funções medidas para a classificação médica oftalmológica de uma pessoa como cega: a acuidade e o campo visual. A capacidade visual é que impulsionaria o movimento e o bebê cego, na ausência da visão, não teria motivação para explorar um ambiente que não pode ser visto, seu mundo ficaria restrito (RODRIGUES; MACÁRIO, 2006); teria um contato limitado com o ambiente (BRASIL, 2007); não teria o estímulo visual para despertar o interesse pelo deslocamento ou movimento (FIGUEIRA, 2000; CARLETTI, 2008); não teria interesse pelo mundo exterior (OCHAITA; ROSA, 1995); seu mundo se tornaria pobre e ele se manteria ocioso e passivo diante do mundo que o cerca (RODRIGUES; MACÁRIO, 2006) (Von der Weid, 2015, p. 938).

É necessário efetuar um exercício de relativização para reconhecer e pontuar o desespero dos pais dado a ausência de informações a respeito do “mundo visual” dos bebês e crianças muito pequenas. A autora se refere à aprendizagem como um processo de cognição criativa, de estar no mundo e estabelecer referências, da cognição como enação (Von der Weid, 2015, p. 942). Ao utilizar como referência suas reflexões sobre a cegueira, meu objetivo é introduzir alguns elementos para pensar na percepção visual como totalidade dinâmica, descentrando o visualismo como o “quase” único responsável pela percepção do mundo.

Por isso considero importante pontuar que nas reflexões que se comunicam de Gibson e Von der Weid há uma ênfase em adensar a discussão a respeito do universo visual para adentar no campo da construção da percepção visual, mais vasto e em comunicação com o mundo do que o da fisiologia visual – seara dos oftalmologistas. Nesse sentido, Gibson (2015) efetua uma reflexão sobre a diferença entre campo e mundo visual:

O campo visual é um tipo especial de experiência que pode surgir de uma amostra da matriz ambiente tirada com a cabeça e os olhos fixos. Em sua forma mais pura, o campo visual surge com um único olho fixo. O mundo visual é o tipo de experiência que surge naturalmente de todo o arranjo ambiente quando alguém está olhando ao redor e olhando com dois olhos para dois pontos de observação ligeiramente diferentes. O campo de visão dos dois olhos é uma espécie de seção transversal mista sobre a volta de ângulos sólidos registrados pelos olhos. O campo de um olho seria corresponde a uma imagem plana cortando o ângulo sólido daquele olho. Seria corresponde no sentido de que uma imagem fiel poderia ser substituída pela amostra angular de modo a produzir quase a mesma experiência fenomenal. Mas o mundo visual é um tipo de experiência que não corresponde a nada, a nenhuma imagem possível, a qualquer filme, e nem mesmo a qualquer movimento “foto panorâmico”. O mundo visual não é uma projeção do mundo ecológico. Como pôde ser? O mundo visual é o resultado da coleta de informações invariáveis em uma matriz óptica ambiente

por um sistema visual explorador, e a consciência do próprio corpo do observador no mundo é uma parte da experiência (Gibson, 2015, p. 197, tradução minha).

A descoberta do movimento dos meus olhos nos levou a uma maratona de consultas oftalmológicas e de exames. Houve sempre uma preocupação de tentar mensurar o que eu era capaz de enxergar, de definir minha acuidade e campo visual. Ninguém nunca se perguntou a respeito do meu mundo visual e das condições ecológicas, de minhas percepções, de como eu estava me relacionando e explorando o mundo em que me inseria, apesar das limitações visuais. Hoje percebo em diálogo com Gibson que vivemos, minha família e eu, uma espécie de descompasso entre o que os oftalmologistas diagnosticavam e a riqueza do meu universo infantil e de suas descobertas.

Entendo hoje que as consultas aos oftalmologistas eram uma tortura para mim e também para minha mãe. Lembro com certa nitidez os consultórios, os cheiros, o escuro, rostos de médicos misturados aos das enfermeiras que chegavam sorradeiras. Vinham sempre pelo lado da minha mãe com um pequeno frasco para pingar o colírio nos meus olhos. Sempre detestei dilatar minhas pupilas. A enfermeira com o frasco do colírio que se aproxima de mim no consultório médico faz parte do começo de um rito que se protraí por horas a fio e que via de regra termina com um diagnóstico coincidente de um dos tantos oftalmologistas que se ocuparam do meu caso. A aproximação da enfermeira aciona uma memória longínqua de dor e de impotência que me coloca em uma situação de fragilidade e resignação. Por mais que me esforce para tentar manter uma postura positiva no meu íntimo, sei que o resultado de cada nova consulta significa que devo aprender a assimilar as perdas visuais e dar o meu jeito para me adaptar e continuar vivendo.

Meu diagnóstico oftalmológico ao longo da minha vida não se transformou muito. As visitas ao oftalmologista me fizeram acreditar que não enxergava e jamais enxergaria com meu olho direito, que meus olhos moviam muito, que não fixavam em nada e que o olho esquerdo também não era bom. Hoje entendo que possuía um pouco de visão periférica. Sabia que não era completamente cega, mas se mantivesse o olho esquerdo tapado não conseguiria enxergar quase nada ao meu redor. Talvez por isso os médicos nos convenceram de que não havia nada a fazer. Segundo os vários diagnósticos coincidentes não se justificava nenhuma intervenção cirúrgica no olho direito, já que a lesão foi sempre considerada irreversível. O olho esquerdo, apesar dos problemas, deveria ser cuidado com recursos ópticos que me propiciassem melhor acuidade visual. Foi o que fiz.

Para poder tentar dizer a mim mesma que a vida poderia ser possível, coloquei em suspenso os diagnósticos médicos e tentei esquecer a presença sempre incômoda das consultas demoradas nos seus consultórios, até que a próxima consulta fosse absolutamente necessária. Estes encontros indesejados me lembravam que eu era anormal e imperfeita visualmente para além do meu cotidiano que era cheio de descobertas e desafios. Nutri um sentimento ambíguo pelos oftalmologistas da minha infância. Segui os conselhos médicos de usar os óculos que prescreviam, mas só comecei a perceber sua utilidade quando comecei a ler. Percebi a magia de aumentarem o tamanho das letras. Sem eles não teria aprendido a ler em nenhuma hipótese.

5 Nistagmo e Autoetnografia

Os diagnósticos recebidos me jogaram em um mundo dual que me remetia ao que eu era capaz de ver e as relações que estabelecia com o mundo. A forma como o percebia e a maneira como era caracterizada e classificada pelos diagnósticos médicos. O mais patente em termos da circulação entre estas duas esferas foi o diagnóstico de nistagmo. Isso porque da forma como o entendo e o vivo é o que rege a reciprocidade visual e a forma como sou percebida pelos outros: por meus olhos que dançam.

Biousse *et al.* (2004, p. 314) definem o nistagmo como oscilações repetidas e involuntárias rítmicas de um ou ambos os olhos em algumas ou todas as posições de mirada. Tais oscilações podem ser originárias de labirintites, maculopatias ou catarata congênita, albinismo, e outras causas neurológicas. De um ponto de vista fisiológico, o nistagmo é um reflexo que ocorre durante a rotação da cabeça para estabilizar a imagem. Esse reflexo é dividido em duas fases, uma rápida e uma lenta. A fase lenta é para compensar a rotação da cabeça e a fase rápida é para reiniciar o movimento (caso contrário o olho iria atingir a borda da órbita e se manteria lá enquanto durasse o movimento rotacional). A fase lenta é gerada pelo sistema vestibular, enquanto a fase rápida responde a sinais do tronco cerebral. O nistagmo é popularmente conhecido como “olhos que dançam”. Afeta, na maior parte dos casos, drasticamente a visão pela dificuldade de fixação e de estabilidade na percepção visual. Gibson (2015, p. 201, tradução minha) efetua uma reconsideração dos movimentos oculares:

A ótica ecológica, distinta da ótica do globo ocular exige um reexame da ação dos movimentos oculares tradicionais. Devemos considerar como funciona o sistema visual, não apenas como os olhos se movem. A ótica do globo ocular é apropriada para fisiologia visual e a prescrição de óculos, mas não para a psicologia da percepção visual.

Desse ponto de vista, é interessante assinalar que meu nistagmo e o de boa parte de pessoas com quem já discuti a respeito, através das redes sociais, foi sempre tratado de um ponto de vista fisiológico com a prescrição de instrumentos capazes de adaptar a visão e melhorar acuidade visual. No meu caso, o campo visual sempre foi muito reduzido, o que se agravou com o passar dos anos. A inexistência de um trabalho focado na psicologia da percepção e de todo um maneirismo corporal, de meu equilíbrio, posições de cabeça, etc. deixaram em aberto um conjunto de explicações a respeito da interferência do nistagmo no meu cotidiano e da forma de melhor conviver com ele. Apenas muito recentemente, aos 50 anos, a questão do movimento começou a ser tratada com a indicação de lentes de contato e uma significativa transformação ocorreu no meu mundo visual. As lentes, ao reduzirem bastante o nistagmo, interferem e melhoram muitíssimo a capacidade de foco e, no meu caso, permitem a reciprocidade visual.

É importante destacar que a acuidade visual propiciada pelos óculos, por sua capacidade de aumento, se contrapunha no meu caso ao incômodo de usá-lo. Eles serviam para ler, mas eram inadequados para as demais atividades da minha vida. Sempre tive uma limitação para longe e para coisas muito pequenas, para as quais aprendi a usar lupas. Como nunca enxerguei a uma distância longa nem sei o que significa conseguir ler o letreiro de um ônibus. Mas sei existencial e situacionalmente o que significa perder

o ônibus quando ele vem rápido demais e não consegue parar a tempo. Em outras circunstâncias a indignação do motorista que para o ônibus e não subo porque li errado a direção do veículo. E o desconforto de ser percebida pelas outras pessoas que estão na parada do ônibus como alguém que vê mal e que perdeu o ônibus.

Minha consciência do nistagmo foi bem posterior a da visão monocular que integrei desde sempre ao meu dia a dia. Muitas vezes quando apresentada a alguém, após as questões iniciais já abordadas a respeito do meu nome, recebo uma pergunta incômoda sobre os meus olhos, às vezes seguida de um pedido de desculpa da pessoa que percebe ter ido longe demais. Especialmente quando adolescente, esses episódios foram dolorosos. Ficava me perguntando porque as pessoas se achavam no direito de me colocar uma questão que para mim era tão íntima e inexplicável e que se prolongava muito além de uma série de diagnósticos oftalmológicos que não entendia bem e que talvez ainda não entenda.

Minhas respostas traduziam o que tinha compreendido das consultas médicas. Ao responder às questões colocadas evidentemente meus olhos mexiam ainda mais porque ficava nervosa e a dificuldade de foco aumentava. Meus olhos não conseguiam fixar no interlocutor, desviavam o seu olhar curioso em busca de resposta. Às vezes mudava de assunto, tentava encerrar a conversa deixando claro que apesar de meus olhos se moverem eu não via o mundo em movimento. Que estava tudo bem comigo, que sempre tinha sido assim.

Essa fenomenologia visual experimentada na infância e adolescência tem a ver com a pluralidade de formas com a qual dialoguei com o mundo ao meu redor, com a representação que possuía de mim mesma e a busca da resolução dos meus problemas cotidianos de lidar com a diferença, ao continuar vivendo e aprendendo a perceber. Lidar com as perdas e baixas visuais foi um desafio que sempre me acompanhou. Tentar soluções sem sucesso e adaptações para poder continuar também, bem como o exercício de colocar tudo em suspenso e me deixar levar pela vida como sempre fiz.

Como não percebi meu nistagmo até muito tarde (eu deveria ter uns 18 ou 19 anos), fui sempre dando o meu jeitinho. É engraçado escrever dessa forma tão brasileira, do jeitinho em uma relação comigo mesma que foi decisiva do ponto de vista da psicologia do meu entendimento de perceber como percebo o mundo e a representação que produzo a este respeito, mas é exatamente assim que entendo como me sentia. Era como entabular um diálogo em uma língua em que uma das pessoas não tem domínio. Porque eu sabia intelectualmente de alguma forma o que significava o nistagmo, mas não conseguia fazer a relação como os meus olhos e perceber como eu era percebida pelos meus interlocutores, no mundo:

Um dia acordei incomodada com uma noite mal dormida. Estava cansada já de manhã antes mesmo de acordar completamente. Cheguei ao banheiro e topei com o meu rosto no espelho. Olhei para mim e percebi dois olhos que mexiam sem que eu quisesse. Foi neste dia que experienciei conscientemente meu nistagmo. Percebi o quanto deveria ser incômodo para quem me olhava. Tentei focar, paravam um pouco, mas nunca totalmente. Fiquei nervosa com aquela coisa que enfim se materializava e desabei. Ele estava ali e não havia nada que eu pudesse fazer para mudar isto. Voltei para cama desanimada sem querer comentar ou trocar com quem fosse aquela experiência que para mim era maldita. Fechei os olhos e senti que eles continuavam, que continuariam sempre sem que eu nada pudesse. Entendi que até o fim dos meus tempos

de vida assim seria. Aqueles olhos que não paravam eram eu mesma, constitutivos da minha pessoa e da minha maneira de ver e de estar no mundo. (Diário de campo 1, 56).

Busquei muitas vezes no fundo dos meus olhos a resposta para esse segredo, sem conseguir enxergar este fundo sobre o qual escrevo. O segredo dos meus olhos é também o segredo dos teus olhos que não consigo perceber. Não vejo o teu olhar porque não foco e não foco porque meu nistagmo não me permite. Olhos são liquefeitos para mim. Vejo os teus olhos, às vezes consigo perceber a cor se a luminosidade for boa, mas encontrar o teu olhar parado no fundo foi algo que descobri apenas muito recentemente quando experimentei lentes de contato. Ficar olhando os teus olhos, perceber esta beleza foi a descoberta mais mágica e efêmera da minha existência.

Introjetei sempre uma situação de inferioridade reflexiva que colada aos diagnósticos que se sucediam me imobilizou. Guardei para mim aquele segredo de olhos dançantes que fingi para os outros que conhecia até aquele momento sem que nada intuísse. Talvez já naquela época da autodescoberta do nistagmo eu já buscasse uma saída antropológica de aceitação e explicação sobre a minha forma de olhar e enxergar.

A autoetnografia (Brum, 2021, p. 58) me leva a pensar que não se trata de um problema de relativizar meu histórico médico e o posicionamento dos oftalmologistas para melhor existir e sobreviver. Tampouco de negar ou relativizar, porque a questão não é de um embate entre discurso médico e o meu viver. Entendo que é preciso pensar em universos multinaturais (múltiplas naturezas) do corpo como uma particularidade perspectivada e em movimento (maneirismo corporal). Um feixe de afetos em que se encontram alma e organismo segundo Viveiros de Castro (2018, p. 66). No movimento dos meus olhos e nas dores sofridas pela estigmatização meu nistagmo, sintetiza esse viver e estar no mundo.

6 A Autoetnografia e a Percepção dos Limites da Abordagem Tradicional da Percepção

Passei boa parte da minha vida me inquietando com diagnósticos médicos e entrando em pânico a cada nova visita ao oftalmologista que poderia me trazer a notícia de uma perda irreversível da visão. Na busca de um entendimento a respeito para minhas limitações visuais e para a falta de perspectivas médicas, para o meu caso, me aproximei em 2008 de um texto de Tim Ingold “Pare, olhe, escute: visão audição e movimento humano” que questiona e se contrapõe a abordagem tradicional da percepção. Tal abordagem privilegia uma relação direta em que os sentidos captam o estímulo a ser interpretado pelo cérebro. A ótica cartesiana, em que se baseia a oftalmologia tradicional é exemplo disto, ao privilegiar a relação olho/cérebro na construção da percepção. Teorias contemporâneas, como as ecológicas, se baseiam na superação da fragmentação dos sentidos e apostam na relação do ser com o mundo, para o entendimento dos processos perceptivos.

O texto de Ingold me levou a lembrar os oftalmologistas da minha infância. Ao dar-me conta das dualidades vividas e entender o choque entre as concepções de percepção, decidi estudar o meu percurso de vida através da autoetnografia, analisando os descompassos e perspectivas do meu caso oftalmológico a partir deste lembrar.

Desejo recuperar a minha experiência com a luz como elucidativa da relação entre cérebro e olho na construção da percepção e de maneira o nistagmo e a visão monocular foram determinantes no aprendizado de ver e de ser vista.

As lâmpadas sempre me fascinaram. Quando criança adorava ficar olhando as luzes. Tinha a sensação de que meus olhos paravam, se fixavam em um ponto luminoso fixo. Não era um prazer de imagem (como ver uma gravura colorida e grande em um livro de história para crianças), mas de luminosidade que descansava os meus olhos, sem me cegar. Não era preciso saber do que se tratava, de forçar os olhos para poder perceber, de tentar entender ou interpretar a partir dos meus olhos. Era uma experiência de luz, simplesmente. Quando estava só, tentava descobrir o que havia naquele interior de lâmpada, que me cativava e hipnotizava. Ele me chamava para ela como se houvesse um outro lugar por detrás dos filamentos, embrenhado no seu interior. Lembro que o prazer que sentia, de ficar olhando para a luz, se afastava da experiência, por vezes dolorosa, de ter de ficar olhando os olhos das pessoas, da insistência de ter de fixar neles. Eu não conseguia, porque a luz dos olhos das pessoas me incomodava. Desviava o olhar para outra coisa. E se havia uma outra luz ela me chamava, mas não se movia como a luz dos olhos de quem eu deveria olhar.

Ingold ao abordar o entendimento da Ótica de Descartes, na construção da visão, reflete sobre a luz, o olho e o cérebro neste processo, efetuando uma diferença entre *lux* e *lúmen*. Para Descartes, a luz é incidental para a visão, mas ele trabalha concomitantemente com ambos os conceitos pois, para ele, é a alma que vê. Isso porque a essência dos processos visuais ocorre na mente e os olhos são receptáculos da luz, das sensações que ela provoca. Para entender a compreensão da construção da percepção como experiência luminosa é preciso pensar, no meu caso e de outras pessoas com nistagmo, no movimento dos olhos como determinante para a construção da percepção.

De um ponto de vista médico oftalmológico, minha experiência com a luz nunca foi considerada relevante de ser avaliada. O que entendo hoje é que com a fluidez do branco da lâmpada e sua atratividade eu me esquivava do mundo com cores e contornos. Era a experiência do branco o que eu buscava. Ao contrário das descrições de nistagmo, ligados a fotofobia de algumas crianças, eu amava a luz. Para mim a luz que eu buscava, fonte do prazer de olhar, era a visibilidade em sua pureza e sem limites, sem contornos claros. Ao me deparar com os olhos de outras pessoas ela não estava lá. A luz do olhar é de uma outra ordem. Ela intercepta o movimento dos meus olhos e exige a fixação no olhar alheio. Entendo que a luz e os movimento dos olhos conjugados se situam como impedimento à reciprocidade visual através da fixação do olhar.

Impossível para mim dizer se a experiência com a luz se passava nos meus olhos ou na minha cabeça (de fora para dentro ou de dentro para fora). A entendo como uma conexão com o mundo a partir do olhar e de sua dificuldade de domesticação. Como ensina Merleau-Ponty, a visão se constitui em uma experiência de luz (Merleau-Ponty, 2014, p. 59).

Tal experiência é reveladora dos limites da explicação cartesiana pois, para além dos olhos e do cérebro, ela aciona outras esferas sensoriais, como a percepção do som da lâmpada, seu calor e as posições de cabeça, inclinando o pescoço a esquerda que me permitiam ver melhor o branco que buscava e que, de alguma forma, afetavam meu

equilíbrio. Acessa, igualmente, uma conexão com o movimento do olhar e sua influência na reciprocidade visual. Ela abre uma possibilidade de reflexão sobre o entendimento da percepção e seus encadeamentos, colocando em questão o que estamos levando em consideração quando a definimos. Mas ela também remete à questão das relações entre percepção e reciprocidade visual, sobre a qual reflete Ingold (2008, p. 73), ao tratar da invisibilidade.

A quase ausência da troca de olhares têm implicações na forma como percebo e sou percebida pelos outros. Ela produz estigmas. Se a minha existência é confirmada na visão dos outros quando sou vista em um lugar, quando não correspondo a um olhar trocado, de alguma forma sou visibilizada por minha incapacidade de conexão visual.

7 As Lentes de Contato e a Reciprocidade Visual: uma percepção autoetnográfica

Pouco antes de completar 50 anos, após perdas visuais muito significativas, fui encaminhada a uma especialista em baixa visão. Ela me propôs o uso de lentes de contato. Ao colocá-las tive uma sensação visual de ampla transformação. O rosto da médica à minha frente foi uma descoberta inesquecível. Eu encontrei os seus olhos, percebi que conseguia olhar no fundo, fixar sem desviar. Foi apenas neste momento de vida que experienciei “o foco.” Entendi a magia de olhar nos olhos e ser correspondida com um olhar, porque como escreveu Merleau-Ponty (1964, p. 35) citando Paul Klee: “A visão é o encontro, é como uma encruzilhada de todos os aspectos do ser”. Para Merleau-Ponty (1964, p. 59):

Aqui, o corpo não é mais um meio de visão e tato, mas seu depósito. Longe de nossos órgãos serem instrumentos, são nossos instrumentos, ao contrário, que são órgãos acrescentados. O espaço não é mais aquilo de que fala a dioptria, uma rede de relações entre os objetos, vista por uma terceira testemunha da minha visão ou por um geômetra que a reconstrói e sobrevoa, é um espaço contado de mim como ponto em grau zero de espacialidade. Não o vejo de acordo com seu invólucro externo, vejo-o de dentro, estou incluído nele. Afinal, todos estão em torno de mim, não na minha frente. A luz é redescoberta como ação à distância e não mais reduzida à ação do contato, ou seja, concebida como pode ser por quem não vê. A visão recupera seu poder fundamental de se manifestar, de mostrar mais do que ela mesma. E já que nos dizem que uma lata de tinta é suficiente para mostrar florestas e tempestades, ela precisa ter imaginação. Pois a transcendência não é mais delegada a uma mente leitora que decifra os impactos da coisa-luz no cérebro, e como o faria se nunca tivesse habitado um corpo. Já não se trata de falar de espaço e luz, mas de fazer falar do espaço e da luz que aí estão.

Entendo minha experiência com as lentes de contato como uma experiência de reciprocidade visual de troca de olhares, para além de uma experiência de ampliação visual de acoplamento. Vivo uma transformação do olhar porque como na imaginação de Merleau-Ponty as lentes de contato me permitem focar e encontrar a luz dos olhos teus.

8 Considerações Finais: sobre o perspectivismo da percepção visual e a autoetnografia

Ao longo deste artigo tentei apresentar os caminhos que me incitaram a construir esta pesquisa. Minha trajetória como antropóloga me incentivou a tentar entender a percepção visual, através de uma perspectiva fenomenológica que valoriza a experiência “com os meus olhos”. A opção pela autoetnografia me fez refletir sobre a relação com o meu corpo, através da forma de olhar em suas interfaces com o mundo. A narrativa que construí é um encontro comigo mesma, através da minha primeira casa que é como entendo o meu corpo em seus maneirismos.

A dimensão de aprendizado que emana da autoetnografia da deficiência visual que nomeia este texto remete à formação acadêmica que recebemos ao longo de nossa trajetória. Quando me refiro a isto quero salientar a forma como manipulamos e vivemos as informações teórico-metodológicas que nos permitem exercer o ofício de antropóloga. Se pensarmos que o exercício da Antropologia se constitui a partir da investigação de uma prática que dialoga com o vivido dos grupos que estudamos e que pretendemos traduzir, é mister posicionarmos o *self* em que nos constituímos neste processo.

Tal reflexão se conecta com a temática da percepção, com uma Antropologia da Percepção e com uma autoetnografia da percepção como determinante para a compreensão da deficiência como modo de vida, como forma de estar no mundo enquanto ser perceptivo que se posiciona para além da fragmentação. Argumento e valoro a importância da experiência com autoetnografia como método e narrativa porque foi graças a este caminho que entendi, como protagonista, que olhos com nistagmo e visão monocular particularizam minha forma de estar no mundo de uma forma perspectivada. Eles se constituem em uma experiência de aprendizado do movimento, da transformação e da percepção.

Para finalizar este texto, gostaria ainda de enfatizar meu argumento do aprendizado situacional, do perceber com o mundo e da deficiência como modo de vida perspectivado pela diferença como forma de habitar o mundo.

Aprendi a nadar e a mergulhar muito cedo. A nitidez da imagem através da água e a leveza do corpo são muito agradáveis. As informações visuais a serem captadas em uma piscina são mediadas pela água, a luz se reflete através dela. Não é apenas os meus olhos que veem. É o meu corpo todo imerso que se locomove e que se deixa levar pelos movimentos sincronizados.

Na piscina, meus olhos dançam no ritmo cadenciado do corpo, estou sintonizada comigo mesma por meio da água que me envolve. Passo a fazer parte deste universo e vejo através dele. Não sou uma intrusa. Não há olhares a trocar. É uma situação em que a consciência da participação corporal completa se revela. Em que acredito que perceber e enxergar se encontram, porque ao desvelar a piscina com os meus olhos percebo um mundo de leveza e de sincronia que me engloba e que me dá prazer.

Biousse *et al.* (2004, p. 315), ao mencionarem o efeito placebo de tratamentos para o nistagmo, nos revelam um elemento importante: de que a acuidade visual de pacientes com nistagmo congênito flutua tanto com estado mental quanto com a tarefa visual. Considero seu argumento circular e revelador dos limites das interpretações a nosso

respeito! Qualquer pessoa tranquila enxerga melhor, ouve melhor, tem melhor tato, olfato, etc e, conseqüentemente, irá desenvolver de forma mais satisfatória suas “tarefas visuais”. No entanto, seguir a pista desta obviedade é válido para adentrar no campo da percepção enquanto sincronia com o mundo, de aquisição de um equilíbrio que nos permite viver melhor. O entendimento da totalidade da percepção para Merleau-Ponty remete a este equilíbrio com o mundo:

Assim, a percepção permite-nos testemunhar este milagre de uma totalidade que ultrapassa o que acreditamos ser as suas condições ou as suas partes, que as mantém de longe sob o seu poder, como se só existissem no seu umbral e nele se destinassem a se perder. Mas para movê-los como o faz, a percepção deve guardar em sua profundidade todos os seus royalties corporais: é olhando, é novamente com meus olhos que chego à coisa verdadeira, esses mesmos olhos que toda hora me deram imagens monoculares: simplesmente, eles agora trabalham juntos e para sempre. Portanto, a relação entre as coisas e meu corpo é decididamente singular: é isso que às vezes me faz permanecer na aparência e de novo que às vezes me faz ir às próprias coisas; é ele quem faz zunir as aparências, é ele que o silencia e me joga no meio do mundo. Tudo se passa como se o meu poder de acessar o mundo e de me entrincheirar em fantasias não existissem um sem o outro. Mais: como se o acesso ao mundo fosse apenas o outro lado de uma retirada, e essa retirada para as margens do mundo uma servidão e outra expressão do meu poder natural de entrar nele. O mundo é o que percebo, mas a sua proximidade absoluta, assim que é examinada e expressa, torna-se também, inexplicavelmente, distância irremediável. O homem “natural” segura as duas pontas da corrente, pensa que sua percepção entra nas coisas e que se faz deste lado do corpo (Merleau-Ponty, 1964, p. 23, tradução minha).

O que tentei demonstrar ao longo deste artigo foi o meu engajamento com o mundo para ser, viver e existir. Foi a autoetnografia que permitiu trilhar este percurso enquanto experiência de múltiplas descobertas, com os meus olhos. Gibson (2015, p. 245) afirmou uma vez que o aprendizado da percepção se dá pelo envolvimento do sujeito, em simultaneidade com a vida. Neste sentido “[...] a gente continua a aprender a perceber enquanto a vida segue”. Acredito nisto!...e em suas dimensões autoetnográficas.

Entender a percepção “com os meus olhos” de deficiente visual me fez refletir sobre a deficiência como modo de vida: um processo forjado ao longo do meu percurso existencial. Por entendê-lo dessa forma desejo relacioná-lo com a reveladora frase de Veena Dass (2011, p. 15 *apud* Lopes, 2019, p. 11): “O olho que vê é o olho que chora”. A frase também me conecta ao depoimento de Hermeto Pascoal, no documentário Janelas da Alma. Ele se refere a um terceiro olho que tudo percebe, para além dos olhos que temos no rosto e que têm dificuldade de ver bem, como no seu caso e no meu. Talvez ele se refira a uma dimensão mística do olhar, para além dos olhos físicos. Para mim, trata-se de uma metáfora para entender a percepção a partir da autoetnografia.

Referências

- BIOUSSE, V. *et al.* The use of contact lenses to treat visually symptomatic congenital nystagmus. **J Neurol Neurosurg Psychiatry**, [s.l.], v. 75, p. 314-316, 2004. DOI: 10.1136/jnnp.2003.010678www.jnnp.com.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro; Lisboa: Bertrand Brasil; DIFEL, 1989.
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- BRASIL. **Projeto de Lei n. 1.615/2019**. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2229141>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- BRUM, C. K. **Esta terra tem dono**: representações do passado missionário no Rio Grande do Sul. Santa Maria: EDUFMS, 2006.
- BRUM, C. K. **Maison du Brésil**: um território brasileiro em Paris. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- BRUM, C. K. **“Com Os Meus Olhos”**: uma autoetnografia perspectivista da percepção visual com nistagmo e visão monocular. 2021. 171p. Tese (Progressão Acadêmica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23981>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Informativo sobre visão monocular**, 23 de março de 2021 <https://www.camara.leg.br/noticias/738508-sancionada-lei-que-classifica-visao-monocular-como-deficiencia-visual/#:~:text=De>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2012.
- COSTA, J. C. P. D. A autoetnografia como opção metodológica no estudo antropológico das situações de vulnerabilidade: exemplo de um caso de hipotireoidismo. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [s.l.], v. 5, n. 8, p. 290-311, 2017.
- DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- ECKERT, C.; ROCHA, A. C. Método e Interpretação na Construção de Narrativas Etnográficas. **Iluminuras**, [s.l.], v. 9 n. 21, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301/5371>. Acesso em: 15 nov. 2020
- ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoetnografia: um panorama. In: CALVA, S. (org.). **Autoetnografia**: uma metodologia qualitativa. [S.l.]: Universidad Autonoma de Águas Calientes, 2019. p. 17-42.
- FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. In: XXI REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, setembro de 1998. **Anais [...]**. Caxambu, 1998. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf. Acesso em: 3 mar. 2023.
- GAMA, F. A autoetnografia como método criativo: experimentações com a esclerose múltipla. **Anuário Antropológico**, [s.l.], v. 45, n. 2, maio-agosto, 2020.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GIBSON, J. **The ecological approach to visual perception**. Suffolk: Tylor and Francis group, 2015.
- GINSBURG, C. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário – Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

- GOMES, C. E.; MENEZES, R. A. Etnografias possíveis: “estar” ou “ser” de dentro. **Ponto Urbe**, [s.l.], p. 3, 2008.
- HEMINGWAY, E. **Por quem os sinos dobram**. [S.l.]: Porto Editora, 2016.
- INGOLD, T. **Pare, Olhe, Escute! Visão, Audição e Movimento Humano**. Ponto Urbe, [s.l.], v. 3, p. 1-53, 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1925>. Acesso em: 10 set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.1925>.
- INGOLD, T. **Marcher avec les dragons**. Paris: Zones Sensibles, 2013.
- INGOLD, T. **L’anthropologie comme éducation**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2018.
- INGOLD, T. **Antropologia para que serve?** Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2019.
- JARDIM, J.; CARVALHO, W. **Janela da Alma**. Filme 2001. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_I9l7upG0DI. Acesso em: 14 ago. 2021.
- LAZARUS, S. **Antropologia do nome**. São Paulo: Unesp, 2017.
- LOPES, P. Deficiência como categoria analítica: Trânsitos entre ser, estar e se tornar. **Anuário Antropológico**, [s.l.], v. 44, n. 1, p. 67-91, 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aa/3487>. Acesso em: 19 maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.3487>.
- MARCUS, G. **Ethnography though, thick and thin**. Princeton: Princeton University Press, 1998.
- MELLO, A. G. de. **Olhar, (não) ouvir, escrever: uma autoetnografia ciborgue**. 2019. 184p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/215355/PASO0498-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 maio 2021.
- MERLEAU-PONTY, M. **Le visible et l’invisible**. Paris: Galimard, 1964.
- MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2014. Ebook.
- PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/n8ypMvZZ3rJyG3j9QpMyJ9m/?format=pdf>. Acesso em: 3 fev. 2023
- RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2017.
- RIOS, C.; PEREIRA, E.; MENERZ, N. Apresentação: Perspectivas antropológicas sobre deficiência no Brasil. **Anuário Antropológico**, [s.l.], v. 44, n. 1, p. 29-42, 2019. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aa/3475>. Acesso em: 10 set. 2023. DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.3475>.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural**. São Paulo: UBU, 2018.
- WACQUANT, L. **Corpo e Alma Notas Etnográficas de um Aprendiz de Boxe**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- VON DER WEID, O. O corpo estendido de cegos: cognição, ambiente, acoplamentos. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 935-960, dez. 2015. Disponível em: https://revistappgsa.ifcs.ufrj.br/wpcontent/uploads/2015/12/v5n03_12.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

Ceres Karam Brum

Professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria.

Endereço profissional: CCSH II, Avenida Roraima, n. 1.000, Prédio 74, 2º andar, sala 2211, Santa Maria, RS.
CEP: 97105-900.

E-mail: cereskb@terra.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6152-8616>

Como referenciar este artigo:

BRUM, Ceres Karam. A Autoetnografia como Processo Formativo em Antropologia: deficiência, percepção e aprendizagem. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 26, n. 1, e93927, p. 69-91, janeiro de 2024.

“A relação com o inglês mexe até com minha autoestima”: dilemas sobre acesso à língua estrangeira e inclusão em uma iniciativa didática no PPGAS-USP

Thais Tiriba¹
Carla Ribeiro¹
Laura Moutinho¹

¹Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Resumo

Neste artigo, partimos de uma iniciativa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo. O trabalho pretende oferecer a seu corpo discente letramento em língua estrangeira, a partir da facilitação de acesso e debate de textos antropológicos em inglês no sentido de contribuir para uma discussão que se refere a diferentes dimensões do ensino e aprendizagem do ofício da antropologia. Iniciamos o texto trazendo reflexões sobre idiomas estrangeiros e acesso à pós-graduação, seguido por considerações sobre linguagem, poder e possibilidades de diálogos Sul-Sul a partir do inglês falado e escrito por não nativos. Apresentamos, então, a estrutura das oficinas, bem como nossa metodologia voltada para estudantes com pouco ou nenhum conhecimento do idioma. Em seguida, realizamos debate sobre permanência apresentando os perfis e os retornos dos participantes e concluímos o texto com considerações sobre o presente e futuro de nosso projeto e o papel da docência e dos PPGs na formação da próxima geração de antropólogos.

Palavras-chave: Ensino de Antropologia; Ações Afirmativas na pós-graduação; Políticas linguísticas; Letramento acadêmico; Diálogos Sul-Sul.

“The relationship with the English language messes even with my self-esteem”: dilemmas about foreign language access and inclusion in a teaching initiative at PPGAS/USP

Abstract

We start with an ongoing initiative in the Graduate Program in Social Anthropology at the University of São Paulo. This initiative aims to provide foreign language literacy to the students of the program by facilitating their access to anthropological texts in English and fostering discussions. Our goal is to contribute to a debate that spans various dimensions of teaching and learning the craft of anthropology. The text begins with reflections on foreign languages and access to graduate studies. Following that, we delve into considerations on language, power, and the possibilities of South-South dialogues based on English spoken and written by non-native speakers. Subsequently, we present the structure of the workshops and outline our methodology designed for students with limited or no knowledge of the language. The discussion then shifts to retention, wherein we present profiles and feedback from participants. Finally, we conclude the text with considerations about the present and future of our project. We explore the role of teaching and the Graduate Program in training the next generation of anthropologists.

Keywords: Teaching Anthropology; Affirmative Action in Graduate School; Language policies; Academic literacy; South-South dialogues.

Recebido em: 20/04/2023

Aceito em: 18/09/2023



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1 Introdução

Meu próprio acesso à pós-graduação é um exemplo. Ter consciência de que eu só faria a prova de proficiência em línguas depois de ingressar na pós foi um dos elementos, não o único, decisivos para escolher o curso de Antropologia. [Eu] me pergunto: como processos de seleção para os cursos de pós ainda colocam a prova de proficiência em línguas estrangeiras como primeira etapa de seus processos seletivos?

O Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo (PPGAS-USP) conta, atualmente, com cotas para preto/pardos, pessoas com deficiência e pessoas trans e reserva de vagas para indígenas. Diferentemente de outros contextos, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB)¹, que instituíram ações afirmativas para negros e indígenas em 2002 (Carvalho, 2006; Venturini; Feres Júnior, 2020; Borges; Bernardino-Costa, 2022; Neves, 2022), na USP as políticas foram primeiramente implantadas na pós-graduação. Esse é um ponto importante e funciona como um sismógrafo das múltiplas formas de exclusão que estruturam a produção do conhecimento nesse contexto. Quando houve adesão da universidade à reserva de vagas para os pretos, pardos e indígenas (PPI), veiculou-se na imprensa manchetes como “Pioneira no debate, USP é última das grandes universidades a adotar cota racial” (Agência Brasil, 2023). Nesse cenário, o PPGAS-USP foi o primeiro Programa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) a construir essa política de inclusão, num processo, cujas dificuldades e entraves revelaram muito da estrutura conservadora da universidade que se alicerça em termos raciais, de classe, gênero e orientação sexual.

Como parte do árduo processo que finalmente desencadeou na implementação das ações afirmativas no PPGAS-USP em 2017 (De Fiore *et al.*, 2017; Marques *et al.*, 2016), figuraram os esforços para retirar o exame de proficiência do processo seletivo de ingresso para o programa, realocando-o em uma etapa posterior, devendo ser realizado pelos estudantes vinculados até a data do exame de qualificação.

O caráter elitista do processo ilustrava as expectativas igualmente problemáticas de que o programa receberia estudantes já proficientes em línguas estrangeiras. A avaliação precoce da proficiência em língua estrangeira, ainda durante o processo seletivo, que até a aprovação das ações afirmativas se limitava aos idiomas inglês e francês, ia de encontro com a natureza e os objetivos da política de cotas que viria a ser implementada. Como

¹ A UNEB incorporou essa política à pós-graduação no mesmo ano, 2002.

relatam as então discentes membras da Comissão Permanente de Ações Afirmativas (CPAA) do PPGAS-USP:

Repensar as tecnologias de acesso aos Programas de Pós-graduação de uma forma geral, e ao PPGAS de maneira mais singular, nos impeliu a pensar quem de fato era abarcado pelo modelo recorrente de seleção que, como está hoje, é baseado, sobretudo, na avaliação precoce de proficiência em línguas estrangeiras. O acesso a um aprendizado de qualidade de uma segunda ou terceira língua está circunscrito a uma porcentagem da população que, além de pertencer a um universo cujos padrões socioeconômicos são bastante distintos em relação a grande parte das/os brasileiras/os, também corresponde a um perfil racial específico, ou seja, são pessoas majoritariamente brancas (De Fiore *et al.*, 2017, p. 68).

O ano de 2022 marcou o primeiro quinquênio da implementação da política de ações afirmativas do PPGAS-USP, e, em todos os editais de seleção desde 2018, figuravam mudanças relativas à reserva de vagas, à prova de proficiência em língua estrangeira e à distribuição de bolsas por critérios socioeconômicos (Amparo *et al.*, 2022), raciais e étnicos. Em pesquisa interna realizada em 2022, a Comissão Permanente de Ações Afirmativas do PPGAS-USP (CoPAF) apontou avanços no que se refere ao perfil do discente do programa, até 2017 majoritariamente sudestino e branco.

Para além dessa mudança demográfica, que ainda está em fase inicial é preciso frisar, é também perceptível o impacto acadêmico e simbólico provocado pela ampliação das temáticas de pesquisa, dos aportes bibliográficos, das trajetórias pessoais e as trocas entre múltiplas perspectivas. Essas mudanças no perfil discente do PPGAS/USP não apenas foram notadas pela pesquisa que apresentaremos a seguir, elas podem ser percebidas nas salas de aula, nas salas de estudo e nos corredores do Programa (Amparo *et al.*, 2022, p. 3).

O presente artigo se insere nessa mesma problemática e linha do tempo. Trata-se de uma iniciativa da coordenação do PPGAS, na pessoa da professora Laura Moutinho, criada em parceria com Thais Tiriba e estendida para parte do corpo discente, a qual se propôs a oferecer oficinas de leitura de textos antropológicos em língua inglesa para os estudantes do programa, e busca contribuir para um debate de grande importância que toca diferentes dimensões do ensino e aprendizagem do ofício da antropologia, perpassando as hierarquias globais de produção de conhecimento na nossa área, acesso à pós-graduação, ações afirmativas e permanência e bem-estar e saúde mental do nosso corpo discente².

Desde 2021, oferecemos um curso de letramento em inglês acompanhado por debates de textos de antropologia nesse idioma, o qual é coordenado pelas três autoras deste artigo³. Desenvolvido e conduzido por pós-graduandas associadas ao programa, que possuem experiência no ensino de inglês, o curso destina-se principalmente a

² Uma versão deste texto foi apresentada no 1º Seminário: Caleidoscópio das Ações Afirmativas (2023), apoiado pelo CNPq/SESC, fruto de projeto com mesmo nome coordenado por Paulo Neves (UFABC). A reflexão também compõe o projeto do CNPq n. 316291/2021-8.

³ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

participantes com pouco ou nenhum conhecimento do idioma. Nas sessões, até o momento realizadas virtualmente, os participantes imergem em artigos da nossa disciplina em inglês, acessando-os e discutindo-os com o auxílio do ferramental instrumental fornecido pelas ministrantes. É importante ressaltar que, além de ser uma iniciativa voltada para aprimorar a capacidade dos estudantes do PPGAS na leitura de textos de antropologia em inglês, o curso também se configura como uma alternativa para a exigência da prova de proficiência em língua inglesa no programa. A aprovação no curso, nesse contexto, substitui a necessidade de realizar o exame de proficiência em inglês.

Este artigo pretende, desse modo, apresentar essa iniciativa didática trazendo considerações sobre o acesso e o uso da língua inglesa na nossa disciplina, especificamente na pós-graduação. Notamos ao longo da reflexão sobre o curso em tela que, de muitas formas, as ações afirmativas na pós-graduação produzem uma possibilidade de confrontar estruturas existentes, funcionando como um catalizador de outras práticas e expressões enunciativas (Neves, 2022; Borges e Bernardino-Costa, 2022). Não estávamos plenamente conscientes disso ao elaborar a primeira versão do projeto em 2018, mas seu amadurecimento e ampliação mostraram possibilidades profundas de transformações como ficará evidente nas próximas páginas.

Iniciamos o texto trazendo reflexões sobre conhecimento do idioma e acesso à pós-graduação, seguido por um debate sobre linguagem e poder e as possibilidades de diálogos Sul-Sul a partir do inglês falado e escrito por não nativos. Em seguida, precedido por um breve comentário sobre a iniciativa que inspirou nosso projeto, nos debruçamos sobre a metodologia e formato das oficinas oferecidas. Apresentamos, então, os perfis dos estudantes que participaram do curso, trazendo suas experiências com o inglês na vida acadêmica e suas impressões sobre as oficinas. Concluímos nosso texto com algumas considerações sobre o presente e os horizontes de nosso projeto e nossas aspirações compartilhadas para o futuro dos antropólogos em formação.

2 O Inglês como Acesso e Angústia na Pós-Graduação

Quando entrei na USP em 1999, estudei com pessoas da elite, muitos falavam e liam fluentemente o inglês, havia bibliografia neste idioma e em francês e eu me sentia um peixe fora d'água.

Essa citação e aquela com a qual abrimos o artigo são representativas da angústia causada pelo não compartilhamento dos sistemas simbólicos exigidos para a participação plena no ambiente acadêmico. São posições expressas nos questionários que os participantes estudantes do PPGAS preencheram em 2021 e 2022: colocações certas que apontam para os desafios das políticas de inclusão e permanência, e, argumentamos, para os papéis da universidade e da docência.

O uso de textos em língua estrangeira em disciplinas da pós-graduação, via de regra o inglês, vem sendo tema de debates nos últimos anos. A suposição de que estudantes de mestrado e doutorado em sua totalidade poderiam acessar conteúdos com facilidade em língua estrangeira afeta muitos pós-graduandos. Nas ciências sociais, nas últimas décadas, muitas pesquisas vêm sendo produzidas sobre as maneiras como as políticas

de inclusão estão mudando positivamente a paisagem do nível superior no país (Neves; Faro; Schmitz, 2016; Lima, 2018). Esses processos deixam ainda mais evidentes os desafios que muitos estudantes, beneficiários e não beneficiários das recentes políticas de inclusão, encaram no dia a dia de suas atividades acadêmicas.

A pesquisa da CoPAF realizada em 2022 mostra que 35% do corpo discente do PPGAS afirmam encontrar dificuldades na leitura de bibliografia em língua estrangeira nas disciplinas de pós-graduação (Amparo *et al.*, 2022). Esses dados não deveriam surpreender, uma vez que não se trata de uma questão que se inicia com a implementação das políticas de cotas.

Debates em voga sobre letramento acadêmico afirmam que deveria caber às comunidades discursivas, docentes de disciplinas e orientadores, trabalhar em conjunto para o letramento disciplinar das próximas gerações de pesquisadores brasileiros. Ao invés disso, o que se observa é uma abordagem “econômica”, na qual a universidade se exime de ensinar escrita e leitura acadêmicas, e a comunidade acadêmica segue assumindo que estudantes entrem na universidade dominando esses gêneros discursivos (Ferreira; Stella, 2018). Nossa iniciativa é informada por esses debates que questionam tanto a presunção das habilidades exigidas aos ingressantes, quanto a recusa institucional de as ensinar metodicamente.

Na educação pública brasileira, muitos dos desafios para o ensino de inglês são comuns a todas as disciplinas do ensino básico. No entanto, a disciplina apresenta algumas características particulares. Uma ampla pesquisa junto a gestores e professores do idioma no ensino básico aponta que o inglês é tratado como disciplina complementar, pertencente à parte diversificada da Base Curricular Comum, possuindo carga horária menor que, no dia a dia das escolas, é frequentemente substituída por outras atividades. A oferta da disciplina apresenta pouca padronização e não há indicadores para o ensino de língua inglesa, como há para outras disciplinas (British Council, 2015). Barreiras de acesso ao idioma marcam a história de seu ensino no Brasil:

Voltando-se para a história do ensino de língua inglesa no Brasil, é preciso entender que a língua estrangeira só veio a ganhar um pouco mais de importância no currículo da escola pública a partir da reforma Capanema (LEFFA, 1999; VIDOTTI, 2012). Entretanto, a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, houve a desobrigação de oferta do ensino de língua estrangeira e o ensino de língua inglesa passou a ser ofertado cada vez mais por centros privados de idiomas. Por mais de vinte anos, a desobrigação do ensino de língua estrangeira na escola pública serviu para garantir o ensino dessas línguas a classes mais privilegiadas e ainda hoje o Brasil não possui uma política de ensino de línguas estrangeiras (incluindo aqui não apenas o inglês) que torne o acesso à aprendizagem justo e democrático. Compreendemos que, por ainda estar elitizado, o ensino de língua inglesa, tomado como capital simbólico e cultural, ainda é garantido apenas aos filhos de classes mais abastadas (Santos; Mastrella-de-Andrade, 2016, p. 555).

Essas desigualdades de acesso que se iniciam no ensino básico perduram e informam a experiência de estudantes universitários. Em pesquisa junto a estudantes da Universidade de São Paulo, Almeida (2014) traz o “capital linguístico” como fator importante para o sucesso ou não sucesso na trajetória de estudantes “com desvantagens econômicas e

educacionais”. O autor apresenta falas de discentes apontando para o fato de docentes naturalizarem que um “aluno da USP” detenha esses capitais. Esse é o caso, novamente, do conhecimento e aprendizado de idiomas estrangeiros. Para Almeida (2014) e para os alunos entrevistados, docentes da universidade estariam desatentos aos seus próprios papéis na reprodução dessas desigualdades. No contexto do PPGAS-USP, as ações afirmativas e a criação de coletivos de estudantes vêm ajudando na enunciação dessa problemática e na mobilização por soluções efetivas, criativas e permanentes.

3 Inglês, Poder e Diálogos Sul-Sul

Da forma como entendemos e nos mobilizamos para nossa iniciativa, a linguagem é uma dimensão importante do poder e da produção da desigualdade social. O fato de que há uma língua franca, a inglesa, está completamente atrelado à historicidade do país no qual se originou esse idioma, suas guerras e domínios. Do imperialismo britânico ao imperialismo norte-americano, após a Segunda Guerra Mundial, o exercício do poder através da língua segue e é reinventado por meio de frentes culturais, pelas quais a língua inglesa continua se atualizando como idioma dominante. Gustavo Lins Ribeiro (Papailias *et al.*, 2021) lembra que Edward Sapir (1931) apontou para a necessidade de uma língua auxiliar internacional, cujas barreiras do poder linguístico pudessem ser superadas. Concomitantemente, Ribeiro (2014) argumenta pela importância da heteroglossia, conceito originalmente bakhtiniano que defende a pluralidade linguística, ainda que dentro de um mesmo idioma. Com efeito, lembrar que fatos históricos nos trouxeram a realidade da predominância da língua inglesa como língua franca na academia é fundamental, porém, isoladamente, não altera o contexto de nosso país, que conta sim com uma grande diversidade linguística, ainda que com minorias falantes de outras línguas⁴.

Nas nossas próprias pesquisas, trabalhando em contextos africanos na África do Sul e no Senegal, o acesso a leituras em inglês e a possibilidade de comunicação no idioma permitem que possamos manter parcerias e diálogos com outros pesquisadores do chamado Sul Global que tampouco têm inglês como língua materna. Ou seja, operamos com a língua por meio de suas variações. Da nossa perspectiva e na nossa experiência, o acesso a conteúdos em língua inglesa fortalece diálogos Sul-Sul entre as antropologias chamadas periféricas (Matebeni, 2017; Oliveira, 2020).

Destacamos que esse projeto de ensino de antropologia com inglês foi gestado tendo como inspiração algumas experiências sul-africanas de inclusão no contexto universitário. Na África do Sul, a tradicionalmente liberal University of the Witwatersrand, conhecida como Wits, e a conservadora Stellenbosch University são universidades que assumiram posições opostas no período do regime de segregação. Ambas as universidades vêm sendo, entretanto, pressionadas desde o final do *apartheid* a trabalhar de modo mais inclusivo. Uma das conhecidas barreiras na África do Sul é o domínio da língua inglesa em um país com atualmente 11 línguas oficiais (Lopes; Moutinho, 2012) e que teve o africânder, no

⁴ *Vide* informações preliminares do Inventário Nacional da Diversidade Linguística, Decreto de n. 7.387, de 2010, instrumento que visa a mapear e a documentar as variedades linguísticas no país, entre elas, as línguas indígenas e as línguas provenientes de comunidades de imigrantes europeus, bem como a diversidade etnolinguística de populações afro-brasileiras (IPHAN, 2010).

passado, como a língua na qual o regime do *apartheid* dedicou maior atenção em termos de ensino, pesquisa, burocracia e mesmo na vida cotidiana. São muitos os que têm o inglês como segunda ou mesmo terceira língua, sendo essa a 5ª língua mais falada nos lares no país, de acordo com o Censo de 2022. Ambas as universidades criaram centros de apoio e de desenvolvimento da língua inglesa. Algo especialmente investido após a entrada da África do Sul no BRICS, em 2010, e depois de uma série de manifestações pela democratização do ensino que ocorreu em 2015 (Neves; Moutinho; Schwarcz, 2019; Daniel; Platzky Miller, 2022) e ainda mostra sua força de reivindicação.

Contextos africanos nos parecem particularmente elucidativos das maneiras pelas quais língua, poder e acesso operam socialmente e na academia. Parece-nos interessante demarcar o contexto das políticas linguísticas no Senegal, país em que há seis idiomas considerados nacionais e a língua francesa é o idioma oficial da administração pública e da educação formal. No entanto, no pós-colônia, o francês vem perdendo continuamente o espaço de língua franca para o wolof, língua veicular de comunicação interétnica (Ndao, 2002). Há três dimensões nesta triglossia identificadas por Fatou Bintou Niang Camara (2010) no cotidiano do país. A primeira, diz respeito ao idioma dos valores culturais e da cognição na infância, representado pelas línguas maternas; a segunda, é a língua de unificação nacional, o wolof, e, por fim, a língua estrangeira, intencionando a comunicação interafricana. Nesse sentido, ao wolof caberia o papel de trazer coesão interna enquanto o francês teria um uso secundário (Niang Camara, 2010), o que remarca que o idioma imposto pelo regime colonial passa por processos de resignificação e apropriação para fins de integração transnacional. Já a língua inglesa, como idioma estrangeiro, é vislumbrada como um dos meios para escapar da dinâmica limitante entre ex-colônia e ex-metrópole.

Se a língua inglesa é então a língua da visibilidade acadêmica, dos trânsitos e reconhecimento da produção, e também das possibilidades de pontes Sul-Sul em contextos africanos e asiáticos, não estar familiarizado com esse código, como mostram experiências conduzidas em vários países, pode causar enorme frustração e até mesmo paralisação da continuidade ou sucesso da pesquisa de jovens acadêmicos. Se por um lado, a escolha de uma bibliografia com textos em inglês está inserida no tempo global, na velocidade dos diálogos transnacionais e das correntes antropológicas mais recentes; por outro lado, é necessário admitir que, via de regra, não há treinamentos ou orientações para leituras em inglês voltadas para vocabulários e áreas específicas, como a antropologia. Presume-se que jovens acadêmicos busquem formação nessa língua estrangeira e depois que se orientem nas especificidades da nossa área. Caminho que alonga em duas ou três vezes mais o percurso de acesso aos textos antropológicos em inglês, se tivermos em mente o contexto de produção global.

4 Do Projeto-Piloto na Graduação à Pós-Graduação

Nossa primeira iniciativa em conciliar o ensino de antropologia ao ferramental de leituras em língua estrangeira se deu em 2018 e 2019, com alunos de graduação. Coordenado pela professora Laura Moutinho e pela doutoranda Thais Tiriba, coautoras deste texto, o projeto-piloto tinha como objetivo promover a apresentação, o acesso e o

debate de gêneros textuais acadêmicos de antropologia em língua inglesa, em paralelo ao conteúdo de duas disciplinas obrigatórias da grade curricular⁵.

O trabalho foi desenvolvido junto a duas disciplinas obrigatórias do ciclo básico do bacharelado em Ciências Sociais da Universidade de São Paulo. Diferentemente de iniciativas que focam primordialmente no ensino da língua, o objetivo do nosso projeto foi ampliar o repertório de ingressantes do curso Bacharelado em Ciências Sociais, facilitando o acesso a uma diversidade de gêneros textuais da antropologia que se encontram em língua inglesa, focando, durante as atividades de 2018, em questões clássicas da antropologia, em conexão com a disciplina “Antropologia II” e, nas atividades de 2019, nos debates antropológicos contemporâneos, em conexão com a disciplina “Antropologia IV”.

Recebemos *feedback* das turmas ao longo e ao fim de cada semestre em questão. De maneira geral, estudantes consideraram as oficinas oportunas e positivas. Em suas palavras, as aulas ajudaram a “perder o medo”. Alguns disseram ter tido a oportunidade de “ler um texto em inglês de verdade pela primeira vez”. Para aqueles com maiores conhecimentos do idioma, as oficinas foram boas porque ajudaram a “estudar pra prova”.

Nossa experiência em trabalhar textos acadêmicos em língua estrangeira nos anos iniciais da graduação, além de promover acesso a ferramentas de leitura e decodificação de textos, se mostrou uma maneira frutífera, cuidadosa e, em nossa perspectiva, democrática de contribuir para uma importante conversa sobre o papel da docência no letramento de nossos e nossas estudantes (Ferreira; Stella, 2018). Devido à boa receptividade da iniciativa por parte de graduandos, alunos do PPGAS passaram a também frequentar as oficinas de leitura e debate de textos em inglês, o que contribuiu para nossa compreensão sobre a demanda por formações em língua estrangeira para a pós-graduação.

Munidas dessa experiência exitosa e da metodologia elaborada e testada por dois anos consecutivos⁶, a qual tivemos a oportunidade de descrever em outro lugar (Moutinho, Tiriba, Brusco, 2021), desenvolvemos o curso voltado exclusivamente para a pós-graduação, oferecido, como dito anteriormente, em 2021 e em 2022.

A metodologia utilizada foi elaborada com o duplo propósito de qualificar antropólogos em formação para a leitura em inglês e de debater temas contemporâneos da nossa disciplina e foi baseada em três elementos: (1) o uso de uma temática comum e pertinente, compartilhada por todas as pessoas ao longo do semestre; (2) o apoio das perguntas-guia; (3) e o uso dos próprios textos em inglês para a apresentação das ferramentas de leitura. O material e a metodologia utilizados em 2021 foram desenvolvidos por Thais Tiriba, que contou com o apoio e sugestões de Carla Ribeiro, coautora deste texto, e de outros membros do corpo discente do PPGAS⁷. No ano seguinte, invertemos as funções e quem esteve à frente das oficinas foi Carla Ribeiro que, em virtude do aumento da carga horária, pôde acrescentar exercícios de fixação dos tópicos linguísticos e dedicar maior tempo de discussão do conteúdo dos textos ao formato preexistente.

⁵ O projeto-piloto junto à graduação foi inspirado, como dito anteriormente, em iniciativas similares implementadas em universidades sul-africanas nas quais duas das autoras realizam trabalho de campo e contou com apoio e institucional e financeiro da professora Maria Arminda do Nascimento Arruda, então Diretora da FFLCH-USP.

⁶ A metodologia e material das oficinas utilizadas em 2018 e 2019 foi desenvolvida por Thais Tiriba, que ministrou as oficinas nos dois anos, em 2019 em parceria com Rodrigo Brusco, doutorando do PPGAS.

⁷ Contamos com o suporte das pós-graduandas Carla Ribeiro e Thais Tiriba, Simone dos Santos Pereira, Paula Bessa, Julián Cuaspa Ropaín e Carmem Añon Brasolin.

Em 2021, realizamos nove encontros, totalizando carga horária de 13h30. Contamos com a participação de 19 estudantes PPGAS-USP. O êxito da experiência circulou entre os programas vizinhos e, no ano seguinte, nos foi pedido que recebêssemos nas oficinas colegas de outros Programas de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo. Em 2022 recebemos 61 estudantes em 25 encontros, totalizando carga horária de 37 horas.

A seguir nos debruçaremos mais minuciosamente sobre os pilares que informam nossa iniciativa.

4.1 A Pandemia de Covid-19 como Reflexão Antropológica e Experiência Pessoal Compartilhada no Letramento da Língua Inglesa

Aprendemos, a partir do ensino de ferramentas de leitura em língua estrangeira (Netto, 2012; Hanna; Gonzales, 2013; Ferreira; Stella, 2018) e das nossas experiências de docência e de ensino de inglês, que é fundamental para o processo de capacitação para deciframento em língua estrangeira, que haja a ativação dos conhecimentos prévios do leitor em formação tanto sobre o gênero textual em questão, quanto sobre o assunto a ser tratado no texto.

Em nossa experiência com alunos na graduação em 2018 e 2019, mencionada anteriormente, as oficinas de leitura em inglês faziam parte das disciplinas introdutórias de Antropologia e os textos escolhidos para as atividades de leitura em inglês acompanhavam os conteúdos vistos em sala com as respectivas docentes. Nesse sentido, nas oficinas para a graduação, os alunos só se debruçavam sobre os textos em inglês depois de terem tido aulas expositivas e realizado leituras em português sobre o assunto do qual o artigo em inglês trataria. Como fazíamos uso de gêneros textuais distintos, também usávamos a oportunidade para apresentar as estruturas e os usos das resenhas, verbetes ou entrevistas em inglês que trazíamos a eles. Um dos escritos trabalhados na ocasião, como parte da disciplina Antropologia II, que aproxima os estudantes da chamada antropologia social britânica e da formação da antropologia estadunidense, foi uma resenha escrita por Melville J. Herkovits, publicada em 1944 na *American Anthropologist*, sobre *Os Nuer*. Antes de iniciar a atividade de leitura e a apresentação das ferramentas de leitura instrumental, nós tivemos um momento de debate sobre aspectos da obra, já trabalhada em sala e lida pela turma, e sobre a escola a qual pertencia. Também apresentamos à turma o gênero resenha, que muitos estudantes ainda não conheciam. Com essas aprendizagens trazidas à superfície, as alunas e alunos tiveram condições de passar com mais facilidade pelo texto em inglês e apreciar seu conteúdo e, em seguida, fazer conversar, a partir da resenha, as escolas estadunidenses e britânicas com as quais vinham se familiarizando.

Demoramo-nos na experiência descrita anteriormente para enfatizar que nossa metodologia prevê um esforço de contextualização do texto em inglês com o qual se depara o estudante, de maneira que as frentes de acesso a esse material sejam também frentes de acesso ao conhecimento antropológico.

Nesse sentido, para o curso na pós-graduação, do qual participaram estudantes vinculados às mais diversas linhas de pesquisa do programa, propusemos em 2021 uma

temática comum e de interesse de todos sobre a qual pudéssemos nos debruçar ao longo do semestre e nos engajar em debates coletivos. Era agosto de 2021 e nossas vidas e agendas de pesquisa estavam tomadas por reflexões sobre a crise sanitária. Dessa forma, nas oficinas, os conhecimentos prévios a serem ativados eram as discussões em voga na antropologia a respeito da pandemia de Covid-19, tema que debatíamos coletivamente durante sessões remotas, o formato possível para o momento de alto risco.

As experiências partilhadas sobre o fazer antropológico na pandemia de Covid-19 foram então ponto comum a ser tratado nas oficinas e foram também o facilitador de acesso ao texto, uma vez que naquela altura já tínhamos acumulado muitos conhecimentos a partir de nossas próprias experiências e de outras pessoas sobre os assuntos sobre os quais os textos versariam. Montamos atividades com as entrevistas publicadas na *American Anthropologist* “*Anthropologists answer four questions about the pandemic*” (Ezeh, 2021; Ferrero, 2021; Graham, 2021; Lambert, 2021; Nyamongo, 2021; Nešković, 2021) com o texto de Veena Das para a *American Ethnologist* “*Facing Covid-19: My Land of Neither Hope nor Despair*” (Das, 2020), utilizamos a entrevista com Achille Mbembe “*The Pandemic Democratizes the Power to Kill*” (Bercito; Mbembe, 2020) e, por fim, o artigo “*Women in Rio Negro and the impacts of the COVID-19 pandemic*”, de Elizângela da Silva Costa, publicado na *Plataforma de Antropologia e Respostas Indígenas à COVID-19 – PARI-c* (Costa, 2021). Ao longo dos encontros, os conhecimentos e léxicos acumulados facilitavam de maneira progressiva o acesso aos conteúdos dos artigos.

4.2 Ampliação da Demanda e a Adoção de uma Perspectiva Pós-Colonial

Com o aumento do número de participantes no ano de 2022 devido à expansão da oferta das oficinas para outros programas de pós-graduação da universidade, encaramos a necessidade de estabelecer debates sobre textos da área de antropologia, mas não restritos a ela. Afinal, de um total de 61 inscrições, 24 participantes possuíam vínculo com o PPGAS e 37 com outros PPGs. Contamos com inscrições de pós-graduandos de 13 programas diferentes. A antropologia seguiu como a principal área a orientar as leituras, porém, a existência de inscritos de 12 programas distintos na grande área de humanidades e letras oportunizou o alargamento do escopo das leituras.

Adotamos “*Orientalismo*” de Edward Said (2003[1978]) como ponto de partida interdisciplinar para posteriormente abordar produções em antropologia que partem de estudos de contextos pós-coloniais para elaborar sobre regimes semióticos de poder, ressignificações e continuidades. Os gêneros textuais utilizados foram entrevistas com antropólogos, resumos de artigos e excertos de livros e periódicos.

4.3 As Perguntas-Guia

As perguntas-guia são questões de auxílio ao acesso ao texto em língua inglesa para estudantes com pouco ou nenhum conhecimento do idioma. Elas foram formuladas fazendo uso de cognatos em português das palavras em inglês e usando as mesmas

expressões do texto de tal forma que as leitoras e leitores pudessem localizar as respostas e ter acesso às ideias gerais do texto. Na nossa experiência, é bastante comum que estudantes se deparem com um texto em língua inglesa e a resposta inicial seja “não entendo nada!”. As perguntas-guia auxiliam a ultrapassar a primeira barreira ao texto, na qual recusa, receio e ininteligibilidade se confundem e afastam a possibilidade de aprendizagem. Trazemos um exemplo do uso de perguntas-guia, retirado de uma das atividades propostas para a pós-graduação em 2021, na qual usamos o texto “*Facing Covid-19: My Land of Neither Hope nor Despair*”, de Veena Das (2020).

One issue that this pandemic has brought to the fore is that the experiences of governance vary enormously across different world regions-indeed, that the same policies such as the lockdowns will play out very **differently** for the middle classes and for the poor. Most policy **makers**, bureaucrats, and **mathematical modelers**, it seems, simply don’t know how the poor live, which is why they cannot anticipate their actions and **consequently** take **variations** in human behavior into account in their modelling.

1. O que a autora diz sobre as experiências de governança?
2. Quais políticas funcionam diferentemente para a classe média e para as pessoas pobres?
3. Quais os descompassos entre gestores de políticas públicas, burocratas e matemáticos, de um lado, e as pessoas pobres, de outro? (Tiriba *et al.*, 2021).

Como colocado, as perguntas-guia são uma maneira de convidar as pessoas com pouco ou nenhum conhecimento do idioma ao texto, e assim criar as condições tanto para o debate antropológico, quanto para a apresentação e aprendizagem das ferramentas que facilitarão a leitura instrumental. As perguntas-guia podem tanto ser direcionadas para aspectos específicos do conteúdo linguístico, despertando a atenção para palavras cognatas e similares em língua portuguesa, como para mediar a discussão através de pontos específicos do texto. Elas atuam também para situar e confirmar determinados trechos do texto que podem oferecer dúvida ou ambiguidade para os leitores. Para Lucia Regina Fonseca Netto (2012, p. 164), conhecer as palavras cognatas, bem como alguns elementos mórficos compartilhados por diferentes idiomas “propicia o aumento do vocabulário, além da consciência linguística”.

O retorno dos pós-graduandos participantes sobre seu uso foi bastante positivo. Estudantes mencionaram sentir mais segurança na leitura e mais envolvimento com o texto quando o abordam a partir das perguntas-guia.

4.4 Apresentação das Ferramentas de Leitura

Semanalmente, nas oficinas, eram apresentadas e trabalhadas junto ao artigo em inglês ferramentas de facilitação de leitura como a identificação e dedução de significado dos marcadores de discurso e identificação e ordem dos grupos nominais. No trecho que reproduzimos no tópico anterior, é possível observar uma atividade com o uso dessas ferramentas. Notem que algumas palavras se encontram em negrito. O tópico linguístico

trabalhado nessa sessão foi a formação de palavras. Depois de passagens detidas sobre o texto, fizemos uma apresentação sobre os processos de formação de palavras em inglês e sua importância na dedução de sentido e significados na leitura do texto (Netto, 2012, p. 145). A atividade a ser praticada junto ao texto era de identificar prefixos e/ou sufixos das palavras em negrito e juntos debatermos os processos de formação de palavras em ação e as possíveis mudanças de sentido que diferentes processos dariam ao texto.

A seguir mais um exemplo, também no tópico formação de palavras, dessa vez do ciclo de 2022, da forma como as ferramentas instrumentais eram oferecidas junto ao texto. O trecho é de Echeverri Zuluaga (2015).

Unlike other Nigerians whose journeys had been interrupted in Dakar, Jim was quiet, introverted, and **cautious**. Our conversations took place early in the morning because, a few months after I met him, he started working as a **jack-of-all trades** at the same hotel where he had stayed just after landing in Dakar, when he was a **well-to-do traveler**. Jim **commonly** spoke in parables. He was stubborn, but his **hopefulness** was his most defining quality.

1. Observe as expressões destacadas em azul. Caso você não as conheça, utilize o conhecimento sobre formação de palavras e dedução pelo contexto para inferir significados para cada uma delas. E as palavras em **negrito**, como elas são formadas (sufixação ou prefixação)? (Ribeiro, 2022).

A leitura desse trecho foi realizada após uma sequência de encontros em que apresentamos como as palavras se formam por prefixação e sufixação e as composições de vocábulos hifenizados ou sem hífen. A leitura do excerto de Echeverri Zuluaga possibilitou a ativação desses conteúdos no contexto das leituras de uma pesquisa antropológica. Através de palavras em destaque, direcionamos os olhares de nossos colegas para um vocabulário desmembrado por um processo de reconhecimento de padrões de significado e prática de inferência contextual. Tal processo se justifica pela importância da inferência na interpretação de texto mesmo quando há casos dos *idioms* e *collocations* (Hanna; Gonzales, 2013, p. 114-115). No entanto, as deduções devem estar embasadas em evidências de padrões no processo de formação de palavras e no reconhecimento das combinações entre essas palavras, como afirmam Hanna e Gonzales (2013).

4.5 Sequências Didáticas das Aulas/Oficinas

Cada texto em inglês era trabalhado ao longo de dois encontros. Descreveremos a seguir brevemente como decorriam as aulas. Depois dos primeiros minutos da oficina serem usados para as trocas de cumprimentos ou compartilhamento de assuntos comuns, apresentávamos aos participantes o texto/artigo a ser trabalhado na sessão em questão e na sessão seguinte. Fazíamos, então, coletivamente, um *checklist* pré-leitura, respondendo às seguintes questões: (1) quem escreveu o texto?; (2) com que objetivo ele foi escrito?; (3) onde ele circula?; (4) à qual gênero textual o texto pertence?

Essas perguntas eram respondidas através da observação das chamadas dicas tipográficas do texto (título, siglas, símbolos, grifos, imagens, gráficos, pontuação,

estrutura) e de palavras cognatas e repetidas em seu título e resumo ou introdução. Em seguida, munidos dessas informações, pedíamos aos colegas que criassem hipóteses a respeito do conteúdo do texto. Debatíamos suas hipóteses conjuntamente e em seguida passávamos ao artigo, abordando-o a partir das perguntas-guia.

Depois de alocado um tempo para a leitura individual guiada por essas perguntas, tínhamos um momento conjunto de busca das informações no texto que respondessem às perguntas-guia. Esse era também um momento em que nos certificávamos de que os conteúdos tivessem sido apreendidos por todos. Finalmente, convidávamos os participantes a debaterem os conteúdos dos textos, trazendo suas impressões e posições.

Na sessão seguinte, iniciávamos o encontro nos remetendo ao conteúdo do texto trabalhado na semana anterior. Retomávamos coletivamente seus pontos principais e os debates decorrentes dele.

Em seguida, apresentávamos a atividade de leitura instrumental a ser realizada. Com o auxílio da projeção de slides, organizávamos a explanação sobre o ponto linguístico a ser trabalhado, usando exemplos do próprio texto, alguns já mencionados aqui, como: palavras cognatas e transparentes, formação de palavras, grupos nominais, marcadores do discurso, entre outros. Então, pedíamos que os participantes se voltassem novamente ao texto e realizassem a atividade preparada, que via de regra era a identificação das ferramentas apresentadas. Depois de alocado o tempo dessa atividade, fazíamos uma correção coletiva, atentando novamente ao conteúdo do texto.

5 Uma Avaliação Formativa

Como dito anteriormente, as oficinas tiveram como maior resultado mensurável a comprovação da proficiência em língua inglesa de estudantes vinculados ao PPGAS por meio desta possibilidade formativa. Dessa maneira, a aprovação no curso serviria como certificação de proficiência em inglês válida. Como dito, o exame de proficiência em língua estrangeira (inglês, espanhol ou francês) no PPGAS é obrigatório e ocorre após o ingresso no programa e deve ser realizado antes do exame de qualificação.

Uma vez que as oficinas tinham também como objetivo compor uma avaliação alternativa à prova de proficiência do programa, era necessário criar um método avaliativo que fosse formativo e ao mesmo tempo rigoroso. Foi então formalizado junto à coordenação do PPGAS que, para a aprovação nas oficinas, e, por extensão, a aprovação no exame de proficiência seria necessário que o pós-graduando tivesse 75% de presença nos encontros e entregasse ao final do curso um trabalho final. O formato do trabalho final foi elaborado conjuntamente e se tratava de uma atividade na qual o participante escolheria um artigo científico em inglês de importância para a própria pesquisa e desenvolveria sobre esse artigo as atividades realizadas nas oficinas. Tal texto não deveria ter tradução disponível em língua portuguesa ou espanhola, para que o acesso fosse de fato um desafio de aplicação das técnicas vistas durante as oficinas. O participante deveria elaborar as questões-guia de acesso ao texto e, ao longo da leitura, fazer uso das estratégias e ferramentas de leitura aprendidas nas oficinas, apontar e identificar, por exemplo, processos de formação de palavras, grupos nominais e marcadores de discurso.

Os resultados gerais das atividades ao longo dos anos de 2021 e 2022 nos mostraram avaliações de muito fôlego, nas quais pudemos observar grande dedicação por parte dos participantes. A leitura dos textos em inglês, antes considerada uma barreira e entrave para a formação a nível de pós-graduação, passava a fazer maior sentido uma vez adotadas técnicas instrumentais, técnicas que também auxiliam a leitura de textos em qualquer idioma, uma vez que não se centralizam na aquisição de vocabulário isoladamente ou fixam-se demasiadamente em análises sintáticas. Como será tratado mais detidamente adiante, muitos estudantes optaram pelo caminho das oficinas por receio de enfrentar a prova de proficiência. Por conta disso, é importante mencionar que alguns participantes, após alguns encontros, perguntaram se poderiam tentar realizar avaliação do programa. Trata-se de uma prova em que é apresentado um artigo em inglês e questões de interpretação de texto que devem ser respondidas discursivamente em português, sendo permitido o uso de dicionários. Esses participantes foram aprovados tanto na avaliação via prova de proficiência, quanto na avaliação via oficinas.

6 Precário, Defasado, Insuficiente: trajetórias do idioma e retorno dos participantes

Ao fim das atividades nos anos de 2021 e 2022, solicitamos que, facultativamente, os participantes das oficinas respondessem a um questionário com garantia de anonimato. A intenção era traçar o perfil das pessoas que se interessaram pelas atividades, entender seus percursos educacionais e a sua relação com o idioma inglês, e, não menos importante, receber um retorno do trabalho executado. Garantimos o anonimato para que não houvesse receio de expressar um possível descontentamento ou insatisfação.

Aplicamos questionários com três seções, a primeira buscando compreender o perfil das participantes, a segunda trazendo questionamentos sobre a sua experiência pregressa com o idioma e, por fim, perguntas para avaliar as atividades desenvolvidas. Foram 23 respondentes ao todo, considerando ambos os anos. Como tivemos apenas participantes cisgênero, com uma amostragem equilibrada entre mulheres e homens em 2021 e uma predominância de mulheres em 2022, relataremos brevemente o conteúdo desta pesquisa de satisfação ora tratando as respondentes no feminino, ora no masculino.

Em se tratando de seus perfis, começaremos pela escolarização formal. Observamos que a maior parte dos participantes realizou os estudos do ensino fundamental e médio em escolas públicas, foram 15 respostas neste sentido. Cinco respondentes declararam ter cursado seu percurso escolar com bolsa parcial ou total. As outras duas respostas são de um estudante do setor privado, sem bolsa, e outro que cursou ensino superior e médio no setor público e o ensino fundamental na rede privada.

As respostas referentes à autodeclaração de pertencimento racial variaram entre os anos. Em 2021, foram oito estudantes autodeclarados pretos, quatro autodeclararam-se pardos, dois percebem-se como brancos e um indígena. Em 2022 a distribuição ficou entre três autodeclarações de raça/cor branca, duas pardas, uma preta, uma indígena e uma amarela.

A segunda seção das questões foi criada no intuito de compreender as experiências pregressas que os participantes traziam com a língua inglesa. Pedimos aos respondentes que descrevessem abertamente as suas experiências de aprendizado da língua em suas trajetórias pela educação básica. A palavra *precário/a* apareceu em cinco respostas diferentes, enquanto o adjetivo *básico/a* figura em duas. O designativo *superficial* também aparece em duas declarações distintas, assim como *insuficiente*. Alguns respondentes atribuíram tal precariedade aos métodos e formato de ensino da disciplina em suas escolas, a maior parte das respostas faz alusão a não terem sido propriamente inseridos no contexto linguístico, uma vez que o conteúdo era transmitido pelo viés da gramática. Em apenas uma das respostas o aprendizado da língua é mencionado como sendo baseado em conversação, o que segundo a respondente, não lhe garantiu uma segurança nas demais competências do aprendizado linguístico.

Por terem experimentado um ensino da língua que consideraram deficitário, a maior parte dos respondentes declarou ter buscado cursos do idioma para além do ensino básico, variando entre seis meses a cinco anos em cursos livres de inglês, a maioria em escolas de idiomas. Apenas em um dos casos a participante declara ter estudado nos Estados Unidos, em um curso temporário para estrangeiros.

No que tange à autoavaliação das quatro habilidades comunicativas, em geral tivemos a percepção de que as competências de leitura e escrita eram as menos desenvolvidas. Termos descritivos como *básico* e *razoável* foram utilizados em diferentes respostas. Algumas respondentes apontaram suas habilidades como de nível intermediário. Apenas um dos respondentes destacou ter um bom domínio em todas as habilidades, leitura, escrita, fala e compreensão auditiva. Em uma das respostas tivemos o seguinte comentário: “Ainda tenho muita dificuldade com a língua e sigo lutando para dominá-la no nível necessário para a vida acadêmica”.

Percebemos que o desejo de aprimorar tais competências está atrelado à importância atribuída pelos participantes de obter um bom desenvolvimento nas quatro aptidões. Como resposta à questão sobre como avaliam a importância dessas competências, apareceram palavras como *fundamental*, *imprescindível*, *essencial*, *necessário* e *extremamente importante*. Note-se que o domínio da língua inglesa impacta diretamente a autoestima dos jovens pós-graduandos. Tendo em vista que grande parte das participantes possuía algum nível de insegurança com relação a suas habilidades de leitura, vemos a relevância das oficinas para o melhor acompanhamento do curso e das disciplinas, pois, mesmo que tivessem buscado o aprendizado do idioma em cursos livres, ainda percebiam a validade de um direcionamento para o melhor acesso às leituras de antropologia.

Quando nos referimos à insegurança com relação ao uso das habilidades demandadas em nossa área, pensamos na limitação que se impõe aos jovens estudantes em busca de consolidação de suas carreiras não apenas na conclusão das disciplinas, pois recursos como traduções didáticas e fichamentos solidários entre os colegas não são incomuns, mas, sobretudo, no que se refere a possibilidades de acesso a recursos e a diálogos transnacionais. Afinal, se a permanência no ensino superior é largamente determinada pelo nível de aprendizagem do “ofício de estudante” (Coulon, 2017), compreendemos que o domínio de uma língua estrangeira nem sempre é priorizado frente a tantos outros códigos da cultura acadêmica a se inteirar. No caso de estudantes optantes pelas cotas,

como ressalta Joana Célia dos Passos (2015, p. 173), há um parâmetro revelador de “[...] histórias de vida de não compartilhamento do universo social simbólico de estudantes jovens, do sexo masculino e brancos [...]”, o que torna ainda mais árdua a experiência de mulheres negras e indígenas.

Ou ainda, como a devolutiva das nossas participantes nos permite inferir, a busca por dominar o idioma muitas vezes ocorre paralelamente, porém, sem um devido direcionamento para dominar os textos da disciplina. Uma vez que o sistema simbólico acadêmico exige múltiplas habilidades simultâneas, cujas estudantes menos familiarizadas ou com menor tempo disponível para dedicação a essas atividades por conta do acúmulo de tarefas domésticas e do ambiente de trabalho formal são as mais prejudicadas, vemos que a angústia de não escrever e ler satisfatoriamente em inglês reduz a gama de oportunidades das quais os demais colegas dispõem.

O notável avanço das ferramentas digitais de tradução de textos não garante a autonomia das estudantes frente a este impasse, mesmo que elas ofereçam grande auxílio. Traduções isoladas de contexto de frases soltas ou mesmo grupos de palavras podem alterar completamente os sentidos dados por autoras e autores. Já a tradução completa de arquivos, como a oferecida pela ferramenta Google Tradutor, por vezes resulta em textos sem fluidez, com contexto sintático completamente distinto da língua portuguesa. Nesse sentido, aprender sobre a organização morfossintática do idioma original facilita a interpretação até mesmo dos textos traduzidos.

Observamos como esta língua franca abre possibilidades não apenas nos grandes centros de pesquisa, e é condicional aos acessos que concede. Tal condição é perceptível na resposta das participantes, a seguir:

Fundamental. Por fazer parte da pós-graduação, compreendo que navegar pela língua inglesa me permite ter acesso a diversos espaços sociais importantes – como eventos em inglês, revistas e publicações em inglês, bem como o contato com outras pessoas que falam a língua.

Acredito que teria mais oportunidades de bolsa de estudo no exterior. Teria acesso também a uma diversidade de perspectivas de tradições teóricas não traduzidas para o português.

Nesse sentido, apenas cinco colegas, de um universo de 23 respondentes, afirmaram não terem precisado recusar oportunidades ou terem sido privadas delas por não conseguirem comprovar habilidades com o idioma inglês. As demais relataram experiências de limitação ou interdição nos níveis acadêmico e profissional. Sendo assim, parece-nos importante refletir sobre essa barreira linguística e como ela opera em termos de seletividade dos estudantes que podem acessar programas de pós-graduação em nosso país, como marcado pelo colega cuja fala é epígrafe deste artigo.

Ainda que tenhamos mencionado iniciativas isoladas de acesso à bibliografia em inglês de disciplinas, como traduções coletivas, há de se salientar que a não institucionalização dessas medidas as tornam facultativas. Portanto, quase sempre isso deixa a critério da disponibilidade ou crivo dos professores e colegas com acesso a um bom nível do idioma se elas serão oferecidas aos estudantes ou não. Em nossa amostragem, 15 estudantes disseram ter enfrentado dificuldades ao cursar disciplinas na pós-graduação, e oito na graduação, pelo fato de não considerarem possuir o domínio da língua. Novamente nas respostas a estas perguntas fica evidente que medidas individuais não garantem

o aproveitamento de todos os matriculados. Essas exclusões reverberam no ambiente competitivo que frequentemente adocece os membros da comunidade acadêmica. O relato a seguir revela a sensação de isolamento sentida por uma participante das oficinas durante um curso na pós-graduação.

A pessoa responsável pela disciplina indicou um livro inteiro em inglês. Tive muita dificuldade e não consegui ler o livro. Vale destacar que ao final da disciplina, numa avaliação dela de forma anônima, consegui fazer essa ponderação. Também me espantou o fato de que a turma se mostrou pouco ativa no sentido de fazermos uma tradução coletiva.

Este próximo relato reúne as mesmas sensações de desamparo institucional, que, mesmo se tratando de uma sensação vivida em grupo, ainda possui a ação dos estudantes limitada a uma solidariedade isolada para problemas mais gerais, que devem ser pensados como questões para mobilizar políticas públicas e institucionais.

Durante o primeiro semestre da pós-graduação, tive uma disciplina em específico onde parte significativa dos textos estava em inglês e isso me causou sensação de desconforto e deslocamento durante os debates sugeridos durante as aulas. Além do mais, precisei elaborar uma apresentação como trabalho final de um texto em inglês sem tradução para o português. Essa experiência causou algumas crises de ansiedade que foram contidas pela colaboração de colegas do grupo que criaram uma rede de apoio para leitura, já que a maioria também não dominava o idioma.

Além dessa fala, outras narrativas contundentes ilustram o perverso sentimento de não acompanhar os colegas, de estar afastado dos professores, e até mesmo de “não conseguir acessar os mesmos conhecimentos”. Para um deles, “a relação com o idioma inglês mexe até com minha autoestima”. Em uma outra resposta, recebemos: “foi impactante, pensei em desistir. Cheguei me achar incapacitado para estar ali na pós-graduação”.

A terceira e última seção nos permitiu estimar quais das atividades propostas tiveram maior adesão e efeito nas técnicas de leitura das participantes. Quando perguntados sobre o motivo de sua participação, os estudantes equilibraram suas respostas entre a necessidade de obter um certificado de proficiência na língua, e o receio de depender da avaliação tradicionalmente aplicada pelo programa. Outra parte menciona também a inventividade da iniciativa, que as deixou curiosas, com esperança de aprimorar a compreensão de textos em inglês, de tradução e sentidos da língua.

A propósito, o retorno que recebemos foi majoritariamente positivo, nos quais os participantes citaram o aumento da confiança na sua capacidade de interpretação dos textos e realização das leituras, a desmistificação do idioma e a capacidade de aplicação das técnicas transmitidas durante as oficinas.

7 Considerações Finais

A parceria entre a coordenação do PPGAS e corpo discente se mostrou e se mostra fundamental para a manutenção do fôlego de manter o projeto nos difíceis anos da pandemia. Os relatos de satisfação nos encorajam a continuar com o projeto e, ainda, a tentar expandi-lo por outras frentes rumo a uma institucionalização possível. Entre eles, destacamos esta fala que nos incentiva a seguir os próximos passos. Como resposta

à questão “você acha que a participação nos encontros foi uma experiência válida? Você recomendaria a participação a outras/os colegas?”, recebemos

Sim, a participação foi fundamental para que eu pudesse desmistificar a leitura em inglês e até destravar alguns receios em relação a possibilidade de compreender outra língua. Após a oficina eu penso em iniciar um curso em 2022. Eu recomendaria vivamente.

Quando perguntados se consideram que suas habilidades de leitura tiveram melhora a partir das oficinas, obtivemos:

Sim. Como disse anteriormente, a minha percepção sobre a língua inglesa mudou significativamente. Minha leitura global sobre textos, a identificação de regras que estruturam a língua, a recorrência de cognatos, afixos, palavras de origem latina, etc.

E ainda:

Eu considerei as oficinas excelentes do ponto de vista técnico e humano. Pela primeira vez na minha vida, percebi o inglês como uma oportunidade de conexão e uma experiência mais democrática e não um obstáculo que me separava das outras pessoas mais preparadas neste quesito. Senti que era possível transpor a barreira da língua.

O aumento sensível da procura pelo nosso curso pelos estudantes dos PPGs da FFLCH na passagem de 2021 para 2022 ilustra a necessidade de capacitação e incentivo ao estudo de idiomas para além dos centros de estudos de línguas nas universidades. Destacamos que nem sempre acessar um curso de idiomas no sentido mais tradicional garante o domínio da língua que é necessário para efetuar leituras na área da antropologia e das ciências sociais. Nossa experiência de trabalho no mercado de ensino de inglês como língua estrangeira sugere que o imediatismo da comunicação oral como produto mais desejado para oferecer aos alunos e potenciais clientes suplementa as outras habilidades de compreensão escrita e de leitura.

Aliás, a considerável demanda de estudantes de letras, faz-nos perceber como a premissa de que o domínio da língua inglesa é prerrogativa da maioria dos acadêmicos está amplamente equivocada.

Desse modo, entendemos a urgência de manter esta iniciativa como uma equivalência ao exame de proficiência no idioma. Sabemos que por vezes os exames de proficiência em línguas aplicados por programas de pós-graduação possuem parâmetros avaliativos mais burocráticos. De um lado, a exigência se justifica pela importância de inserção de nosso país largamente monolíngue no contexto dos diálogos globais. De outro lado, há o fato de que não se oferece, como contrapartida, a capacitação necessária para que toda a comunidade acadêmica possa participar destes espaços. Destacamos ainda que as línguas indígenas não costumam ser tomadas em consideração quando debatemos a comprovação de proficiência em uma segunda língua. Portanto, o caso de estudantes indígenas e as dificuldades que enfrentam quando acessam a língua inglesa como sua terceira ou quarta língua necessita ser melhor equacionado em iniciativas como a nossa, bem como por programas de pós-graduação no geral.

Iniciativas como a nossa dão visibilidade ao fato de que a responsabilidade pela formação nas habilidades de leitura não deve se somar aos encargos de docentes de maneira isolada. De outra forma, essas iniciativas podem e deveriam ser responsabilidade

conjunta dentro dos programas e departamentos, pois se trata de um esforço que também desenvolve competências linguísticas particulares a cada área.

Portanto, o que se propõe não é o oferecimento de cursos de idioma convencionais por departamentos que não possuem domínio para tanto, o que se trata é de criar ambientes que possibilitem o desenvolvimento de capacidades para o acompanhamento das bibliografias dos cursos, o que também gera maiores possibilidades para a atividade docente. Desse modo, não entendemos a nossa proposta como alternativa a cursos de idiomas em outros formatos, pois estes são essenciais para projetos de internacionalização e intercâmbios. Não pretendíamos oferecer uma formação em todas as competências linguísticas (leitura, escrita, fala e escuta). O que discutimos aqui são passos elementares para garantir acesso a uma demanda de leitura em língua estrangeira que vem sendo feita globalmente a todo o corpo discente há anos, independentemente de necessidades e contextos individuais.

Não se trata, como alguns podem pensar, de um culto à língua do imperialismo secular, ou de deixarmos de valorizar a riqueza do português brasileiro. Pensamos a língua inglesa assim como compreendemos a antropologia social britânica e/ou estadunidense, não como centro de produção de conhecimento antropológico, mas sim como uma das fontes históricas de diálogo e encontros das tantas antropologias produzidas no Sul e no Norte globais: é este idioma que permite que congressos mundiais, como os da IUAES, ocorram com sucesso, e que pessoas que têm como suas línguas maternas idiomas tão distintos possam se entender.

A continuidade do projeto implica, em termos objetivos, permitir que estudantes possam participar das leituras antropológicas de maneira mais ativa, gerando maior participação nas aulas e, conseqüentemente, reduzindo as angústias causadas pelo não compartilhamento dos sistemas simbólicos exigidos, por vezes mascaradamente, para a participação plena no ambiente acadêmico. Nossos dados apontam de maneira categórica que essa é uma aflição compartilhada por muitos de nós.

No momento em que as três autoras fecham a escrita deste artigo, as doutorandas Carla Ribeiro e Thais Tiriba se encontram em estágios de pesquisa no Senegal e na África do Sul, respectivamente. Desde o continente africano, em diálogo com pesquisadores e produções do continente e das antropologias periféricas, nossas reflexões sobre o imperativo de formação em língua estrangeira para nossos colegas ganham novas proporções. Nossos argumentos sobre os acessos e circulações a partir do conhecimento de idiomas estrangeiros, tomam agora dimensão palpável, bem como as possibilidades de diálogos com outras pesquisadoras do chamado Sul Global. Com sotaques e experiências que não remetem ao inglês falado e escrito no Norte, ampliam-se os horizontes de aspiração que insistimos que sejam igualmente oferecidos a nossos colegas. Como jovens pesquisadoras negras, nossas turmas nas oficinas de leitura em inglês que oferecemos eram ambientes diferente de outras iniciativas da Universidade de São Paulo. Reunidas com uma grande maioria de colegas pretos, pardos e indígenas, debatíamos os textos, mas também nossos lugares no presente e futuro da pesquisa e da universidade.

Referências

- AGÊNCIA BRASIL. **Pioneira no debate, USP é última das grandes universidades a adotar cota racial**. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-08/pioneira-no-debate-usp-e-ultima-das-grandes-universidades-adotar-cota>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. In: PIOTTO, Débora C. (org.). **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 239-272.
- AMPARO, A. G. J. *et al.* Avanços e desafios do primeiro quinquênio das Ações Afirmativas do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo. **Cadernos de Campo, (São Paulo-1991)**, [s.l.], v. 31, n. 2, p. e206190, 2022. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v31i2pe206190. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/206190>. Acesso em: 7 abr. 2023.
- BERCITO, Diogo; MBEMBE, Achille. 'The Pandemic Democratizes the Power to Kill': An Interview with Achille Mbembe. **The European Journal of Psychoanalysis**, [on-line], 31 de Março de 2020. Disponível em: <https://www.journal-psychoanalysis.eu/articles/covids-metamorphoses-the-derangement-of-the-atmosphericunconscious-2-2-2/>. Acesso em: 29 jul. 2023.
- BORGES, Antonádia; BERNARDINO-COSTA, Joaze. Dessenhizar a academia: ações afirmativas na pós-graduação. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, p. 1-30, 2022.
- BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE [on-line]. São Paulo: British Council Brasil, 2015.
- CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial: a questão das cotas no ensino superior**. 2. ed. Brasília: Attar, 2006.
- COSTA, Elizângela da Silva. Mulheres do rio Negro e os impactos da pandemia de COVID-19. **Plataforma de Antropologia e Respostas Indígenas à COVID-19**, [s.l.], v. 1, n. 8, set. 2021. Disponível em <http://www.pari-c.org/artigo/60>. Acesso em: 29 jul. 2023.
- COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 43, n. 4, p. 1.239-1.250, dez. 2017.
- DANIEL, A.; PLATZKY MILLER, J. Imaginação, descolonização e interseccionalidade: as ocupações estudantis #RhodesMustFall na Cidade do Cabo, África do Sul. **Revista Estudos Libertários**, [s.l.], v. 4, n. 12, 2022.
- DAS, Veena. Facing Covid-19: My Land of Neither Hope nor Despair. **American Ethnologist**, [on-line], 1º de maio de 2020. Disponível em: <https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-student-focused-concerns-threats-and-possibilities/facing-covid-19-my-land-of-neither-hope-nor-despair>. Acesso em: 29 jul. 2023.
- DE FIORI, Ana Letícia. *et al.* O tempo e o vento: notas sobre a arte de burocratizar políticas de cotas na USP. **Revista de Antropologia**, [s.l.], v. 60, n. 1, p. 55-83, 2017. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.2017.132101. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/132101>. Acesso em: 7 abr. 2023.
- ECHEVERRI ZULUAGA, Jonathan. Errance and Elsewheres among Africans Waiting to Restart Their Journeys in Dakar, Senegal. **Cultural Anthropology**, [s.l.], v. 30, n. 4, 2015, p. 589-610. DOI: <https://doi.org/10.14506/ca30.4.07>.
- EZEH, Peter-Jazzy. Anthropologists Answer Four Questions about the Pandemic. **American Anthropologist**, Wiley, v. 123, n. 2, p. 402-403, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/aman.13589>.

- FERRERO, L. Anthropologists Answer Four Questions about the Pandemic. **American Anthropologist**, Wiley, v. 123, n. 2, p. 403-404, Wiley, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/aman.13578>.
- FERREIRA, Marília Mendes; STELLA, Vivian Cristina Rio. **Redação acadêmica**: múltiplos olhares para o ensino da escrita acadêmica em português e línguas estrangeiras. São Paulo: FFLCH Humanitas, 2018.
- FRIEDMAN, P. Kerim. Anthropologists Answer Four Questions about the Pandemic. **American Anthropologist**, Wiley, v. 123, n. 2, p. 404-406, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/aman.13569>.
- GRAHAM, Janice. Anthropologists Answer Four Questions about the Pandemic. **American Anthropologist**, Wiley, v. 123, n. 2, p. 407, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/aman.13577>.
- HANNA, Kátia Regina Vighy; GONZALEZ, Simone Camacho. **Língua Inglesa**: aspectos discursivos. São Paulo: Editora Sol, 2013.
- IPHAN – INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Decreto n. 7.387 institui o Inventário Nacional da Diversidade Lingüística (INDL)**. 2010. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/Inventario_Nacional_da_Diversidade_Linguistica_INDL.pdf. Acesso em: 7 abr. 2023.
- LAMBERT, Helen. Anthropologists Answer Four Questions about the Pandemic. **American Anthropologist**, Wiley, v. 123, n. 2, p. 412-413, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/aman.13571>.
- LIMA, Marcia. A produção de conhecimento em tempos de conflito: o lugar das Ciências Sociais. **Revista de Antropologia**, [s.l.], v. 61, n. 1, 2018.
- LOPES, Pedro; MOUTINHO, Laura. Uma Nação de Onze Línguas? Diversidade social e linguística nas novas configurações de poder na África do Sul. **Tomo (UFS)**, [s.l.], v. 20, 2012.
- MARQUES, Ana Cláudia *et al.* A proposta de cotas e ações afirmativas do Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo: do tédio à melodia. **Cadernos de Campo (USP)**, São Paulo, v. 25, p. 25-55, 2016
- MATEBENI, Zethu. Perspectivas do Sul sobre relações de gênero e sexualidades: uma intervenção queer. **Revista de Antropologia**, [s.l.], v. 60, n. 3, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2017.141826>.
- MOUTINHO, Laura; TIRIBA, Thais; BRUSCO, Rodrigo. Ensino de Antropologia em inglês: reflexões sobre uma experiência de inclusão. **Revista de Antropologia**, [s.l.], v. 64, n. 3, 2021.
- NDAO, Pape Alioune. Le Français au Sénégal: une approche polynomique. **Sud Langues**, [on-line], v. 1, n. 1, p. 51-64, 20 dez. 2002. Disponível em: <http://www.sudlangues.sn/spip.php?article42>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- NEŠKOVIĆ, Vesna Vučinić. Anthropologists Answer Four Questions about the Pandemic. **American Anthropologist**, Wiley, v. 123, n.2, p. 418-419, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/aman.13573>.
- NETTO, Lucia Regina Fonseca. **Inglês Instrumental**. Ilhéus: Editora da UESC, 2012.
- NEVES, Paulo S. C.; FARO, André; SCHMITZ, Heike. As ações afirmativas na Universidade Federal de Sergipe e o reconhecimento social: a face culta das avaliações. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s.l.], v. 24, n. 90, 2016. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000100006>.
- NEVES, Paulo Sérgio da Costa; MOUTINHO, Laura; SCHWARCZ, Lilia. Herança colonial confrontada: reflexões sobre África do Sul, Brasil e Estados Unidos. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], v. 27, 2019.

- NEVES, Paulo S. C. Sistemas de classificação racial em disputa: comissões de heteroidentificação em três universidades brasileiras. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, e283206, 2002.
- NIANG CAMARA, Fatou Bintou. **Dynamique des langues locales et de la langue française au Sénégal en 1988 et 2002**, Québec, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone/Université Laval, Rapport de recherche de l'ODSEF, 2010. 41p.
- NYAMONGO, Isaac. K. Anthropologists Answer Four Questions about the Pandemic. **American Anthropologist**, Wiley, v. 123, n. 2, p. 414-415, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/aman.13574>.
- OLIVEIRA, A. A Periferia na Periferia: sobre o lugar da Antropologia da Educação na Antropologia Latino-Americana. **Universitas Humanística**, [s.l.], v. 89, 2020. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/22335>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- PAPAILIAS, Penelope *et al.* Against Gravity: a worldly interview with Gustavo Lins Ribeiro. A Worldly Interview with Gustavo Lins Ribeiro. **American Anthropologist**, [on-line] content, 2021. Disponível em: <https://www.americananthropologist.org/online-content/against-gravity-gustavo-lins-ribeiro>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- PASSOS, Joana Célia dos. Relações Raciais, Cultura Acadêmica e Tensionamentos Após Ações Afirmativas. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 31, n. 2, p. 155-182, jun. 2015. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698134242>.
- RIBEIRO, Gustavo Lins. World Anthropologies: Anthropological Cosmopolitanisms and Cosmopolitics. **Annual Review of Anthropology**, [s.l.], v. 43, 2014.
- SAID, Edward. **Orientalism**. London: Penguin Books, [1978] 2003.
- SANTOS, G. N. dos; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. O ensino de Língua Inglesa e a identidade de classe social: alguns apontamentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 55, n. 3, p. 541-563, set. 2016.
- SAPIR, Edward. The Function of an International Auxiliary Language. **Romanic Review**, [s.l.], v. 11, 1931.
- STATISTICS SOUTH AFRICA. **Census 2022**: Statistical Release. Pretoria: Statistics SA, 2023.
- VENTURINI, Ana Carolina; FERES JÚNIOR, João. Política de Ação Afirmativa na Pós-Graduação: o caso das universidades públicas. **Cad. Pesqui.**, [s.l.], v. 50, n. 177, p. 882-909, jul. 2020.

Thais Tiriba

Doutoranda em Antropologia Social no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo (PPGAS-USP) e pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Marcadores Sociais da Diferença (NUMAS-USP). Pesquisadora visitante no departamento de Sociologia da University of the Western Cape, África do Sul. Bolsista de doutorado Fapesp (Processos 2019/01498-9 e 2022/10076-3).

Endereço profissional: Avenida Professor Luciano Gualberto, n. 315, sala 1.062, Cidade Universitária, São Paulo, SP. CEP: 05508-010.

E-mail: thaistiriba@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7438-3724>

Carla Ribeiro

Doutoranda em antropologia social no PPGAS USP e pesquisadora visitante no Hutchins Center for African and African American Research em Harvard com financiamento pelo programa CAPES/PRINT, processo n. 88887.836658/2023-00. Pesquisadora associada ao Grupo de Antropologia do Sul e do Leste Globais (CANIBAL), é bacharela em museologia e mestra em antropologia social. Bolsista FAPESP processo 2022/04078-3.

Endereço profissional: Avenida Professor Luciano Gualberto, n. 315, sala 1.062, Cidade Universitária, São Paulo, SP. CEP: 05508-010.

E-mail: cbsribeiro@usp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7199-6253>

Laura Moutinho

Professora Livre-Docente do Departamento de Antropologia e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (2020-2023) ambos da USP. Pesquisadora NUMAS/USP. Bolsista Produtividade CNPq. Professora Visitante Sênior, CAPES/PRINT Processo n. 88887.878657/2023-00, University of Cape Town, África do Sul. Autora do Livro “Razão Cor e Desejo: uma análise dos relacionamentos afetivo-sexuais inter-raciais no Brasil e África do Sul”, Prêmio Edusc/Anpocs de melhor tese de doutorado, 2003.

Endereço profissional: Avenida Professor Luciano Gualberto, n. 315, sala 1.062, Cidade Universitária, São Paulo, SP. CEP: 05508-010.

E-mail: lmoutinho@usp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6479-2711>

Como referenciar este artigo:

TIRIBA, Thais; RIBEIRO, Carla; MOUTINHO, Laura. “A relação com o inglês mexe até com minha autoestima”: dilemas sobre acesso à língua estrangeira e inclusão em uma iniciativa didática no PPGAS-USP. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 26, n. 1, e93939, p. 92-114, janeiro de 2024.

O que a Antropologia Pode Fazer pelas Crianças?

Fernanda Müller^{1,2}
Sueli do Carmo Oliveira^{3,4}

¹Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

²Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

³Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Araçuaí, MG, Brasil

⁴Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

Resumo

Este artigo defende a prática da Antropologia com crianças como uma forma de expandir os horizontes da disciplina e permitir a educação do/a antropólogo/a. Tal perspectiva implica uma reflexão constante sobre a formação do/a antropólogo/a, uma vez que o/a aprendiz deve estar aberto/a a novas abordagens e à contínua evolução da disciplina. Ao realizar etnografias com crianças, torna-se possível questionar as representações hegemônicas sobre a infância e ampliar a compreensão convencional acerca desse fenômeno em nível global. Nesse sentido, é crucial que a formação em Antropologia considere a reflexão sobre educação, crianças e infância, com o objetivo de preparar antropólogos/as capazes de lidar com a complexidade e a diversidade da infância e das experiências das crianças. Além disso, é necessária uma revisão sobre a associação imediata de educação ao ensino e escolarização, de forma a ampliar a compreensão acerca dos diversos modos de aprendizagem.

Palavras-chave: Antropologia; Aprendizagem; Educação; Etnografia; Formação.

What Can Anthropology do for Children?

Abstract

This article advocates for the practice of Anthropology with children as a way to broaden the horizons of the discipline and enable the education of the anthropologist. This perspective involves constant reflection on the education of the anthropologist, as the apprentice must be open to new approaches and the ongoing development of the discipline. By conducting ethnographies with children, it becomes possible to question hegemonic representations of childhood and expand the conventional understanding of this phenomenon on a global level. In this sense, it is crucial for Anthropology training to consider reflection on education, children, and childhood, with the goal of preparing anthropologists capable of dealing with the complexity and diversity of childhood and children's experiences. Additionally, a review is necessary of the immediate association of education with teaching and schooling, in order to expand the understanding of the various modes of learning.

Keywords: Anthropology; Learning; Education; Ethnography; Training.

Recebido em: 21/04/2023

Aceito em: 18/09/2023



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1 Introdução¹

A Antropologia, como definida por Herzfeld (2014, p. 27), consiste em uma “crítica sistemática das noções de senso comum”. Seu objetivo principal é questionar os modelos hegemônicos das versões culturalmente aceitas, bem como indagar o senso comum da teoria social ocidental (Herzfeld, 2014). No entanto, apesar de seus esforços, os/as antropólogos/as ainda enfrentam dificuldades em reconhecer outras formas de infância que não correspondem ao padrão ocidental, como sugere Cohn (2013). A autora mostra como a Antropologia pode ajudar a compreender outras maneiras de ser criança que muitas vezes não são reconhecidas pelas políticas públicas de saúde, educação e direito, mesmo quando bem-intencionadas e preocupadas com os direitos das crianças.

As pesquisas antropológicas com crianças vêm desenvolvendo uma reflexão crítica sobre a definição universal de infância, presente na escolarização, na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas e na Psicologia do Desenvolvimento (Allerton, 2020). Ao abordar as distintas experiências das crianças em contextos diversos, as etnografias com crianças possibilitam questionar representações hegemônicas sobre a infância.

Desde Malinowski e Mead, a Antropologia tem se fundamentado nos trabalhos de campo com crianças de diferentes contextos e criticado as fórmulas universalizantes de desenvolvimento da Psicologia (Levine, 2007). No entanto, ainda há muito a avançar na crítica à “[...] hegemonia conceitual e cosmológica do senso comum global [...]” (Herzfeld, 2014, p. 33) relacionada à noção de infância.

De que forma a etnografia com crianças pode contribuir para ampliar a compreensão convencional sobre a infância em nível global e como essa abordagem pode enriquecer a formação em Antropologia?

A formação em Antropologia tem a possibilidade de uma significativa ampliação ao incorporar crianças como interlocutoras legítimas de pesquisa. Ao invés de meras receptoras passivas de informações, as crianças exercem uma função vital na preservação e renovação da cultura e das tradições. A inclusão desses sujeitos na pesquisa antropológica pode, assim, enriquecer a compreensão das dinâmicas culturais e sociais, ao mesmo tempo que oferece novas perspectivas à disciplina. As crianças possuem uma visão de mundo particular e questionamentos distintos dos adultos, resultando em possíveis descobertas e interpretações inovadoras sobre a cultura e a sociedade. A perspectiva

¹ Expressamos nossa gratidão pelo suporte do CNPq, FAP/DE, UnB e IFNMG, cujo fomento às nossas pesquisas possibilitou a reflexão e elaboração deste artigo.

aqui sustentada sobre o ativo papel das crianças na renovação e preservação cultural encontra eco na abordagem de Mauss (2010[1937]). Ao evidenciar formas de linguagem inovadoras no contexto infantil, Mauss apontou para os procedimentos de recriação cultural guiados pelas próprias crianças. Sua ênfase nas interações e na educação mútua entre crianças de diferentes idades sugere uma sociabilidade capaz de disseminar ou restringir usos linguísticos e códigos morais distintivos. Uma anedota do próprio Mauss ilustra a invenção de um neologismo disciplinador entre crianças – *potte-au-feu*² –, em que as menores eram submetidas ao disciplinamento das mais velhas. Contrariamente à noção de receptáculos passivos da herança adulta, a Sociologia da Infância de Mauss realça o potencial heurístico de investigar as dinâmicas culturais através das lentes e vozes das crianças.

Por outro lado, a escolarização massiva das crianças influenciou a concepção moderna de infância e a forma como elas são vistas como objeto pedagógico. A criação da escola pública tornou a infância um espaço institucionalizado, normalizando, ao menos nas ditas “sociedades complexas”, o que é ser criança. Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre a infância e as crianças na formação em Antropologia, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem.

A discussão acerca da formação em Antropologia tem sido impactada por articulações teórico-metodológicas que emergem tanto dos campos da Antropologia quanto da Educação. Oliveira (2021) realizou uma análise recente sobre a Antropologia da Educação no Brasil, destacando as clivagens entre os agentes que mobilizam esse subcampo. Essas clivagens correspondem a um certo foco temático, já que os estudos de Antropologia das práticas educacionais são realizados predominantemente por pesquisadores/as de Programas de Pós-Graduação em Educação, enquanto as discussões em torno do ensino de Antropologia e da formação de antropólogos/as são mais frequentes entre pesquisadores/as de Programas de Pós-Graduação em Antropologia e Ciências Sociais. No entanto, os dois enfoques têm em comum a ênfase na educação como um processo de ensino.

A primazia das práticas escolares e dos processos de formação e ensino também foi citada por Neusa Gusmão (2022), ao analisar os dossiês temáticos sobre Antropologia da Educação publicados entre 2010 e 2020. Gusmão destaca que, independentemente do ponto de partida em que se dão as relações entre Antropologia e Educação, a educação é mobilizada sob o signo da escolarização. Portanto, é fundamental considerar a reflexão sobre educação, crianças e infância na formação em Antropologia, com o objetivo de trazer novas abordagens e perspectivas à disciplina, inclusive, aos processos de aprendizagem.

Este artigo defende a prática da Antropologia com crianças como uma forma de expandir os horizontes da disciplina e promover a educação do/a antropólogo/a, premissa defendida por Aragão (2018)³ e Ingold (2019). Tal perspectiva requer a constante reflexão

² *Potte-au-feu*, cuja tradução literal é “panela no fogo”, é uma espécie de cozido da culinária tradicional francesa, usada aqui como um neologismo por Mauss para designar uma forma de punição disciplinadora dentro do seu grupo de amigos e parentes crianças.

³ O capítulo “Quem tem medo do bicho-papão?” foi apresentado em 1992 no Congresso sobre o “Mal-Estar na Educação”, promovido pela Associação Psicanalítica de Porto Alegre, e publicado em 1994. Neste texto, Aragão (2018) constrói uma narrativa potente em torno do poder da “educação pela antropologia”, destacando como a sua própria trajetória pessoal e as complexidades culturais do Brasil fundamentaram seu argumento. O autor ressalta que a Antropologia pode desempenhar um papel vital na educação, pela promoção da “educação pela antropologia”, ideia que contrasta com a “Antropologia da Educação”. Isso sugere que a Antropologia não deve ser apenas um campo de estudo, mas

sobre a formação do/a antropólogo/a, uma vez que o/a aprendiz deve estar aberto/a a novas abordagens e ao contínuo desenvolvimento da disciplina. Ao realizar etnografias com crianças, torna-se possível questionar as representações hegemônicas sobre a infância e ampliar a compreensão tradicional acerca desse fenômeno em nível global. Nesse sentido, é crucial que a formação em Antropologia considere a reflexão sobre educação, crianças e infância, com o objetivo de preparar antropólogos/as capazes de lidar com a complexidade e a diversidade da infância e das experiências das crianças. Além disso, é necessária uma revisão sobre a associação imediata de educação ao ensino e escolarização, de forma a ampliar a compreensão acerca dos diversos modos de aprendizagem⁴.

2 Para Além de uma Antropologia da Escolarização

Apesar dos trabalhos pioneiros desenvolvidos na interface da Antropologia e da Educação terem como foco a aprendizagem, a Antropologia da Educação se desenvolveu, na maior parte do mundo (não apenas no Brasil), como uma área de estudos sobre o ensino ou sobre a escolarização. Isso pode estar associado, por um lado, à larga disseminação do modelo ocidental de educação pelo mundo e, por outro, à concentração nas Faculdades de Educação de pesquisas desenvolvidas na área (Anderson-Levitt, 2012).

A disseminação do modelo ocidental de educação no mundo consolidou a díade infância-escola, dado o efeito que a criação da escola pública produziu na concepção moderna de infância e, paralelamente, a repercussão da institucionalização da infância no processo da invenção da escola pública. Assim, com a modernidade emerge uma concepção normativa de infância que tem como eixos estruturantes a escola pública, a família nuclear e os saberes médico, psicológico e pedagógico sobre as crianças.

Quando as crianças são enviadas em massa para a escola, elas passam a se tornar alvo da ação dos adultos, que começam a se ocupar delas como alunas. Nesse processo de institucionalização, surgem o “ofício de criança” e o “ofício de aluno” como facetas interligadas, a partir das quais é criada uma concepção predominante de infância e de como ser criança. A infância é definida como um período de aprendizagem e as crianças são normalizadas como objeto pedagógico (Chamboredon; Prévot, 1986).

A construção da infância moderna se baseou na demarcação de limites entre adultos e crianças, a qual foi consolidada por meio da separação espacial entre esses grupos sociais. A produção da diferença entre adultos e crianças possui estreita relação com as teorias clássicas sobre a socialização, cuja ênfase recai mais na forma com que as crianças são influenciadas pelos agentes socializadores do que na forma com que as crianças agem

também uma perspectiva que influencia a maneira como nos educamos, entendemos outras culturas e abordamos as diferenças.

⁴ Esta análise, contudo, não se direciona ao mapeamento exaustivo das concepções de Pedagogia e infância, uma tarefa que seria mais apropriada para um outro artigo. Entretanto, é relevante salientar que Rocha (2001) distingue a Pedagogia da Infância das abordagens tradicionais da Pedagogia ao alargar o entendimento da Educação Infantil para além do contexto escolar tradicional. A autora enfatiza a importância de reconhecer a singularidade das práticas educacionais em creches e pré-escolas. A crítica à abordagem pedagógica tradicional está associada à sua propensão para a uniformização e homogeneização, enquanto uma Pedagogia da Infância se orientaria pela busca de uma reflexão sistemática que entrelaça conhecimento teórico e experiências concretas. A Pedagogia da Infância, conforme compreendida por Rocha, é uma ciência da prática educacional, em constante desenvolvimento e adaptação, voltada à compreensão e ao aprimoramento das práticas direcionadas às crianças de zero a seis anos de idade.

no mundo. Os espaços socializadores por excelência nesta acepção passaram a ser a família nuclear e a escola.

Se antes, o processo de socialização das crianças era visto como coletivo, em que a criança aprendia valores por meio da interação com outros membros da sociedade, com uma concepção moderna, esse processo passou a ser associado ao indivíduo, ou seja, é a criança que deve internalizar esses valores a partir de um processo psicológico individual (Christensen; Prout, 2005). O discurso dominante no pensamento ocidental em relação às crianças foi amplamente influenciado pela noção de desenvolvimento, o que resultou em um contínuo foco nas instituições responsáveis pela socialização na infância, tais como a escola e a família. Nessa perspectiva, as experiências das crianças são frequentemente analisadas por meio dos vínculos com essas instituições, o que acaba por obscurecer outros aspectos importantes de suas vidas. Isso tem dificultado uma compreensão mais ampla sobre a infância e a educação, que poderia levar a uma ampliação dos contextos e significados relacionados às crianças.

Como a educação tem sido mobilizada a partir da rubrica da escolarização, as crianças, quando incluídas em estudos da Antropologia da Educação, aparecem como sujeitos escolarizados, subsumidos na condição de aluno. A institucionalização das crianças contribuiu para a construção da infância como um fenômeno universal e para o seu isolamento em relação ao mundo adulto, reificando as posições nós (adultos) versus elas (crianças). A educação passou a ser sinônimo de ensino, de interiorização de repertórios de conhecimento, de algo que acontece na escola. A relação entre educação e infância, logo, se naturaliza a partir da escola e da associação entre criança e aluno, educação e escolarização, e educação e ensino.

Passamos a seguir a um exercício contrafactual: 1) se as crianças se tornassem o foco das etnografias, quais seriam as possíveis mudanças no subcampo da Antropologia da Educação? 2) se a participação das crianças como interlocutoras de pesquisas fosse considerada em Antropologia da Educação poderia contribuir para desestabilizar questões naturalizadas e propiciar práticas etnográficas que permitam uma teoria vivida⁵ (Peirano, 2008) com crianças? 3) se essa participação ocorresse poderia abrir espaço para a coautoria de adultos e crianças, parte fundamental da teoria antropológica, resultante do processo de tradução estabelecido no campo?

Se a teoria antropológica se desenvolve e se aperfeiçoa por meio da etnografia (Peirano, 1995) como resultado do confronto entre teoria e observação, é possível afirmar a importância da inclusão de crianças como uma forma de contribuir para o desenvolvimento da teoria. Isto possibilitaria uma Antropologia da Educação que não tenha seu escopo reduzido à “Antropologia da Escolarização” e uma reflexão sobre o aperfeiçoamento da formação do/a antropólogo/a, que contemple a aprendizagem de Antropologia em diferentes contextos sem circunscrevê-la ao ensino. Assim, em relação à formação em Antropologia, a inclusão das crianças pode ser efetuada de forma bidirecional: a) como

⁵ Peirano (2008) utiliza o termo teoria vivida para se referir ao diálogo íntimo entre teoria e etnografia nas pesquisas antropológicas. Nessa perspectiva, a etnografia seria a própria teoria em ação e não apenas um método. É na pesquisa etnográfica que a teoria antropológica se atualiza, por meio de um exercício constante de repensar as categorias do senso comum, reavaliar a teoria acumulada a partir da realidade observada e de confrontar teorias acadêmicas e nativas.

temática de ensino no currículo dos Cursos de Ciências Sociais; b) como interlocutoras principais nas etnografias.

3 Desontologizar Pessoas e Ontologizar a Aprendizagem

Pires (2010) argumentou que as crianças são fundamentais para a Antropologia, uma vez que sua visão de mundo pode oferecer novas perspectivas sobre a cultura e a sociedade. As crianças não aprendem apenas com os adultos, mas também entre si, o que influencia a maneira como compreendem e dão sentido ao mundo. Ao observar como as crianças recriam e interpretam a cultura, podemos melhor compreender a dinâmica cultural em ação. Além disso, estudar as crianças pode fornecer *insights* valiosos sobre a sociedade como um todo, tanto para adultos quanto para as próprias crianças.

Enfocar a infância e as interações sociais em que as crianças estão envolvidas pode torná-las interlocutoras ativas nos estudos antropológicos, conferindo-lhes autonomia conceitual (Christensen; Prout, 2005). A etnografia com crianças coloca a aprendizagem em um contexto social mais amplo, que não se limita à escola nem a um estágio específico do desenvolvimento humano. Assim, a prática etnográfica pode ser uma forma de reconstruir as teorias dominantes, tornando-as mais vivas, tanto para antropólogos/as adultos/as quanto para seus interlocutores crianças. Trata-se de assumir o fazer etnográfico como teoria em ação, não apenas como método, mas como teoria vivida (Peirano, 1995).

O direcionamento do *olhar*, do *ouvir* e do *escrever* (Cardoso de Oliveira, 1996) para as experiências e práticas cotidianas de crianças em diferentes contextos pode mudar o foco dos estudos nas instituições socializadoras para um outro, que concebe as crianças em suas próprias ações e nas relações sociais em que estão envolvidas. Igualmente, avançaria para além da categoria “dependente”, tão associada à família e escola.

Gottlieb (2009) identifica a invisibilidade etnográfica dos bebês na Antropologia. Nos debates sobre educação, as crianças tenderiam, segundo a autora, a figurar com base em balizas mais ideológicas do que etnográficas. Gottlieb ainda argumenta que a etnografia com bebês e seus/suas cuidadores/as em diversos contextos culturais ofereceria contribuições importantes aos debates em torno do “papel da educação na formatação da vida humana” (Gottlieb, 2009, p. 328).

Portanto, superar a invisibilidade, ou a pouca visibilidade, etnográfica das crianças, sem subsumi-las à condição de alunos, contribui para a “[...] desontologização das categorias infância e criança” (Rifiotis *et al.*, 2021, p. 13). Isso significa pensar na infância em termos plurais e relacionais, não como uma categoria universal, questionando a naturalização do status social das crianças. Reconhecer o caráter dinâmico e heterogêneo das infâncias e das múltiplas experiências das crianças nos mais diferentes contextos também pressupõe questionar “o que é ser adulto?” e examinar as interações de adultos e crianças na própria etnografia, bem como em outras práticas institucionais específicas (professor/a, mãe/pai, pediatra, etc.) (Christensen, 2004, p. 166). Nesse movimento de desontologização, crianças e adultos/as são reconhecidos/as em suas multiplicidades de devires e complexas interdependências (Prout, 2010).

A etnografia com crianças em diferentes contextos sociais, além de contribuir para a desontologização das categorias “infância” e “criança”, permite explorar as conexões entre aprendizagem e cultura (Lave, 2015), uma possível estratégia para a Antropologia da Educação. Isto possibilita não só superar a ideia de educação como ensino, mas também a noção muito acionada, mas pouco problematizada e explicitada, de *transmissão cultural*⁶ (Ingold, 2010). A ontologia social da aprendizagem é um caminho para examinar a noção de aprendiz geralmente atribuída às crianças (Tassinari, 2011). Por meio dela, é possível desestabilizar representações sobre aprender e conhecer atreladas às noções de infância e escolarização e também aos seus imbricamentos, tanto no que se refere à formação do/a antropólogo/a quanto à educação como prática social. Além disso, como um processo relacional e contínuo de aprendizagem, a etnografia com crianças possibilita reposicionar a formação em Antropologia para além do debate sobre ensino, ou escolarização de crianças. Por fim, pode fornecer caminhos para descentrar o visualismo e o verbalismo na Antropologia e “[...] fazer dos sentidos um tema empírico da avaliação antropológica” (Herzfeld, 2014, p. 35).

O reconhecimento da capacidade das crianças como interlocutoras da pesquisa envolve identificar o quão limitante são os canais puramente verbais de investigação e a visão como meio privilegiado de conhecimento autorizado. O visualismo, uma das bases do pensamento ocidental moderno, “substituiu outras preocupações sensoriais nas práticas representacionais da antropologia” (Herzfeld, 2014, p. 35), produzindo uma normalização do visual e uma homogeneização do Outro. O visualismo está expresso até mesmo na designação do principal mecanismo metodológico da Antropologia: a observação participante.

Por meio de uma etnografia com crianças como teoria vivida, é possível expandir as possibilidades de uma abordagem antropológica que não separa observação e participação, produção e reprodução cultural, ser e conhecer, e que não limita o conhecimento aos parâmetros da racionalidade moderna. Isso permite o surgimento de uma Antropologia da Educação que se funde com a Antropologia como educação (Aragão, 2018; Ingold, 2019), em que a reflexão sobre a educação e a aprendizagem dos/as interlocutores/as esteja associada à compreensão do/a antropólogo/a adulto/a como aprendiz. Essa abordagem reconhece a interconexão geracional entre adultos/as e crianças no mundo e pode trazer novas perspectivas e descobertas na pesquisa etnográfica.

Lave e Wenger (1991) e Ingold (2020) têm mostrado como as noções de aprendizagem e educação nas sociedades modernas ou ocidentais têm sido fortemente associadas à escolarização. A escola é tão naturalizada como o lócus da formação educacional que muitas vezes é dissociada da prática da educação. O ensino passa a ser entendido como condição para a aprendizagem e a educação como sinônimo de transmissão de conhecimentos. O que está implícito é uma compreensão vernacular de educação, que influencia fortemente a formação atual em Antropologia.

⁶ Ingold (2010), ao se perguntar sobre o que cada geração contribui para a cognoscibilidade da geração seguinte, responde que esse conhecimento não é resultado de transmissão de informação. Não se trata de conhecimento comunicado, mas de conhecimento construído através das experiências dos sujeitos, enquanto seres-no-mundo, que seguem e se orientam pelos caminhos dos antecessores, em um movimento de redescoberta guiada, de educação da atenção.

Ingold (2020, p. 16) cita a predisposição de antropólogos/as em buscar “[...] educação na transmissão de informação simbolicamente codificada [...]”, mesmo quando trata-se de pesquisas em sociedades sem escolas. Ou seja, a lógica da escolarização e a noção de aprendizagem como variável dependente do ensino são mobilizadas até mesmo em pesquisas com crianças em contextos não escolares. Essa é uma constatação que amplia a importância de considerar a aprendizagem como parte das práticas sociais. Aprendizagem e cultura não devem ser pensadas de forma dissociada da produção relacional e histórica da vida cotidiana. Ao contrário, “Cultura ‘e’ aprendizagem são sempre ambas as coisas, tanto uma quanto outra, indivisivelmente”, afirma Lave (2015, p. 39). Assim sendo, a aprendizagem é uma produção cultural e não pode ser compreendida apenas como transmissão ou socialização de conhecimentos, nem pode ser limitada ao ensino como uma simples interiorização de repertórios culturais. Em termos de ontologia social, “[...] a aprendizagem tem suas raízes na prática, e no ser, mais do que no saber” (Lave; Packer, 2011, p. 19). Para Lave, toda aprendizagem é situada e emerge das “[...] interconexões entre pessoas, atividades, saber e o mundo” (Lave, 2019, p. 139).

Tornar-se conhecedor, nessa perspectiva, é tornar-se pessoa. E todo saber é uma trajetória biográfica (Ingold, 2020, p. 37). A pessoa não é uma entidade discreta fora de um fluxo de materiais. É preciso que se aprenda com as formas de vida humanas e não humanas, assumindo-se como um componente integrante do ambiente e de um fluxo material. O conhecimento é imanente à vida e cresce em linhas de correspondências da vida social, direcionado à comunhão (onde se juntam) e à variação (onde cada um se torna si próprio) (Ingold, 2020).

Por sua vez, Toren (2012) apresenta um modelo abrangente da natureza humana, em que a mente emerge das relações intersubjetivas ao longo do tempo. A consciência desempenha uma faceta que reconhece o sujeito pensante e o mundo vivenciado por esse indivíduo. Esse processo está profundamente arraigado na sociabilidade humana e na intersubjetividade moldada historicamente. A noção de autopoiese, que envolve autogeração, organização e regulação, encontra sua raiz na esfera social, diferenciando-nos dos objetos inanimados. O processo de aprendizagem desempenha um papel crucial nessa autopoiese, configurando-se como um processo autopoético. Desde o nascimento, nossas relações com outros estruturam-se por meio do processo micro-histórico da aprendizagem. Além disso, Toren enfatiza que atribuímos significado ao mundo através da transformação dos sentidos previamente estabelecidos por outros. A concepção de pessoa é inegavelmente influenciada por relações interpessoais e pelo contexto histórico que a circunda.

4 Uma Antropologia com as Crianças que Educa Adultos/as

De acordo com Ingold (2020, p. 37), a educação não deve ser buscada na Pedagogia, mas sim na prática participativa e nas correspondências da vida social. A Antropologia desempenha um papel de mediadora entre o “conhecimento transmitido pela ciência e a sabedoria da experiência e imaginação” (Ingold, 2019, p. 11). Ingold (2020, p. 10) propõe uma perspectiva diferente, onde a educação é vista como uma “prática de atenção” e a

Antropologia é considerada como uma forma de educação, como “[...] uma maneira de viver a vida com os outros”.

Ao incluir crianças em pesquisas que promovem o encontro entre Antropologia e Educação, é possível reformular e tensionar conceitos estabelecidos, reavaliar teorias acumuladas e incluir perspectivas conceituais e analíticas que emergem do diálogo comparativo próprio da Antropologia. Isso vai além de simplesmente aprender sobre o mundo, mas questionar como pode haver um mundo a ser conhecido (Ingold, 2019). As crianças têm um papel fundamental nesse processo, pois, por meio de suas práticas e observações nos mundos sociais em que participam, mobilizam conceitos e diferentes linguagens de forma inovadora, indo além da compreensão do que lhes é dito pelos adultos (Allerton, 2020).

A Antropologia é uma disciplina que se compromete ontologicamente a estudar com as pessoas, incluindo aí as formas de vida humanas e não humanas, e a se perceber como parte integrante do ambiente em que se realiza. No entanto, apesar da importância dessa abordagem, a Antropologia ainda não tem dado a devida atenção às crianças, exceto por um grupo consolidado de pesquisadoras da Antropologia da Infância e das Crianças (apesar de não ser o objetivo esgotar toda a produção disponível, observe: Pires (2010), Pires (2011), Tassinari (2011), Schuch, Ribeiro e Fonseca (2014), Ribeiro (2016), Sousa (2017), Medaets (2020), Sousa e Pires (2021), Rifiotis *et al.* (2021) e Cohn (2013; 2021).

A perspectiva de assumir a Antropologia com crianças como educação vai além da abordagem proposta por Prout e James (1997) de utilizar a etnografia como método privilegiado para o estudo da infância. Em um sentido mais amplo, etnografias com crianças podem ser desenvolvidas como uma forma de aprendizagem e, portanto, como uma ação transformadora ancorada nas relações sociais e não no suposto isolamento ou separação de mundos sociais de crianças e adultos. Essa abordagem envolve a observação participante que atenta não só para as experiências e práticas diárias das crianças em diferentes contextos socioculturais, mas também nos modos de experimentar a vida que não se limitam a processos racionais baseados em habilidades intelectuais (Gottlieb, 2009). Ademais, a Antropologia com crianças como educação pode ser compreendida como um movimento de diálogo e construção de possibilidades e condições da vida humana, abrindo-se para a pluralidade de experiências de infância. Essa abordagem se sustenta em um compromisso ontológico e epistemológico com as crianças como sujeitos e coautoras da construção do conhecimento.

Ao criticar a prática de tratar o conhecimento e a vivência no mundo como separados, Ingold (2016) expressa sua oposição à etnografia como prática antropológica dominante – “Chega de etnografia!”, protestou. Ao invés disso, praticar a Antropologia com crianças como educação não apenas permitiria a educação do/a antropólogo/a, mas também expandiria os horizontes da própria Antropologia. Isso envolve refletir sobre a formação do/a antropólogo/a como aprendizagem na prática, em constante mudança. Como Lave (2019) observou, todos/as somos aprendizes de nossa própria prática em constante mudança.

5 Conclusão

Enquanto as pesquisas antropológicas com crianças (comumente agrupadas sob a rubrica da Antropologia da Infância e das Crianças) têm se interessado pela aprendizagem e pela educação em seu sentido mais amplo, nas pesquisas da Antropologia da Educação têm se dado ênfase aos processos de escolarização. Essa constatação reforça a necessidade de considerar as crianças como interlocutoras de pesquisas em Antropologia da Educação. Não se trata de propor uma

[...] antropologia da aprendizagem, ou estudos educacionais da aprendizagem –, mas de desenvolver uma prática de investigação que leve em conta o que acontece – e sempre acontece – em termos de aprendizagem nas práticas em curso (alguns podem chamar de reprodução da prática; outros de formação da pessoa) (Gomes; Faria; Bergo, 2019, p. 132).

Ao defendermos a importância da inclusão das crianças na formação em Antropologia, nosso objetivo não é reforçar a ideia de que a posição de aprendiz é única das crianças. Não estamos interessadas em promover uma abordagem exclusiva de Antropologia centrada na aprendizagem das crianças ou em estudos educacionais sobre a aprendizagem. Também não buscamos fortalecer a dicotomia entre práticas educacionais modernas e tradicionais, nem sustentar a separação entre o mundo dos adultos e o das crianças. Pelo contrário, nosso propósito é demonstrar que, ao examinarmos as diversas formas de aprendizagem presentes nas práticas sociais que envolvem adultos e crianças, enriquecemos a etnografia como uma teoria vivida (Peirano, 2008). Buscamos tornar visíveis tanto os sujeitos (crianças) quanto os processos (educação), adotando uma abordagem inclusiva na formação em Antropologia.

Por outro lado, Cohn (2013) destaca como os preconceitos antropológicos e suposições pessoais frequentemente prejudicam a compreensão abrangente das crianças como sujeitos plenos e capazes. A autora critica a tendência de olhar para as crianças apenas por meio de uma perspectiva de universalidade da infância, o que leva a negligenciar suas especificidades e suas maneiras de gerir as próprias experiências. Isso suscita questionamentos sobre o despreparo ainda corrente da Antropologia para ouvir e compreender as narrativas das crianças, especialmente quando elas desafiam as noções tradicionais.

Propomos uma abordagem que considere a prática etnográfica como um processo de aprendizagem. Esse processo é caracterizado como relacional e contínuo, fundamentado nas interações de pesquisadores/as e sujeitos da pesquisa, levando em conta as condições que influenciam as aprendizagens de todos/as os/as envolvidos/as. Isso requer uma autocrítica por parte dos/as antropólogos/as, especialmente aqueles que vêm de contextos escolarizados, para evitar a reprodução de concepções ligadas às relações de aprendizagem e à própria ideia de aprender (Gomes; Faria; Bergo, 2019) e, acrescentaríamos, às concepções de infância, crianças, idade adulta e adultos/as.

A pergunta lançada por Pires há mais de uma década – “O que as crianças podem fazer pela Antropologia?” – foi extremamente pertinente e desencadeou reflexões que ressoam até hoje. No presente artigo, propomos uma indagação inversa: “O que a

Antropologia pode fazer pelas crianças?'. Defendemos a ideia de que uma estratégia para compreender a infância e integrá-la às etnografias consiste em envolver as crianças na formação de futuros/as antropólogos/as.

Na última década, temos observado um interesse crescente no desenvolvimento de etnografias focadas em crianças, que são cada vez mais reconhecidas como agentes ativos. Esse movimento é particularmente evidente na consolidação do campo da Antropologia da Criança e da Infância no Brasil. Esse redirecionamento de perspectiva na abordagem antropológica das crianças foi destacado por Pires, que ressaltou a importância de considerá-las interlocutoras legítimas dentro da pesquisa. As etnografias centradas em crianças têm desvendado a cultura e as relações sociais como construções dinâmicas, moldadas de maneiras singulares pelas crianças, mas sempre em relação com outros grupos geracionais. Esses estudos têm revelado as cosmologias e práticas infantis, desafiando noções pré-concebidas de cultura e sociedade ao mostrar sua constante reinvenção nas interações entre crianças e adultos.

Portanto, a Antropologia com crianças tem provocado uma revisão dos conceitos convencionais da disciplina. Ao invés de sistemas abstratos, cultura e sociedade se revelam como processos constitutivos das relações humanas, inclusive daquelas que abarcam as crianças. Ao considerar as crianças, a Antropologia renova seu ofício em descrever e compreender as sutilezas e pluralidades dos mundos sociais e simbólicos, para além das lentes centradas nos adultos.

A inserção de ao menos uma disciplina de Antropologia da Criança e da Infância nos currículos dos cursos de Ciências Sociais seria uma importante iniciativa para permitir o desenvolvimento de etnografias centradas nas crianças por uma nova geração de antropólogos/as. Essa abertura inicial para a inclusão das crianças no currículo pode ser um catalisador para outras mudanças mais amplas, levando a uma superação das perspectivas institucionalizadas do processo educacional. Isso não apenas afeta a Antropologia da Educação, mas também os debates em torno da formação em Antropologia. Esta proposta tem como ponto de partida a interseção entre a Antropologia da Criança e da Infância e a Antropologia da Educação, com o intuito de evidenciar o potencial de avanços na teoria antropológica caso sejam consideradas as contribuições que as crianças podem oferecer para a formação em Antropologia. Nesse sentido, há uma abertura para a prática de uma etnografia com crianças como teoria vivida e para uma abordagem da Antropologia que leve em conta as crianças na formação de antropólogos/as.

Desse modo, as pesquisas antropológicas com crianças podem contribuir com os grandes debates da área, sem se circunscrever às temáticas da educação e/ou da infância. Poderíamos assim refletir sobre o que aconteceria com os problemas e debates da Antropologia se estudados a partir de etnografias com crianças, o que emergiria como revelação partilhada do mundo a partir da relação intersubjetiva estabelecida entre antropólogos/as adultos/as e seus/suas interlocutores/as crianças.

Referências

- ALLERTON, Catherine. Childhood. *In*: STEIN, Felix (ed.). **Open Encyclopedia of Anthropology**. Facsimile of the first edition in *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology*. 1. ed. 2020. Disponível em: <https://www.anthroencyclopedia.com/printpdf/972>. Acesso em: 11 abr. 2023. DOI: <http://doi.org/10.29164/20child>.
- ANDERSON-LEVITT, Kathryn M. (org.). **Anthropologies of Education: a Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling**. 1. ed. [S.l.]: Berghahn Books, 2012.
- ARAGÃO, Luiz Tarlei. **Coronéis, candangos e doutores: por uma Antropologia dos valores aplicada ao caso brasileiro**. Curitiba: Appris, 2018.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111579/109656>. Acesso em: 8 set. 2020.
- CHAMBOREDON, J. C.; PRÉVOT, J. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 59, p. 32-56, 1986. Disponível em: www.publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1305. Acesso em: 12 abr. 2023.
- CHRISTENSEN, Pia; PROUT, Alan. Anthropological and Sociological perspectives on the study of children. *In*: GREENE, Sheila; Hogan, Diane (ed.). **Researching children’s Experiences, Approaches and Methods**. London: Sage, 2005. p. 42-60.
- CHRISTENSEN, Pia. Children’s Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation. **Children & Society**, [s.l.], v. 18, p. 165-176, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/chi.823>. Acesso em: 18 abr. 2023.
- COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 13, n. 2, p. 221-244, 2013. Disponível em: <https://10.15448/1984-7289.2013.2.15478>. Acesso em: 18 abr. 2023.
- COHN, Clarice. O que as crianças indígenas têm a nos ensinar? O encontro da etnologia indígena e da antropologia da criança. **Horizontes Antropológicos**, [s.l.], v. 27, p. 31-59, 2021.
- GOMES, Ana Maria Rabelo; FARIA, Eliene Lopes; BERGO, Renata Silva. Aprendizagem na/da etnografia: reflexões conceitual-metodológicas a partir de dois casos bem brasileiros. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 56, p. 116-135, set.-dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n56.p116-135>. Acesso em: 14 abr. 2023.
- GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, jul. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psup/a/r938Knnpn9QqKsvqgR8Hpc6H/#>. Acesso em: 13 abr. 2023.
- GUSMÃO, Neusa. Desafios das categorias na relação entre dois campos de conhecimento: a Antropologia e a Educação. **Revista Eletrônica Interações Sociais**, [s.l.], v. 5, n. 2, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/reis.v5i2.13936>. Acesso em: 12 abr. 2023.
- HERZFELD, Michael. **Antropologia: Prática teórica na cultura e na sociedade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404-411, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.21690>. Acesso em: 14 abr. 2023.
- INGOLD, Tim. Anthropology contra ethnography. **Hau: Journal of Ethnographic Theory**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 21-26, 2017.
- INGOLD, Tim. **Antropologia: para que serve?** Petrópolis: Vozes, 2019.

- INGOLD, Tim. **Antropologia e/como Educação**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan.-abr. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777/4943>. Acesso em: 14 abr. 2023.
- LAVE, Jean. Situated Learning: Historical Processes and Practice. In: LAVE, Jean. **Learning and everyday life: access, participation and changing practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. p. 133-157.
- LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, [s.l.], v. 21, n. 44, p. 37-47, jul.-dez. 2015.
- LAVE, Jean; PACKER, Martin. Hacia una ontologia social del aprendizaje. **Revista de Estudios Sociales**, [s.l.], n. 40, p. 12-22, 2011.
- LAVE, Jean.; WENGER, Etienne. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LEVINE, Robert. Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview. **American Anthropologist**, [s.l.], v. 109, n. 2, p. 247-260, 2007.
- MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. **Pro-Posições**, [s.l.], v. 21, n. 3, [1937] 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000300014>. Acesso em: 8 ago. 2023.
- MEDAETS, Chantal. **“Tu garante?”: aprendizagem às margens do Tapajós**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786557250402>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. Uma análise da antropologia da educação nas Reuniões Brasileiras de Antropologia (2000-2020). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021.
- PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida. **Ponto Urbe**, [s.l.], v. 2, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.1890>. Acesso em: 1º abr. 2023.
- PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- PIRES, Flávia. **Quem tem medo de mal-assombro?** Religião e infância no semiárido nordestino. Rio de Janeiro; João Pessoa: E-papers; UFPB, 2011.
- PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos**, [s.l.], v. 16, n. 34, p. 137-157, 2010. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832010000200007>.
- PROUT, Alan; JAMES, Allison. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer Press, 1997. p. 07-33.
- PROUT, Alan. Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 40, n. 141, p. 729-750, 2010.
- RIBEIRO, F. B. A proibição legal de castigos físicos na infância: alguns contrastes entre Brasil, Uruguai e França. **Desidades**, [s.l.], v. 4, n. 10, p. 19-28, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/3149/2497>. Acesso em: 29 ago. 2022.
- RIFIOTIS, Fernanda Cruz *et al.* A antropologia e as crianças: da consolidação de um campo de estudos aos seus desdobramentos contemporâneos. **Horizontes Antropológicos**, [s.l.], v. 27, n. 60, p. 7-30, 2021.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal Rocha. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 16, n. 1, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100004>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SCHUCH, Patrice; RIBEIRO, Bittencourt Ribeiro; FONSECA, Cláudia. Infâncias e crianças: saberes, tecnologias e práticas. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 13, n. 2, 205-220, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.2.16467>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SOUSA, Emilene Leite de. **Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

SOUSA, Emilene Leite de; PIRES, Flávia. Entendeu ou quer que eu desenhe? Os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos antropológicos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 27, n. 60, 2021. p. 61-93. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832021000200003>. Acesso em: 3 abr. 2023.

TASSINARI, Antonella Imperatriz. I. **O que as crianças têm a ensinar a seus professores?** Coleção Antropologia em primeira mão. Florianópolis: UFSC/Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2011. v. 129.

TOREN, Christina. Learning as a microhistorical process. *In*: JARVIS, Peter (ed.). **The Learning Handbook**. Abingdon: Routledge, 2012. p. 402-410.

Fernanda Müller

Doutora e Mestre em Educação, Graduada em Pedagogia e Ciências Sociais – Antropologia. É professora associada da Universidade de Brasília (UnB), onde coordena o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Infância (GIPI). Atualmente, exerce suas funções no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), onde atua na área de Antropologia. Dedicar-se à Antropologia da Infância, Antropologia da Educação e Antropologia Urbana. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Endereço profissional: UNIRIO, Departamento de Ciências Sociais, Avenida Pasteur, n. 458, Urca, RJ. CEP: 22290-240.

E-mail: fernanda.muller@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1788-8662>

Sueli do Carmo Oliveira

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Graduada em História Universidade de Ouro Preto (UFOP). Integra a Assessoria Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Desenvolve pesquisas nas áreas de Antropologia da Criança, Antropologia da Religião e Performances afrodiaspóricas.

Endereço profissional: IFNMG, Câmpus Araçuaí: BR 367, km 278, s/n, Zona Rural, Araçuaí, MG. CEP: 39600-000.

E-mail: sueli.oliveira@ifnmg.edu.br/oliveirasc@ufmg.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1926-1748>

Como referenciar este artigo:

MÜLLER, Fernanda; OLIVEIRA, Sueli do Carmo. O que a Antropologia Pode Fazer pelas Crianças?. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 26, n. 1, e93948, p. 115-128, janeiro de 2024.

“Retomada” Antropológica: feminista negra e a pesquisa com mulheres indígenas

Regilene Alves Vieira¹

¹Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil

Resumo

Na contemporaneidade, as mulheres negras e indígenas cada vez mais têm ocupado o espaço acadêmico e feito ecoar suas vozes na produção de conhecimento científico e contribuído para um novo fazer antropológico na tentativa de romper com a colonialidade do saber ainda presente no interior da disciplina e da profissão. Nesse sentido, instigada a pensar sobre a experiência como jovem antropóloga negra desenvolvendo pesquisa “com” mulheres indígenas, pretende-se neste artigo tecer algumas reflexões no que se refere ao “fazer antropológico” e aos marcadores sociais que atravessam mulheres negras e indígenas. A pesquisa está embasada na etnografia desenvolvida desde o mestrado (2017) até o período atual (2023) com mulheres indígenas e na autoetnografia de se pensar dentro desse processo.

Palavras-chave: Fazer Antropológico; Mulheres Negras; Indígenas; Colonialidade do Saber.

Anthropological “Return”: black feminist and research with indigenous women

Abstract

In contemporary times, black and indigenous women have increasingly occupied the academic space and made their voices echo in the production of scientific knowledge and contributed to a new anthropological practice in an attempt to break with the coloniality of knowledge still present within the discipline and profession. In this sense, instigated to think about the experience as a young black anthropologist conducting research “with” indigenous women, the article aims to weave some reflections on what refers to anthropological work and the social markers that cross black and indigenous women. The research is based on the ethnography developed since the master’s degree until the current period with indigenous women and on the autoethnography of thinking within this process.

Keywords: Anthropological Doing; Black Women; Indigenous; Coloniality of Knowledge.

Recebido em: 21/04/2023

Aceito em: 13/10/2023



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1 Introdução

Para início de conversa, preciso explicar a escolha do título no que se refere ao tema deste trabalho. O conceito “retomada” é bastante utilizado pelos povos indígenas para se referir à recuperação de terras tradicionalmente ocupadas por eles, mas que, devido aos processos de violência histórica e às expropriações, muitos povos perderam o direito de determinadas áreas. Contudo, para além de solicitar a recuperação dessas terras a partir da demarcação pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), esses povos têm criado mecanismos próprios para acelerar a regularização e recuperar seus territórios, os quais têm sido os processos de retomada.

Em uma aula sobre retomadas na disciplina de Antropologia das Populações Indígenas na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), na qual eu e Cláudia Truká estivemos cumprindo o estágio de docência dos nossos respectivos Programas de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAs)¹. A professora Cláudia Truká, ao ministrar a aula, apresentou-nos uma definição para esse processo a partir da sua concepção como indígena do povo Truká. Ela nos explicou: “Retomada é a recuperação do território sagrado, é continuidade do povo, é libertação, fortalecimento coletivo e de pertencimento” (Cláudia Truká, 2022)².

O termo retomada tem sido muito utilizado pelos indígenas para demarcar também outros espaços, por exemplo, o próprio espaço das universidades. Em conformidade, a população negra advinda das periferias das cidades, dos quilombos, do interior, das serras e dos sertões também tem realizado suas retomadas e se inserido cada vez mais no espaço acadêmico, pensando, especificamente, nos cursos de antropologia.

Temos movimentado um importante campo de produção de conhecimento nos diálogos contemporâneos na antropologia, tencionado e desestabilizado conceitos naturalizados e elaborados por uma matriz de conhecimento Ocidental que não condiz com nossas realidades, cosmologias e nosso fazer antropológico.

Se retornamos à história da construção da antropologia como ciência, percebemos como suas teorias e métodos nascem de uma matriz de pensamento colonial, eurocêntrica, a exemplo, as teorias dos evolucionistas (Morgan, Frazer e Tylor), pois entendia-se que havia um progresso da humanidade, que consistia na evolução das sociedades, desde as mais atrasadas/simples (selvageria) até as mais avançadas/complexas (civilização), ou seja, uma suposta humanidade universal com leis gerais e tentam explicar as diferenças

¹ Programa de Pós-Graduação em Antropologia na Universidade Federal da Bahia e o Programa Associado em Antropologia na Universidade Federal do Ceará e na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (PPGA-UFC/UNILAB).

² Informação obtida presencialmente.

com base na ideia de superioridade e de inferioridade, partindo da selvageria até chegar na civilização, em que a Europa seria o centro de tudo enquanto outros povos e seus saberes foram subjugados. Tais teorias serviram, inclusive, para justificar e sustentar o racismo e o colonialismo contra povos não europeus.

Contudo, a antropologia enfrentou autocríticas no plano epistemológico, político, teórico e metodológico no processo de tradição disciplinar, questionando seus paradigmas e ao mesmo tempo se reinventando e os transformando. Assim sendo, temos um vasto campo de diversas tradições antropológicas no contexto após Segunda Guerra Mundial, por exemplo, estruturalismo histórico, antropologia interpretativa, pós-moderna e pós-colonial.

É importante destacar, ainda, a importância das antropólogas feministas, como Margaret Mead (1935), Michelle Rosaldo (1974), Nancy Chodorow (1978), Sherry Ortner (1974), Rayla Reiter (1975), Gayle Rubin (1975), entendidas hoje como clássicas e que serviram para desnaturalizar e problematizar as relações assimétricas de poder e sujeição entre os gêneros e criar um campo de estudos específico para essa temática, a Antropologia do Gênero. Além disso, é preciso pensar essa relação “sujeito-objeto” permeada pela subjetividade, as quais foram fundamentais nesse processo de enfatizar o “eu”, as experiências subjetivas, e situar-se no texto etnográfico, em que sua voz pudesse emergir sem precisar desaparecer do texto etnográfico para manter a “cientificidade”.

Todavia, a antropóloga Marilyn Strathern (2014), em seu livro *“O efeito etnográfico e outros ensaios”*, revela como conceitos, categorias e teorias precisam ser desestabilizadas e desnaturalizadas quando optamos por desenvolver pesquisas ou tentar entender sociedades não Ocidentais, pois, segundo a autora, a sociedade Ocidental é construída a partir de dicotomias, oposições e binarismos como: masculino *versus* feminino; natureza *versus* cultura; público *versus* doméstico e entre outros (Strathern, 2014). Em outras sociedades, esses binarismos são complementares ou mesmo podem não existir.

Um estudo que exemplifica isso é o de Oyérónké Oyewúmí (2021), *“The invention of women”* (A invenção das mulheres), nessa obra, descreveu-se como o capitalismo eurocêntrico global se constituiu a partir da colonização e como diferenças de gênero foram sendo instauradas na sociedade iorubá na qual não havia essas diferenças e que por meio desse sistema de gênero introduzido pelo colonialismo observou-se gradativamente a subordinação das anafêmeas em diversos aspectos da vida. Para ela:

O próprio processo pelo qual as fêmeas foram categorizadas e reduzidas a “mulheres” as tornou inelegíveis para papéis de liderança. A base dessa exclusão foi a sua biologia, um processo que foi um novo desenvolvimento na sociedade iorubá. O surgimento da mulher como categoria identificável, definida por sua anatomia e subordinada aos homens em todas as situações, resultou, em parte, da imposição de um Estado colonial patriarcal. Para as fêmeas, a colonização era um duplo processo de inferiorização racial e subordinação de gênero (Oyewúmí, 2021, p. 319).

Para Oyewúmí (2021), antes da colonização, o gênero não era um princípio organizador da sociedade iorubá e entende o sistema de gênero introduzido pelo Ocidente como uma ferramenta de dominação que produz noções binárias e hierárquicas impostas

às sociedades iorubás. Esse é um bom exemplo para pensarmos como a colonização tem imposto um sistema gênero a grupos que foram submetidos à colonização e alterado as relações de gênero em sociedades cuja forma de viver não correspondia a lógicas que subalternizava e violentava as mulheres, além disso, como tais categorias eram ordenadas a partir de outras lógicas.

Isso posto, é por meio da ótica da “Retomada”, elaborado pelos povos indígenas, que penso o desenvolvimento deste trabalho, pois, a partir dessa perspectiva, a antropologia tem se tornado um espaço propício para retomada epistemológica pelos povos indígenas, quilombolas, negros, periféricos, entre outros, e construído um novo fazer antropológico a partir de suas cosmovisões, pois, como exemplificou o antropólogo indígena Gersem Baniwa (2015, p. 238), “Pertencemos às matrizes culturais, metodológicas e epistemológicas próprias, distintas das matrizes culturais que deram origem a antropologia clássica”.

É por esse motivo que também essa reflexão traz a ideia de desobediência teórica e epistêmica, pois a noção de desobediência epistemológica nos exime do comprometimento obrigatório com um tipo de ciência entendida como objetiva, única e exclusiva, para nos aproximarmos de outras subjetividades, de propostas teóricas desestabilizadoras e de outras formas alternativas de pensar e de construir mundos (Moraes, 2013), como é o caso dos nossos próprios conhecimentos.

2 Feminista Negra e a Pesquisa “com” Mulheres Indígenas

*Não existe agonia maior do que guardar uma história
não contada dentro de você (Angelou, 2018)*

*Enquanto nos apoiamos, crescemos juntas!
(Jenipapo-Kanindé, 2022)³*

Esses dois fragmentos marcam significativamente meu fazer antropológico como jovem antropóloga negra, feminista, do interior do Ceará e desenvolvendo pesquisa com mulheres indígenas. A primeira é de Maya Angelou, a primeira mulher negra estadunidense a escrever para uma produção de Hollywood, que, para mim, é um exemplo e referência de luta e de resistência por ter atuado em diferentes áreas (poeta, roteirista, jornalista, dançarina, atriz e diretora).

Apesar de todas as dificuldades que enfrentou em um contexto de racismo e violências devido à segregação racial nos Estados Unidos, Maya Angelou mostrou que não só é possível contar nossas histórias, mas que, ao contá-las, nos libertamos das amarras do racismo e do colonialismo.

Acredito que seu livro intitulado “*Eu sei por que o pássaro canta na gaiola*” (Angelou, 2018), que é sua autobiografia transformada em romance, seja uma das obras que mais me move, não porque é um livro que fala de sofrimento, mas porque fala de libertação, e me apropriando de suas frases: “A verdade é que nenhum de nós pode ser livre até que todos sejam livres” (Angelou, 2018). E para que todos sejamos livres, é necessário que

³ Informação obtida presencialmente.

todos os corpos, povos e comunidades que foram submetidos ao colonialismo tenham direito de contar suas memórias e, quando o façam, sejam ouvidas.

A segunda frase complementa-se com a primeira, porque é fruto de uma conversa com Raquel Jenipapo-Kanindé, neta da Cacique Pequena, formada em serviço social pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e que também tem desenvolvido trabalho sobre gênero e povos indígenas no Ceará.

Por volta de 2017, interessei-me por realizar pesquisas com o povo Jenipapo-Kanindé, com foco nas trajetórias das mulheres indígenas, por ter percebido a significativa importância das mulheres na organização social do povo e por ter visto que o território é gerido por três cacicas mulheres. Isso, por sua vez, tornou-se tema da pesquisa de mestrado na qual busquei compreender como se construiu e se consolidou o poder feminino no grupo, cujo tema da dissertação foi *“Mulheres Indígenas Em Movimento: um olhar sobre o protagonismo das mulheres Jenipapo-Kanindé, Aquiraz-CE”* (Vieira, 2019).

No decorrer dos anos, construí, não só uma relação de interlocução com as mulheres (de antropóloga em diálogo com as interlocutoras), mas uma verdadeira relação de reciprocidade. Relações essas, por meio das quais, tenho trocado diversas experiências e vivências que ultrapassam o espaço acadêmico e a pesquisa em si. Tenho me sentido uma verdadeira companheira de luta, pois consigo perceber no movimento de mulheres indígenas não só suas especificidades, mas, principalmente, pontos de diálogos entre as lutas das mulheres negras e mulheres indígenas, já que entendi que, quando nos apoiamos, crescemos juntas, tal como o fragmento apresentado sugere.

Talvez me denunciem de romantizar demais essas relações ou que, para desenvolver nossas pesquisas, o nosso “fazer antropológico” necessita de um certo distanciamento, menos trocas de experiências para não sermos acusados de estar produzindo um conhecimento a-científico. Contudo, entendo essas concepções como concepções ocidentais de construir conhecimento, porque nosso conhecimento, a partir de nossas cosmovisões negras e indígenas, só pode ser construído a partir de engajamento, profundidade e relação com os “Outros” e com os “Nossos”.

O nosso fazer antropológico está imbricado de nossa vivência, de nossas escolhas e aportes teóricos que falam da nossa existência, da nossa resistência, da nossa espiritualidade e dos que nos antecederam. Fazer o caminho de volta nas teorias existentes, não é simplesmente para citar teóricos que nos esqueceram, mas para entender o porquê de sermos esquecidas/os, apagadas/os e silenciadas/os por muito tempo nas ciências, e na antropologia de modo específico. O nosso fazer antropológico é a nossa arma de resistência contra- colonial (Santos, 2015) na tentativa de romper com a colonialidade do saber ainda presente no fazer ciência do Brasil.

Precisamos dizer que a antropologia foi fundada e disseminada a partir de perspectivas racistas, sexistas e patriarcais, em que teorias evolucionistas fundavam e movimentavam uma ideia de culturas superiores e culturas inferiores, tornando o Ocidente o centro de toda e qualquer ciência enquanto outros povos do restante do mundo, de configurações culturais diferentes, foram deslegitimados e colocados à margem do fazer antropológico e transformados em “objetos” de estudos.

Assistimos ao processo de a antropologia ser questionada em sua base: teorias, prática, metodologias, epistemologias e paradigmas. E agora vemos como corpos racializados,

femininos, negros, indígenas, quilombolas, periféricos e de comunidades tradicionais têm transformado e questionado o campo da antropologia a partir de um outro olhar, por pertencermos a cosmovisões totalmente opostas àquelas que deram origem à antropologia, dos quais, aos poucos, temos subvertido a “ordem” e nos colocado como sujeitos do fazer antropológico. Nós falamos sobre nós, pesquisamos sobre nós, escrevemos sobre nós, construímos teorias fundamentadas na ética cultural de nossas comunidades e que dê conta de responder não só às perguntas que antropologia tem a fazer, mas, principalmente, que perguntas pretendemos responder para nossas comunidades.

Contudo, Grada Kilomba (2019) já alertou para o fato de como nosso conhecimento é entendido como muito “pessoal” e até “emocional” e, assim, tais comentários têm servido como uma máscara que silencia nossas vozes assim que falamos, e, com isso, o sujeito branco tem posicionado nossos discursos novamente nas “margens” como sendo um conhecimento desviante e a-científico.

Portanto, colocar-me aqui emerge não só como um ato de mostrar algumas reflexões acerca do fazer antropológico de uma feminista negra desenvolvendo etnografia “com” mulheres indígenas, mas também como um ato político de tornar-me sujeita da construção de conhecimento científico, porque por muito tempo as universidades do Brasil nos negaram esse espaço e ainda nos negam quando colocam nossas produções como menos científicas do que as pesquisas realizadas por pessoas brancas.

Assim sendo, o interesse pela pesquisa com mulheres indígenas surge no final da graduação do curso de história na Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab-CE. A Unilab foi criada em 2010, ainda no governo do Partido dos Trabalhadores na gestão do Luíz Inácio Lula da Silva, com uma proposta de interiorização e internacionalização das Universidades do país. Para além disso, ela nasce com uma proposta de descolonização do conhecimento a partir da integração dos estudantes brasileiros e internacionais que vêm de diferentes países do continente africano. A inserção na Unilab foi fundamental não só para me entender como uma mulher negra de pele clara, mas também como uma mulher feminista que posteriormente cursaria o mestrado em antropologia e começaria a desenvolver pesquisa com mulheres indígenas da região.

Vale ressaltar que, na Unilab, principalmente nos cursos das ciências humanas no geral, os debates sobre raça, racismo, classe e gênero eram bastante tratados nas disciplinas, nos eventos, encontros e palestras, contudo, no que se refere à especificidade dos povos indígenas, isso ainda era tratado de forma muito tímida, apesar de o estado do Ceará ser marcado por uma forte presença da população indígena, e no que se refere à especificidade das mulheres indígenas, isso se agravava um pouco mais.

Então, costumo dizer que o interesse pela pesquisa com mulheres indígenas nasceu da ausência, não da atuação das mulheres indígenas, mas da ausência de discussões dos movimentos feministas da universidade e nas teorias estudadas que contemplassem a questão de gênero no contexto dos povos indígenas da região.

De lá para cá, percorri em muitos territórios indígenas do Estado do Ceará, participei de assembleias, encontros, Acampamento Terra Livre e mantive um diálogo muito próximo com algumas mulheres, que ultrapassaram o campo de pesquisa, muitas se tornaram verdadeiras amigas. Essa relação de muita proximidade foi sendo construída com um tempo, mas também há o fato de eu não ser uma pesquisadora “comum”, como uma

amiga do povo Tremembé se referiu a mim ao destacar a postura e o perfil de outros antropólogos que atuavam em seu território.

Nessa perspectiva, uma pesquisadora/o “comum”, geralmente, é um pesquisador/antropólogo, na grande maioria homem, branco e de classe média alta, e suas pesquisas estão voltadas para outras questões e raramente para questões de gênero e ainda existe o fato da postura de “autoridade” que exala quando está em campo, já que os pesquisadores com seus caderninhos, gravadores, máquina fotográfica e seu bloco incessantes de perguntas raramente procuram as mulheres indígenas para respondê-las.

Na maioria das vezes, são sempre os homens procurados para as pesquisas, e o protagonismo das lutas indígenas continua sendo dado a eles e não às mulheres, sendo que as mulheres também têm sido fundamentais não só no interior das organizações sociais indígenas, mas principalmente nas relações externas nas lutas por direitos e autonomias e muito tem a contar sobre esses processos.

Em concordância, a intelectual indígena Creuza Prumkwyj Krahô (2017) também evidencia isso ao descrever o caso dos/as antropólogos/as que buscam entender a sociedade Krahô e sempre procuram os homens e nunca as mulheres para explicarem sobre os diversos aspectos da vida Krahô e afirma que “[...] a maioria das coisas não é do jeito que estão registradas, porque são as mulheres que fazem e os homens que contam”.

Eu parto de um outro lugar, venho do interior do Ceará, sou filha de agricultores, sou uma mulher negra, feminista e umbandista. Ser uma pesquisadora mulher e racializada rompe com a própria lógica da colonialidade do saber que tem nos colocado como “objeto” e não como construtoras de conhecimento. Partir desse outro lugar rompe com um fazer antropológico “tradicional” que tende a distanciar o antropólogo de seus interlocutores no sentido de preservar o “rigor” científico. Nesse caso, a proximidade e as trocas de experiências têm sido grandes aliadas no meu fazer antropológico e mais que isso têm contribuído para entender que as lutas das mulheres negras e indígenas se articulam e se complementam. Lélia Gonzalez (2020, p. 38) já exemplificou que:

Nós mulheres e não brancas fomos “faladas”, definidas e classificadas por um sistema ideológico de dominação que nos infantiliza. Ao nos impor um lugar inferior no interior da sua hierarquia (apoiadas nas nossas condições biológicas de sexo e raça), suprime nossa humanidade justamente porque nos nega o direito de sermos sujeitos não só do nosso próprio discurso, como da nossa própria história. É desnecessário dizer que, com todas essas características estamos nos referindo ao sistema patriarcal-racista.

O sistema patriarcal racista colonial nos impôs a um tipo de dominação que não nos submeteu somente a um tipo de opressão (homens oprimindo mulheres), mas há várias, em que não só nós mulheres negras e indígenas temos sido sujeitadas a esse sistema patriarcal, mas as nossas comunidades, e inclusive os próprios homens. Contudo, eles próprios muitas vezes acabam reproduzindo aquilo que o colonizador fez, que foi violentar nossos corpos das mais diversas formas. Precisamos falar também sobre isso para nossos companheiros negros e indígenas porque não haverá descolonização do gênero, do poder e do saber, enquanto eles continuarem reproduzindo as violências em nossos corpos aprendidas com o colonizador.

Por outro lado, por muito tempo o próprio movimento feminista branco ocidental ignorou nossas lutas e demandas, já que não fomos incluídas nas agendas feministas e inclusive, para nós mulheres negras e indígenas, negaram até mesmo o direito de sermos consideradas mulheres, como bem denunciou Sojourner Truth, ainda em 1851 em seu discurso pronunciado durante a Convenção dos Direitos da Mulher em Akron, Ohio, Estados Unidos ao questionar “E eu não sou uma Mulher?”:

Mas sobre o que estamos falando aqui? Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, serem levantadas sobre valas e ter o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, ou me deu qualquer “melhor lugar”! E não sou uma mulher? (Truth, 2014).

O movimento feminista branco Ocidental não só se “esqueceu” de um contingente de mulheres como se esqueceu da história da colonização e como isso atravessa nossas vivências e como fomos posicionadas diante de um patriarcado que não traz somente a opressão de gênero, mas que também é portador do racismo. Assim, corroboro com Lélia Gonzalez (2020, p. 131) quando ela afirma que:

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento, tão bem analisada por cientistas brasileiros. Transmitida pelos meios de comunicação de massa e pelos sistemas ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais

E isso fez com que o próprio movimento feminista de mulheres brancas não só tenha se colocado como universal, mas que por muito tempo explorasse e se beneficiasse da luta de mulheres não brancas. No que se refere às mulheres indígenas, Julieta Paredes (2013), uma das precursoras do feminismo comunitário, reflete sobre isso ao falar do caso específico das mulheres indígenas da Bolívia:

Sin duda las mujeres de clases medias y altas se beneficiaron en la época neoliberal y se siguen beneficiando del trabajo manual y doméstico de las mujeres jóvenes indígenas [...] Las ONGs de mujeres se negaron sistemáticamente a discutir el trabajo doméstico, porque, total, no ensuciaban sus manos con esta labor, contrataban una chola como empleada y listo⁴ (Paredes, 2013, p. 54).

Por outro lado, Sueli Carneiro (2003) nos apresenta uma interessante perspectiva de compreensão a partir da especificidade das mulheres negras no Brasil, escrevendo que:

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos

⁴ Tradução: Sem dúvida, as mulheres das classes média e alta beneficiaram-se na era neoliberal e continuam a beneficiar do trabalho anual e doméstico das jovens indígenas [...]. As ONGs de mulheres recusaram-se sistematicamente a discutir o trabalho doméstico, porque, totalmente, não sujaram mãos com esse trabalho, contrataram uma chola como funcionária e pronto.

parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! (Carneiro, 2003, p. 1-2).

Significa dizer que as mulheres brancas estiveram por muito tempo lutando por demandas que correspondiam às suas necessidades e não às necessidades de todas as mulheres, e muito menos questionaram o lugar que ocasionalmente atuavam como opressoras e reprodutoras do racismo contra mulheres e povos que sofreram o colonialismo.

Foi necessário um amadurecimento teórico e muito trabalho de campo para trazer a categoria feminismo como uma categoria de análise para entender a realidade de mulheres indígenas, visto que a maioria no Estado do Ceará não se identifica como tal ou mesmo nega essa categoria como sendo útil para definir suas lutas. Contudo, pude perceber que, no decorrer dos anos, essa categoria não só é útil como define a infinidade de lutas de mulheres por todo o mundo, e digo que as raízes do feminismo não nascem no Ocidente, mas em todas as mulheres que ousam irromper com o sistema patriarcal, colonial, capitalista e racista. No caso das mulheres indígenas do Nordeste, eu diria que seu feminismo nasce na luta pela terra, pelos direitos coletivos, pelo Bem Viver e pela manutenção das tradições.

Elisa Pankararu (2023)⁵, importante liderança feminina do Nordeste e antropóloga indígena, dizia em uma aula da especialização em interculturalidade e decolonialidade na educação escolar indígena e quilombola, da qual faço parte, que discutir gênero no Movimento Indígena é uma pauta recente, mas de extrema importância. Eu mesma enfrentei resistência até de mulheres quando falava que era feminista negra, sendo questionada, pois não era um termo pelo qual mulheres indígenas se identificavam tanto.

Na mesma aula, Elisa Pankararu (2023) questionava: quem afirma que não existe feminismo indígena? E respondia dizendo que considerava o termo de domínio público, ou seja, não somente mulheres brancas poderiam utilizar-se dele para falar de suas lutas, em seguida afirmava: “Nossas ancestrais já faziam feminismo na prática a partir dos ensinamentos da tradição, dos ensinamentos dos processos de cura, das ervas, do cuidado com as águas, com a terra”. Para ela, o feminismo indígena se configura em uma ação que começa na luta das mulheres indígenas por direitos coletivos, no chão da aldeia, nas assembleias, nas retomadas, nas casas espirituais, na cozinha e nas ruas.

Atuar em campo pensando as especificidades das mulheres indígenas e os marcadores sociais que me atravessam é mais complexo do que se imagina. Ora nossas trajetórias se entrelaçam e ora nossas trajetórias entram em conflitos, porque partimos de uma historicidade que é comum, mas que não é igual e é importante definir isso para não entrar em uma generalização entre mulheres negras e indígenas.

De início, olhares, desconfiança e questionamentos quanto ao desenvolvimento da pesquisa foram lançados sobre mim, imaginava-se que talvez fosse mais fácil a aceitação, talvez até tenha sido menos difícil do que se fosse um pesquisador homem branco. Mas

⁵ Informação obtida pessoalmente

somente depois de um longo tempo participando do cotidiano dos Jenipapo-Kanindé, de assembleias gerais, acampamento terra livre, marcha das mulheres, encontros e entre outros, que consegui construir uma relação de confiança com as mulheres indígenas. Nesses momentos, passei a atuar não somente como antropóloga/pesquisadora, mas como uma apoiadora da luta das mulheres indígenas e do movimento indígena mais amplo.

Assim, vista pelas mulheres indígenas como apoiadora, passei a ser convidada a prestar assessoria nos momentos que elas precisavam, para fazer relatórios das marchas, acampamento e assembleias, ajudá-las nas mídias sociais e dando opinião nas pautas que iam discutir no âmbito público. Era nesses momentos que também elaborava meu material de campo, os relatórios serviam para as associações e para meu diário pessoal, que obviamente continha mais descrição. Atuar dessa forma, me trouxe não só dados para a pesquisa, mas principalmente, uma segurança maior para poder experimentar e compartilhar vivências.

3 Considerações Finais

As indígenas mulheres e as mulheres negras e todas aquelas que foram excluídas do movimento feminista Ocidental têm proposto uma ruptura não só teórica, mas ideológica e política no Movimento Feminista e na própria disciplina antropológica a partir de uma perspectiva decolonial e interseccional, de pensar os marcadores sociais como raça, classe, gênero e entre outros de forma articulada e de trazer suas experiências como constituidoras não de “diferenças”, mas de “especificidades”, porque são a partir de cada especificidade que podemos entender que as diferenças podem coexistir e mesmo assim não serem utilizadas como fator de exclusão, mas de inclusão para as pautas feministas e para um novo fazer antropológico.

Quando me pego fazendo pesquisa com mulheres indígenas, descubro que muito temos que aprender com os Movimentos de Mulheres Indígenas, com suas cosmovisões, modos de viver, com a luta pela terra e como articulam sua agenda de gênero pensando a coletividade e o grupo ao qual pertencem.

Dessa forma, isso de modo algum tem me distanciado do rigor científico, ao contrário, tem cada vez mais me aproximado e me formado como jovem antropóloga feminista negra e me ajudado a pensar a partir da ideia de pluriversalidade de conhecimentos, de feminismos, das diversas formas de ser e de estar no mundo e de um novo fazer antropológico orientado pela experiência vivida e compartilhada com outros grupos de mulheres racializadas.

Referências

ANGELOU, Maya. **Eu sei por que o pássaro canta na gaiola**. São Paulo: Editora Alto Astral, 2018. 336p.

BANIWA, Gersem. Os indígenas antropólogos. Desafios e perspectivas. **Novos Debates: Fórum de Debates em Antropologia**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 244-251, 2015.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: CARNEIRO, Sueli. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003. Cap. 7. p. 49-58.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. (Org. Flávia Rios e Márcia Lima).

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248p.

KRAHÔ, Creuza Prumkwyj. Mulheres-cabaças. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 11, p. 110-117, 2017. Disponível em: <https://piseagrama.org/mulheres-cabacas/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MORAES, Alex Martins. **Ciência rebelde e desobediência** epistêmica: “interpelando” Orlando Fals Borda a partir da opção decolonial. 2013. Disponível em: <https://maquinacrisica.org/2013/09/15/ciencia-rebelde-e-desobediencia-epistemica-interpelando-orlando-fals-borda-a-partir-da-opcao-decolonial/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

OYEWÚMÍ, Oyérónké. **A Invenção das Mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. 537p.

PAREDES, Iulietta. **Hilando Fino Desde el Feminismo Comunitário**. 2. ed. México: Cooperativa El Rebozo, 2013.

VIEIRA, Regilene Alves. **Mulheres indígenas em movimento: um olhar sobre o protagonismo das mulheres Jenipapo-Kanindé, Aquiraz-CE**. 2019. 103f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Antropologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília, DF: INCT, 2015.

STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. Tradução: Iracema Dullei, Jamille Pinheiro e Luísa Valentini. São Paulo: Cosac Naify, 2014. 576p. (Coordenação editorial: Florencia Ferrar).

TRUTH, Sojourner. E não sou uma mulher? **Portal Geledés**. 2014. Disponível em: https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/?gclid=EAIaIQobChMInbi75_T45QIVhAiRCh2Q1Q31EAAAYASAAEgIEm_D_BwE. Acesso em: 16 abr. 2021.

Regilene Alves Vieira

Doutoranda em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestra em Antropologia pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Bacharela em Humanidades e Licenciada em História pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

Endereço profissional: Universidade Federal da Bahia, Rua Augusto Viana, s/n, Salvador, BA. CEP: 40110-909.

E-mail: regilene.alves@ufba.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5575-2379>

Como referenciar este artigo:

VIEIRA, Regilene Alves. “Retomada” Antropológica: feminista negra e a pesquisa com mulheres indígenas. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 26, n. 1, e93949, p. 129-139, janeiro de 2024.

Reler Marcel Mauss: notas sobre o autor, professor e militante

Vinicius Kauê Ferreira¹

¹Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo

A história da antropologia e da sociologia acordou a Marcel Mauss a posição de um cânone paradoxal. Por um lado, é indiscutível a centralidade de sua figura para a constituição teórica e a identidade da disciplina, sendo ele um dos nossos mais citados, respeitados e romantizados autores. Por outro lado, nossa compreensão sobre Mauss pode ser excessivamente atrelada à figura de Émile Durkheim, seu tio e primeiro mentor. Neste artigo, partindo de trabalhos biográficos, cartas publicadas, programa de ensino e artigos redigidos por Mauss, revisito essas grandes narrativas de modo a pensar a formação e a trajetória desse intelectual para além da figura de Durkheim e do grupo da *Année Sociologique*. Exploro sua relação com Paul Fauconnet, Henri Hubert, Sylvain Lévi, Jean Jaurès e Alfred Espinas, assim como seu engajamento com a formação de linhagens e de redes mais amplas. Abordo também controvérsias envolvendo a amplitude de sua obra. Insisto, por fim, nos elementos constitutivos de um pensamento maussiano fundado em suas proposições teóricas e políticas, mas também em sua prática como professor e militante socialista.

Palavras-chave: Marcel Mauss; Trajetórias Intelectuais; Teoria Antropológica; História da Antropologia; Antropologia Francesa.

Revisiting Marcel Mauss: notes on the author, teacher and militant

Abstract

The history of anthropology and sociology has bestowed upon Marcel Mauss the position of a paradoxical canon. On the one hand, the centrality of his figure to the theoretical constitution and identity of the discipline is indisputable, making him one of our most cited, respected and romanticized authors. On the other hand, our understanding of Mauss may be excessively tied to the person of Émile Durkheim, his uncle and first mentor. In this article, starting from biographical works, published letters, syllabi and articles authored by Mauss, I revisit these major narratives in order to reflect on the formative years and trajectory of this intellectual beyond the figure of Durkheim and the *Année Sociologique* group. I address his relationship with Paul Fauconnet, Henri Hubert, Sylvain Lévi, Jean Jaurès and Alfred Espinas, as well as his engagement with the formation of larger lineages and networks. I also address controversies surrounding the scope of his work. I insist, finally, on the constitutive elements of a Maussian thought founded on his theoretical and political propositions, but also on his practice as a socialist teacher and militant.

Keywords: Marcel Mauss; Intellectual Trajectories; Anthropological Theory; History of Anthropology; French Anthropology.

Recebido em: 06/04/2023

Aceito em: 07/08/2023



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1 Introdução

*Enfim, de minha parte, eu estou cheio da vida de estudante,
e de continuar a viver como um grande tolo,
tutelado ou como um relapso*
(Carta de Marcel Mauss a Henri Hubert, 1898).

Figura canônica da história da antropologia francesa, Marcel Mauss é um autor incontornável na formação de qualquer antropólogo. Além de suas teorias fundantes da teoria antropológica moderna, como o fato social total e a noção de pessoa, diversos de seus textos são referências para campos específicos como a antropologia da religião, da economia, das emoções e do corpo. Ao mesmo tempo, Mauss é frequentemente classificado como um pesquisador de obra fragmentária e ensaística. Outra dimensão das mais importantes na construção de sua *persona intellectualis*, Mauss é invariavelmente apresentado como o sobrinho de Émile Durkheim. Mas será possível ler Mauss para além da sombra do tio e do projeto sociológico que lhe é associado? Será possível ler Mauss para além do fragmento, buscando em sua produção a construção de um caminho intelectual próprio ainda que não descolado do grupo liderado por Durkheim?

Neste artigo, revisito a obra de Marcel Mauss, explorando algumas controvérsias de sua produção e vida intelectual. Mais precisamente, interessa-me partir dos complexos laços que Mauss manteve com a pessoa e o pensamento de Durkheim para em seguida traçar linhas de diferenciação entre ambos e, finalmente, contornos capazes de sugerir características próprias à trajetória e ao pensamento maussiano. Mais do que buscar continuidades e heranças intelectuais, trata-se de avançar em pontos de tensão e ambivalência entre esses dois personagens tão importantes para as ciências sociais. Cabe esclarecer que por “obra” entendo não apenas a obra escrita – o que parece ser o seu entendimento mais corriqueiro –, mas também o trabalho institucional, de ensino e editorial intrínseco ao ofício acadêmico. Tal perspectiva nos ajuda a evitar narrativas excessivamente abstratas, para não dizer ingênuas, da construção do campo disciplinar, e que certamente não fazem justiça ao espírito crítico que caracteriza a antropologia.

A análise desenvolvida aqui se fundamenta em dois tipos de material: (i) como material primário, exploro textos, e programas de seminários disponíveis em arquivos digitais; e (ii) como material secundário, amparo-me em uma vasta literatura biográfica dedicada à obra e à vida de Marcel Mauss, por meio da qual temos acesso também a sua produção epistolar¹. Nesse sentido, este artigo consiste em certa medida na revisão

¹ Nesse sentido, vale mencionar a coletânea de cartas enviadas por Émile Durkheim a Marcel Mauss (1998), intitulada *Lettres à Marcel Mauss* e organizada por Philippe Besnard e Marcel Fournier. Ainda que não constituindo uma fonte

crítica de literatura – exploro os trabalhos de importantes biógrafos e comentadores, como Jean-François Bert e Marcel Fournier –, mas em diálogo com arquivos e textos fundadores. Minha contribuição a este debate consiste na articulação entre elementos da construção não apenas da obra de Mauss em tensão com aquela de seus mestres, mas também de sua notoriedade no interior de um campo acadêmico altamente disputado por concepções do trabalho intelectual.

Do ponto de vista teórico, duas referências são fundamentais no modo como penso a produção do campo, trajetórias e obras intelectuais. Primeiramente, guio minha análise pelos esforços de Mariza Peirano (1990) na escrita de uma história da antropologia que dê o devido lugar a seus “debates e embates”. Além disso, inspiro-me nos trabalhos de Mariza Corrêa para refletir criticamente sobre processos de firmação de notoriedade (Heinich, 2012) de autores cuja figura, uma vez seu lugar no campo consolidado, é referida sempre de modo a obliterar críticas, controvérsias e aspectos menos gratos de suas trajetórias. Para tanto, este artigo está estruturado em três momentos: (a) parto de um texto escrito por Marcel Mauss e Paul Fauconnet, em 1901, sobre o método sociológico a fim de trazer o jovem Mauss, em formação sob a tutela de Durkheim; (b) em seguida, trago nuances importantes em torno da filiação de Mauss às ideias durkheimianas, apontando para importantes tensões e diferenças entre ambos; e (c), finalmente, proponho uma reflexão sobre a possibilidade de encontrar as linhas gerais de um pensamento maussiano para além da importante influência de Durkheim. Em suma, neste ensaio de revisão de literatura, mobilizo argumentos que, ainda que não originais, buscam contribuir para uma leitura específica de Mauss como um intelectual formado por, e formador de redes intelectuais extensas e duradouras no campo da sociologia e da antropologia.

2 O Método Sociológico como Iniciação à Vida Intelectual

Se a historiografia das ciências sociais apresenta o início do século XX como o momento de consolidação da sociologia durkheimiana como ciência por meio do trabalho de um certo número de figuras frequentemente citadas, menos explorado é o que poderíamos chamar de um trabalho intelectual-pragmático em torno do qual está reunido um grupo engajado de pesquisadores. Este trabalho inclui a edição de revistas, revisão de textos, traduções, envio e recepção de livros, produção de resenhas, troca de cartas, funções administrativas e orientação de alunos que, apesar de sabidamente corriqueiras da vida intelectual de todos nós, seguem ocupando um lugar marginal dentro das categorias de classificação de uma “obra” na história da disciplina. Nesse sentido, é necessário lembrar que além das consagradas publicações de Durkheim, encontramos uma série de publicações de menor projeção que se inscrevem e alimentam sistematicamente essa tradição então emergente, e que existem graças a um trabalho intelectual menos reconhecido, mas igualmente importante, de coleta e organização de textos e pessoas.

No caso de Mauss, este trabalho impõe-se logo no início de sua carreira, na condição de jovem estudante e sobrinho de Durkheim. Abordando a formação acadêmica do

primária em si, visto o trabalho de curadoria que a publicação de um arquivo implica, a publicação representa uma importante aproximação a um arquivo epistolar.

primeiro, Jean-François Bert (2012) analisa a relação mestre-estudante estabelecida entre ambos ainda nos anos 1890 na Universidade de Bordeaux, onde Durkheim era professor e Mauss aluno do curso de *agrégation* em filosofia. Nos registros estudados por Bert, vemos trabalhos de Mauss cuidadosamente corrigidos por Durkheim, seu professor à época. As anotações ensinam a Mauss as minúcias da escrita acadêmica, a precisão conceitual exigida e os protocolos a serem respeitados para a apresentação de ideias. Ao ler uma prova de Mauss corrigida em 1895, vemos que Durkheim risca os papéis, substitui termos e opina sobre parágrafos específicos (Bert, 2012, p. 97). Em suma, tudo aquilo que diz respeito à transmissão de um *savoir-faire* necessário à vida intelectual.

Essa relação de orientação se aprofunda no período que se sucede aos estudos em filosofia de Mauss, quando ambos passam a morar em Paris, e Mauss começa a escrever artigos e resenhas para a então recente revista *L'Année Sociologique*, fundada por Émile Durkheim e Célestin Bouglé (Cuin; Gresle, 2002, p. 76). Um texto representativo da posição de Mauss no interior desse projeto coletivo é *La sociologie, objet e méthode* [*A sociologia, objeto e método*], escrito em parceria com Paul Fauconnet, em 1901, para publicação na *Grande Encyclopédie* [*Grande Enciclopédia*]. Nesse texto, os dois jovens pesquisadores investem numa redação de apresentação sistemática da sociologia como ciência e dividem o texto da seguinte maneira: *I. Objet de la sociologie; II. Méthode de la sociologie; III. Divisions de la sociologie*. As duas primeiras seções apresentam ainda subdivisões, conferindo ao texto certo rigor de análise característica das produções inscritas num projeto sociológico em construção.

Não importa aqui realizar uma análise exaustiva do artigo escrito por Mauss e Fauconnet, senão colocar em evidência pontos pertinentes para o desdobramento de algumas considerações. No que tange ao estilo, impõe-se uma escrita austera que lembra em muito os grandes textos clássicos de Durkheim, portadores de uma retórica sólida e precisa, seja em seu objetivo sociológico, seja no plano dos conceitos e da argumentação. Quanto ao seu conteúdo, percebemos aqui as distinções clássicas da sociologia de Durkheim, como a diferenciação sistemática entre essa disciplina emergente e outras, como a psicologia, a filosofia e a história. Com efeito, a retórica, o plano epistemológico, o projeto científico, etc., todas as marcas de um trabalho científico trazem a marca de Durkheim e seu acompanhamento sobre o crescimento do Mauss pesquisador.

Por outro lado, interessa-me melhor nuançar a tão comum vinculação realizada pela história da sociologia e da antropologia quando se trata do pensamento desses dois autores. Pode causar surpresa o conteúdo da intensa troca epistolar mantida por Mauss com colegas como Hubert, Fauconnet e, claro, Durkheim, para não mencionar seus estudantes, alguns anos mais tarde. Isso porque essas cartas testemunham um intelectual hesitante e descontente com suas incumbências profissionais, muitas das quais atribuídas por seu tio. Reproduzo abaixo a passagem de uma carta enviada por Fauconnet à Mauss, em 4 de agosto de 1900, a respeito da confecção de seu texto, retirada do supracitado livro de Bert:

Sábado,

Caro Marcel. Eu passei a tarde do último sábado com Durkheim em Versalhes. Ele estava bastante cansado. Ele que jamais pede outra coisa que pensar com a maior intensidade possível, tinha tendência à preguiça e se demorava deliberadamente em tagarelices. [...] Ele estava um pouco impaciente por ver o artigo ficar pronto, crendo que a entrega devia ser imediata. [...]

Durkheim e eu temos a impressão que você tinha escrito muito rápido teu manuscrito. Estava muito mais indicado que executado, sobretudo a seção “objeto”. Você retomava ideias já expressas, você se contentava, para outras, de indicá-las. Durkheim e eu nos pusemos a revisar essa parte: o resultado desse trabalho, feito no sábado e no domingo (eu retornei à Versalhes pela manhã e nós trabalhamos uma hora antes e uma hora após o almoço) foi o plano de 4 páginas rabiscadas com notas por Durkheim e inteligível somente para mim. Convencionamos então que eu farei novamente essa parte. E eu me pus a fazê-lo: a primeira metade (especificidade do fato) está concluída. Eu devo enviá-la à Durkheim e eu direi a ele de enviá-la de volta. Eu terminarei o mais rapidamente possível a segunda metade: especificidade da explicação, et procederêi do mesmo modo. Você a devolverá a mim e eu comentarei o todo. Eu te envio essa noite a parte método, teu manuscrito com algumas notas. Durkheim achava a redação mais clara, e além disso ele não se sentia mais, no domingo, em estado de continuar. Eu coloquei algumas questões pessoais, as mais importantes foram submetidas a D. Você se dará conta além disso relendo teu trabalho que é preciso necessariamente refazer o manuscrito.

(Carta de Paul Fauconnet a Marcel Mauss, 4 de agosto de 1900, *apud* Bert, 2012, p. 145-147, tradução minha).

A carta de Fauconnet deixa entrever uma clara divisão do trabalho de redação entre esses três pesquisadores. Durkheim não está contente com o trabalho e a dedicação de Mauss, que é sistematicamente supervisionado e tem seus textos revisados por seu tio, enquanto Fauconnet, interlocutor privilegiado de Durkheim, intermedia as trocas entre ambos. Com efeito, esse trecho não seria suficiente para desdobrar considerações de grande amplitude sobre as relações em jogo, mas a leitura mais extensa deste material epistolar sana qualquer dúvida a respeito da existência de conflitos. Na continuação do presente ensaio, busco demonstrar que a ideia amplamente compartilhada de uma filiação de Mauss ao projeto sociológico de Durkheim, a partir de textos publicados, nos impede de compreender a complexidade da trajetória de Mauss, assim como de sua herança.

3 Intelectual fracassado²? Sobre a Construção da Notoriedade

Frequentemente referido como um intelectual original, suas análises costumam ser apresentadas como exemplo de erudição além e pela sua capacidade de tecer relações complexas entre diferentes sociedade e épocas³. Ligado a um estilo ensaísta de escrita, seus textos são vistos como inspiradores, marcados por grande liberdade criativa, mas também pela convicta ausência de um grande sistema teórico – defendida por Mauss, como mostrarei adiante. Não obstante, como demonstro nesta seção, a notoriedade de Mauss precisa ser situada dentro de uma história de tensões e disputas que constituem o meio acadêmico no qual se insere. Para isso, exploro uma série de críticas realizadas ao seu trabalho na tentativa de lhe imputar a marca de um teórico inacabado, lembrado por jamais ter explorado com afinco o máximo de suas aptidões evidentes e competências que uma vida científica de excelência exige. O sociólogo é eventualmente tratado de intelectual negligente e excessivamente disperso por seus compromissos “não acadêmicos”, eufemismo para descrever seu engajamento no movimento socialista francês.

² Em francês, *raté*.

³ Sobre o trabalho de Marcel Mauss como professor e orientador, remeto ao documentário produzido por Miriam Grossi e Carmen Rial (2002), intitulado *Mauss segundo suas alunas*. Nele, Germaine Tillion, Germaine Dieterlain e Denise Paulme relatam a dedicação de Mauss à erudição e à ampla formação de seus alunos e alunas.

Insisto que não se trata aqui de questionar o inequívoco e amplamente reconhecido peso de sua obra para a construção institucional e teórica da antropologia na França e no mundo (Cardoso de Oliveira, 1979; Tarot, 1996), mas de historicizar, de modo crítico, a construção da sua notoriedade – trabalho este que deveria sempre guiar a redação da história da disciplina. Penso sobretudo na importância de observar o que Mariza Corrêa (1995) chamou de “notoriedade retrospectiva” para se referir ao fato de que desavisadamente atribuímos o estatuto do reconhecimento a todo o trabalho que antecede um longo e progressivo processo de distinção. Portanto, não sugiro que Mauss seja de fato visto como um intelectual fracassado – a amplitude, densidade e influência de sua obra são amplamente reconhecidas pelo campo disciplinar pelo menos desde os anos 1970 (Karady, 1968) –, mas de restituir a construção não consensual da notoriedade de um autor tornado clássico.

Reveladoras nesse sentido são as cartas trocadas entre Durkheim e Mauss. Em seu memorável trabalho biográfico, Philippe Besnard e Marcel Fournier (Durkheim, 1998) retomam as cartas trocadas entre tio e sobrinho entre 1893 e 1917. Esse material torna explícito as decepções de Durkheim em relação a seu sobrinho, vendo nele um intelectual cada vez mais disperso com questões políticas e menos dedicado à produção teórica. Essas cartas falam de um distanciamento crescente na maneira como cada uma dessas figuras compreende o exercício da vida intelectual. Se nos falta nesse repertório epistolar as cartas que Mauss enviava a Durkheim – temos acesso somente às cartas em sentido contrário – podemos sempre recorrer a outras fontes também esclarecedoras.

Jean-François Bert também retoma as correspondências trocadas entre Marcel Mauss e Henri Hubert, a partir do fim do século XIX até a morte desse último em 1927. Considerado por Mauss como seu “gêmeo de trabalho”, Hubert é o interlocutor privilegiado de Mauss durante parte considerável de sua vida profissional. Suas cartas são, sem dúvidas, reveladores da maneira segundo a qual Mauss trabalhava, pensava e concebia a atividade de pesquisa. Merece especial atenção uma carta não datada que ele envia a seu amigo e colega para relatar a ingerência de Durkheim sobre seu trabalho: “Enfim, de minha parte, eu estou cheio da vida de estudante, e de continuar a viver como um grande tolo, tutelado ou como um relapso” (Bert, 2012, p. 141, tradução minha). Entretanto, como já foi dito, as divergências tomam uma dimensão mais vasta, a de um *ethos* ligado a uma concepção de vida intelectual.

Na verdade, meu tio e você conservaram o ideal da École Normale⁴ e do liceu. Suas vidas, toda voltada para as coisas do intelecto, não tem outro objetivo senão as renúncias ou os deleites mais elevados, vocês não têm meio. Você tem, meu caro amigo, os hábitos de uma educação muito violenta que a escola impõe. E certamente, este ideal é esplêndido, e essas renúncias nobilíssimas para que eu os culpasse algum dia; se em meu amor por meu tio, em minha amizade por você, mistura-se alguma admiração, é justamente esse traço de sua personalidade que está em questão. Mas é pela mesma razão que eu lhes vejo frequentemente infelizes, eu disse isso a Durkheim, eu posso sem problemas te dizer, frequentemente sem razão. Renúncias, caro amigo, são necessárias às vezes, e eu tenho há muito tempo distinguido, melhor que outros, aquelas que devo abdicar-me de desejar, e aquelas que devo desejar. (Carta de Marcel Mauss a Henri Hubert, sem data, apud Bert, 2012, p. 148-149, tradução minha).

⁴ Instituição de ensino superior de maior prestígio da França e por onde passaram muitos dos célebres historiadores, filósofos e sociólogos franceses, como Simone de Beauvoir, Claude Lévi-Strauss, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Jacques Le Goff, etc.

Podemos arriscar dizer que tais ponderações de Mauss equiparam a relação de Durkheim e Hubert àquela mantida entre Durkheim e Fauconnet; ou seja, uma parceria intelectual que serve de mediador entre essas três figuras, e que estabelece a distância justa entre Mauss e Durkheim. Ademais, essas últimas cartas confirmam a existência de uma relação de tensão e distanciamento progressivo entre tio e primo. Distanciamento este que é não apenas pessoal, mas também teórico. Mais do que isso, um distanciamento fundamentado na ideia de intelectualidade e de obra ancoradas na “teoria” como prática abstrata e de reclusão do mundo.

Jean-François Bert (2012), em seu *L’Atelier de Marcel Mauss*, parte da crítica a uma tradição biográfica da história das ciências sociais que coloca em um mesmo plano trajetórias pessoais e constituição de grandes correntes do campo. Tal perspectiva, segundo Bert, teria como efeito a negação da diversidade e das diferenciações que formam sucessivas gerações de pesquisadores, na medida em que ela se apoiaria sobre uma falsa visão relacional do autor estudado: um lugar coerente no interior de um grupo, de uma linhagem, *deve* ser encontrado ao biografado, posto que este seria o *dever* do biógrafo. No caso de Mauss, o principal objeto de crítica de Bert é o trabalho de Marcel Fournier, notório biógrafo de Mauss, responsável por reconstituir sua vida intelectual em uma obra que se tornaria o relato quase oficial da vida pessoal e profissional de Mauss (Fournier, 1994). Acusando Marcel Fournier de não abordar uma das esferas fundamentais do percurso intelectual de Mauss, Jean-François Bert se pergunta: onde encontramos o homem político, comprometido com a causa socialista? Quais são suas redes acadêmicas? Ou, ainda, podemos depreender da obra de Marcel Mauss um *pensamento maussiano*?

Muito antes de Bert, Steven Lukes já ironizava a obra de Fournier, notadamente em um artigo de 1996 intitulado *Quelques réflexions sur le “Mauss” de Fournier* [*Algumas reflexões sobre o “Mauss” de Fournier*]. Fournier responde a seu crítico no mesmo número com um artigo que comporta um título de tom também irônico, intitulado *Si je devais réécrire la biographie de Marcel Mauss...* [*Se eu devesse reescrever a biografia de Marcel Mauss*]. Em sua resposta, o biógrafo, parecendo compreender rapidamente o que vários leitores exigem dele, avança por uma série de pontos que teria deixado de lado em seu livro monumental: a maior parte, segundo ele, em razão de princípios éticos. Em suma, aos seus olhos, certos aspectos da trajetória de Mauss poderiam representar elementos determinantes para a construção da imagem de Mauss como um antropólogo “fracassado”.

Sua família, e em particular seu tio e sua mãe, desesperavam-se por ele: indolência, posição numa instituição – a École Pratique – que era, segundo sua mãe, um “ninho de cobras”, tese de doutorado nunca terminada, estatuto de solteiro (Fournier, 1996a, p. 31, tradução minha).

É preciso dizer que, nessa passagem, Fournier apenas sintetiza críticas mais ou menos correntes contra Mauss, sem, entretanto, aderir a elas. Mas quais são exatamente essas críticas? A esse respeito, encontramos afirmações bastante ácidas sobre Mauss. Para Henri Mendras (1995), a obra de Mauss não seria mais que “uma série de artigos e textos abortados”. Para Roger Caillois (1978, p. 25, tradução minha), “[...] esse homem era desprovido de talento a tal ponto que constrangia. Desejávamos para ele uma parcela de destreza, paciência, aplicação, da mínima das qualidades que ele se gabava ter e que

lhe faziam enorme falta". Também David Graeber (2013, p. 47), ainda que em tom menos crítico, nota que:

A maior parte dos ensaios de Mauss eram trabalhos inacabados, anotações preliminares de projetos de pesquisa em andamento. Ele passou a última metade de sua vida rodeado de projetos incompletos: uma tese acerca da natureza da prece, um livro sobre as origens do dinheiro, e ainda um outro sobre socialismo e nacionalismo... Quando de fato ele emitia um relatório parcial, era geralmente porque o exigiam, ou porque ele sentia que havia alguma razão imperativa.

Podemos nos perguntar em que medida a ideia de um intelectual fracassado e pouco aplicado não seria legitimada por representações hegemônicas sobre o trabalho intelectual que privilegiam o exercício da abstração e a edificação de grandes sistemas herméticos de pensamento e que, de modo mais ou menos explícito, habituamo-nos a reproduzir na escrita da história das ciências sociais. No caso específico de Marcel Mauss, é preciso notar ainda sua posição ambígua junto a Durkheim: ao mesmo tempo que sua posição como sobrinho de um intelectual *accompli* não possa ser negligenciada na construção de uma carreira acadêmica que, sabemos, é grandemente beneficiada por redes familiares no interior de instituições, por outro lado, o fato de não ter escolhido para si a vida de ascese intelectual que Durkheim construiu para si, relega-o à sombra deste último – e podemos nos perguntar até que ponto as frustrações de Durkheim com Mauss influenciaram tal reputação à época.

Mas importa aqui releer Marcel Mauss a partir de uma perspectiva mais nuançada e incorporada de sua obra, o que nos leva a questionar o que significa ler Mauss para além da figura de Durkheim e da *L'Année Sociologique*. Qual tipo de operação hermenêutica é necessário que realizemos para sermos capazes de capturar a complexidade de um pensamento teórico e político que se constitui de complexas relações e cruzamentos – como é, evidentemente, o caso de toda obra relevante? Buscando responder a essas perguntas, sugiro que apreciemos cuidadosamente outras influências cruciais sobre Mauss nos permite delinear aberturas, distinções e definições possíveis para uma compreensão menos monótona e fragmentária de sua obra.

4 Nós Escolhemos Nossos Mestres

Muito além da influência de Durkheim, o pensamento de Mauss é eminentemente marcado pela influência de outros professores que lhe foram caros ao longo de sua formação em Bordeaux, como Espinas e Hamelin. Com o primeiro, Mauss iniciou-se em estudos de psicologia; com o segundo, Mauss teve seu contato com a filosofia de Spinoza, pensador que se faria presente em toda sua obra. É Espinas, entretanto, que Mauss reconhecerá como maior influência como aluno, e quem o levaria a se distanciar de algumas das premissas da sociologia de Durkheim – inspirando, portanto, algumas das críticas que Mauss faria a seu tio.

Contudo, antes de avançar aos debates teóricos, é importante determo-nos um pouco nas relações pessoais de mestre-estudante que Mauss estabeleceu durante sua trajetória de jovem pesquisador. Uma das figuras centrais nas narrativas aportadas

pelo próprio Mauss, foi o filólogo indianista Sylvain Lévi. Para abordar essa profícua relação acadêmica, gostaria de começar exibindo o documento a seguir: o programa de conferências ministradas no *Collège de France* e na *École Pratique des Hautes Études*, ambos em Paris, no ano letivo de 1900-1901. Ele nos permite visualizar os primeiros estudos realizados por Mauss sobre a sociedade indiana, mesmo antes da publicação de seus primeiros trabalhos de maior relevância.

Figura 1 – (A) Programa do curso de Religiões da Índia do ano letivo 1900-1901 da *École Pratique des Hautes Études*

A

— 37 —

**II. Conférence de M. G. RAYNAUD, maître de conférences.
sur les Religions de l'Ancien Mexique.**

1° *Rites de la naissance* : Baptêmes par l'eau et par le feu, scarifications phalliques et autres. Éducation des jeunes gens. Cérémonies du mariage. Rites et divinités de l'accouchement. — *Rites funéraires* : La vie d'outre-tombe; le Lieu des Morts; le Lieu terrestre; la Maison du Soleil; les divinités de la tombe.

2° *Les divers panthéons de l'ancien Mexique* : Leur amalgamation par les Aztèques. Les dieux locaux. Nouvelles traductions des noms de Quetzalcohuatl, Huitzilopochtli, Tezcatlipoca, Xipe Totec, Tlaloc, Chalchiuhtlicue, Tlazolteotl et Xochiquetzal; rapide aperçu de leurs fonctions, quelles tribus ils protégeaient plus particulièrement.

3° *Les cosmogonies mexicaines* : Les âges du monde.

Nombre des inscrits : 19.

Élèves titulaires : M. JOURDAIN; M^{me} BOISSARD.

Auditeurs réguliers : MM. BOBAN, GIOVANETTI, TEXIOT DE RAVISE, TOURNIEL; M^{me} BOBAN.

III

RELIGIONS DE L'INDE.

Directeur adjoint : M. Sylvain Lévi, professeur au Collège de France. — Maître de conférences : M. A. FOUCHER, agrégé des lettres.

En l'absence de M. Foucher, retenu à l'École française d'Extrême-Orient, la conférence a été dirigée par M. M. MAUSS.

Conférence du mardi. — *Histoire sommaire des religions de l'Inde.* — Dans cette conférence ont été successivement étudiés : le brahmanisme préboudhique, le bouddhisme, le jainisme, ainsi que les divers mouvements religieux contemporains du bouddhisme ancien. Le cours a été fait à un double point de vue : présenter l'histoire et l'analyse des phénomènes religieux hin-

Fonte: Annuaires de l'École Pratique des Hautes Études (1900)

Figura 2 – (B) Programa do curso de Religiões da Índia do ano letivo 1900-1901 da École Pratique des Hautes Études

B

— 38 —

dous, d'après les travaux les plus récents, familiariser les auditeurs avec les formes et les termes mêmes des religions de l'Inde ancienne.

Conférence du vendredi. — Analyse des divers systèmes de philosophie hindoue et explications de textes du Vedānta. — Classification générale des systèmes de philosophie, d'après le Prasthāna-bheda de Madhusūdana. — Étude sommaire du développement des principaux concepts philosophiques et théologiques dans les Vedas (Sāṃhitās, Brāhmaṇas et Upaniṣads), avec explication de quelques passages des anciennes Upaniṣads. — Histoire sommaire du système Vedānta. — Explication, avec commentaire historique, du Vedānta-Sāra de Sadānanda. La comparaison de ce texte avec les Sūtras de Bādarāyaṇa, avec le commentaire de Āṅkara, et avec les divers systèmes de philosophie hindoue, a démontré le caractère éclectique de ce texte fondamental pour le système orthodoxe actuel.

M. THOMMEN a brillamment participé à l'explication de ce texte.

Nombre des inscrits : 34.

Élèves titulaires : MM. CAHEN et GRATEROLLE-MONTAUBLOQ.

Auditeurs réguliers : MM. VON GERSDORFF, LESAGE et A. LÉVY (pendant le 1^{er} semestre), DU PASQUIER, THOMMEN; M^{lle} PARTRIDGE.

IV

RELIGIONS DE L'ÉGYPTE.

Maître de conférences : M. E. AMÉLINEAU, docteur ès lettres.

1^{re} Conférence : *La troisième année des fouilles d'Abydos. — Explication des résultats obtenus dans les fouilles dirigées par le maître de conférences, à Abydos, et par d'autres sur divers points de la vallée du Nil. — On a montré l'importance de ces résultats, comment ils ont renouvelé l'histoire de l'Égypte, en particulier, et celle de l'humanité, en général. Ils permettent d'atteindre maintenant une époque à laquelle on n'osait songer et attestent l'existence d'une race en pleine possession d'une civilisation déjà avancée.*

2^e Conférence : *Explication de la Vie de Schenouti, d'après la méthode déjà appliquée antérieurement. — Histoire des idées religieuses chez les Coptes.*

Fonte: Annuaires de l'École Pratique des Hautes Études (1900)

A esse respeito, Jean-François Bert lembra que Mauss era encarregado já nos anos 1897-1898 de algumas aulas de sânscrito, língua que ele dominava muito bem – assim como o pali. O comentador dos trabalhos de Mauss, J. Allen (2010), por sua vez, lembra que os cursos sob sua responsabilidade já em 1900 na EPHE tratavam todos de indologia, sempre supervisionados por Sylvain Lévi. Isso porque Mauss teria sido designado para substituir M. Foucher em um seminário de indologia coordenado por Lévi. Bert mostra ainda que

Mauss conhecia o sanscritista ao menos desde 1896, quando ele fora seu professor de *Religiões da Índia*, e que essa relação teria se aprofundado ao longo de suas carreiras. Nesse contexto, Mauss figura no *Annuaire* da EPHE com as palavras cordiais de Lévi, onde se lê que M. Mauss e M. Lederer “merecem uma atenção especial” graças ao impressionante progresso e aos “conhecimentos ímpares que Mauss trazia para o seminário” sobre o Vedântasâra (Lévi; Foucher, 1897, p. 78). N. J. Allen (1998), por sua vez, destaca que Lévi seria mais tarde reconhecido por Mauss como um dos seus principais mestres, ao lado justamente de Émile Durkheim. E é precisamente na obra em homenagem aos 25 anos de trabalho de Lévi na EPHE, publicada em 1911, que encontramos um pequeno artigo de Mauss intitulado *Anna-Viraj*, abordando as representações associadas à comida na literatura védica do subcontinente indiano.

Ainda no seu contexto de formação, podemos nos referir a alguns textos escritos por Mauss, fazendo diversas referências à Índia. Em seu *Ensaio sobre a natureza e a função do sacrifício*, publicado com Henri Hubert em 1899, a Índia torna-se central para a compreensão das relações entre os fatos sociais de “sociedades tribais” e os fatos sociais das “sociedades europeias”. Na escrita deste artigo, a maior parte das contribuições em torno dos textos védicos teria sido aportada por Mauss, que retomou por sua vez notas dos cursos ministrados de Sylvain Lévi. Contudo, se a sua formação em indologia por meio da figura de Lévi impõe-se de maneira importante neste texto – e N. J. Allen o considera como o principal exemplo do domínio que ele possuía do sânscrito –, encontramos escritos ainda mais aprofundados sobre a sociedade da região atualmente conhecida como Índia, como é o caso do seu artigo sobre yoga publicado em 1901.

Allen vê nessa obra uma abordagem “Indo-Europeia” que deve ser relevada. Segundo ele, o interesse de Mauss, ao mesmo tempo histórico e filosófico, fez de sua obra uma reflexão centrada sobre *categorias*, mas sobretudo sobre as diferentes maneiras de realização dessas por meio da história humana. E, nesse sentido, a Índia aparece como uma fonte privilegiada para a reconstituição da historicidade das dinâmicas sociais universais, portanto das *categorias* que as descrevem, a partir de uma perspectiva comparada global (Allen, 2010). A realização desse projeto seria claro especialmente em certas obras, publicadas entre 1902 e 1938: *De quelques formes primitives de classification* [*Sobre algumas formas primitivas de classificação*] (1903), publicado com Durkheim; *Esquisse générale d'une théorie de la magie* [*Esboço geral de uma teoria sobre a magia*], publicado em 1902 na revista *L'Année Sociologique*; *Essai sur le don* [*Ensaio sobre a dádiva*] (1925); *Une catégorie de l'esprit humain* [*Uma categoria do espírito humano*] (1938), em que Mauss sugere que a Índia teria sido a primeira civilização a conceber uma noção de indivíduo. Allen cita ainda dois trabalhos inacabados: sua tese sobre as preces, planejada nos primeiros anos do século XX; e *La catégorie de substance* [*A categoria de substância*], que Mauss publicaria com Hubert, e que compreendia o artigo referido acima sobre a alimentação na Índia védica. Evidentemente, essa lista não esgota os usos dos Vedas e Shastras nos seus escritos, visto que modo geral o subcontinente indiano é um topos de suas análises comparativas.

Não obstante a centralidade de Sylvain Lévi na formação intelectual de Mauss, há que se mencionar outra figura à qual Mauss acordaria um estatuto ainda mais duradouro de mestre: Jean Jaurès. Intelectual e político socialista nascido em 1859, Jaurès foi um dos fundadores do Partido Socialista Francês (1902), do jornal *L'Humanité* (1905) e

da Seção Francesa da Internacional Operária (SFIO, 1906), opondo-se ao comunismo radical em defesa de processos pacíficos de participação política. Assinando a Introdução da obra de Durkheim intitulada “*Le socialisme: sa définition – ses débuts – la doctrine saint-simonienne*” [O socialismo: sua definição – seus começos – a doutrina saint-simoniana], Marcel Mauss lembra que seria ainda em 1883, durante os anos na *École Normale Supérieure*, que Mauss e Jaurès se aproximariam em função de uma admiração comum pelo socialismo. A obra que Mauss introduz consiste na transcrição de cursos preparados por Durkheim dentro do projeto de redação de uma história do socialismo, abandonada mais tarde em razão da absorvente empreitada de fundação de uma nova ciência: a sociologia. Entretanto, destaca Mauss, ainda que o estudo do socialismo tenha sido interrompido, a doutrina saint-simoniana continuava a marcar sua obra: seus cursos sobre a divisão do trabalho, o suicídio, a família, assim como toda sua obra subsequente, seria marcada pelas influências de um pensamento social e político de influência saint-simoniana sem que se identificasse como um socialista. Segundo Mauss (1928, p. 6): “O pensamento de Durkheim havia tomado sua forma definitiva. Uma ciência a ser fundada absorvia naturalmente suas forças. Mas ele não perdia de vista seu ponto de partida”.

Enquanto Durkheim decidiria se dedicar à “ciência pura”, Jaurès decidiria dedicar-se à vida política, tendo ambos guardado seus laços de amizade e admiração mútua. Admiração esta que, para Durkheim, não era suficiente para ver em Jaurès a figura de um “pensador”: “Não, ele não era um pensador” diria o primeiro em relação ao segundo em carta enviada a Mauss em 20 de maio de 1916. Se Durkheim menciona Jaurès em sua correspondência com Mauss é porque este último, a partir do começo do século 20, passa a se ver “esquartejado” entre a fidelidade que cultivava aos dois mestres (Joly, 2010, nota 19). Nesta carta, como em outras, Durkheim repreende Mauss por sua participação crescente na SFIO, na redação de artigos políticos para a imprensa socialista, no movimento de cooperativas, além de viagens para a Alemanha, a Inglaterra e a Rússia a pedido do partido (Birnbaum, 1984). Já entre 1904 e 1906, Durkheim se opunha firmemente ao que considerava o comportamento errante e incompatível com um verdadeiro projeto intelectual:

Você é num instante crítico. Trata-se de saber se você vai renunciar – protelando-as ano a ano – às suas legítimas ambições científicas continuando a se perder nas tarefas [políticas] para as quais é preciso qualidades e defeitos que você não tem. (Carta de Émile Durkheim a Marcel Mauss, sem data, 1904-1906, apud Durkheim, 1998, p. 380, tradução minha).

Longe de ser anedótica, esta dupla admiração é constitutiva do trabalho intelectual e da obra de Marcel Mauss que, ao mesmo tempo em que buscava separar escrita científica e política, deixava transparecer as preocupações próprias aos debates socialistas de sua época. Como aponta David Graeber (2013), a primeira metade dos anos 1920, marcada pelos ares da Revolução Russa, foi também o período de redação de dois importantes textos de Mauss: *Socialismo e Bolchevismo* e o célebre *Ensaio sobre a dádiva*, ambos publicados em 1925. Apesar de tematicamente distantes, ambos compõem duas faces de uma mesma moeda: de um lado, um manifesto político, e de outro, um ensaio científico, ambos organicamente ligados por uma mesma concepção, mais ou menos evidente, de socialismo.

Graeber nota que o início do século XX testemunhou um longo debate sobre a natureza do “contrato social” hobbesiano que, recordemos, sustentava que a saída do “estado de natureza”, de guerra de todos contra todos, só teria sido possível graças a um contrato social em que todas as pessoas abdicavam do seu direito de exercício da força em benefício do estado. Esta discussão mobilizou não apenas Herbert Spencer, que via uma transição inevitável da coerção estatal à liberdade das competições econômicas, mas também Durkheim, que respondia a este último afirmando que a esfera econômica não substituiria o estado, mas pelo contrário, o reforçaria pela gestão do econômico. A contribuição de Mauss, por meio do *Ensaio sobre a dádiva*, vai num duplo sentido: (i) as relações contratuais fundantes do social não se dariam entre indivíduos, mas entre grupos sociais (clãs, tribos, etc.); e (ii) esses contratos não eram ou políticos (entendo o estado como instituição política por excelência) ou econômicos, mas “totais”, ou seja, articulando todas as esferas do social (moral, religião, economia, política, etc.). Uma tal teoria das formas elementares do social carregava consigo importantes implicações. Primeiramente, menos do que “acordos”, esses contratos apresentam-se como entendimentos inconscientes (remetendo à concepção maussiana de cultura). Segundamente, menos do que baseados em interesses individuais, eles eram frutos de obrigações voluntárias (noção presente também em seus escritos sobre a expressão obrigatória dos sentimentos e as técnicas do corpo).

Nesse ensaio, Mauss mata dois coelhos com uma só cajadada. Além de realizar sua conhecida crítica à filosofia do interesse próprio que sustentava a noção de *Homo Economicus*, ele apontava também para a possibilidade de um “mercado” (ou seja, a circulação de bens econômicos) que fosse englobado pela dádiva, relegado aqui ao seu papel de mecanismo de alocação e circulação de bens, mas que não fosse o princípio último de determinação do valor da vida social. Ele se posicionava, assim, politicamente contra duas vertentes ideológicas importantes de sua época e igualmente responsáveis, aos seus olhos, pela fetichização da política e do papel do estado: criticava o projeto comunista bolchevique, inicialmente tentado por Lênin, de abolição frustrada da circulação por compra e venda; e denunciava também o projeto de bem-estar social fundado no liberalismo econômico de um mercado que funcionava como principal régua de valoração da experiência social. Uma das noções fundamentais d’O *Ensaio sobre a dádiva*, a de “prestação total”, é uma reflexão sobre a impossibilidade de abolição da propriedade privada (comunista) e se coloca em oposição à ideia então corrente de “comunismo primitivo” usado para descrever sociedades “primitivas”. A obrigação de prestação total, na teoria maussiana, parte justamente da existência invariável da *posse* de indivíduos sobre bens (alimentos, caça, instrumentos, ferramentas, mulheres, etc.), mas evidenciando a obrigação da reciprocidade no usufruto compartilhado desses bens individuais.

O que importa apreender aqui é como o pensamento político de Mauss constrói uma obra sociológica e antropológica inspirada por dois mestres, Durkheim e Jaurès, mas ao mesmo tempo autônoma. Partidário de um socialismo enraizado nas práticas sociais e econômicas coletivas, construído de baixo para cima, ele se engajou ativamente em diversas cooperativas locais de compra e venda e na defesa do estado como expressão e mediador das tensões sociais (Reberioux, 1973, p. 13). O mercado não era, para ele, uma instituição a ser abolida pelo estado, mas uma dimensão constitutiva da vida social à

qual o devido lugar deveria ser garantido. E o projeto sociológico andava de mãos dadas com seu engajamento político.

5 Mauss Autor: aberturas e descobertas

Podemos pretender a existência de uma obra *maussiana*? Podemos encontrar em sua produção intelectual marcas que a caracterizariam? Para avançar nessas questões, gostaria de abordar algumas das divergências entre Mauss e seu mestre-tio, sugerindo que é possível assim compreender melhor como a figura intelectual de Mauss se expressa em um projeto antropológico que sucede ao de Durkheim.

Como afirmei no início da seção anterior, Mauss foi aluno de Alfred Espinas, professor em Bordeaux, que lhe fez ler Théodule-Armand Ribot e outros clássicos em psicologia. As anotações feitas por Mauss de suas aulas com Espinas, em 1894, consagradas tanto à “Filosofia de Berkeley”, quanto à “A motilidade e a questão dos movimentos em psicologia” evidenciam os interesses do então aluno: “Movimentos mais elementares”, “Reflexos”, “O sentido muscular”, “Papel dos movimentos nas faculdades intelectuais superiores, no pensamento (operações discursivas, analíticas)”, entre outros (Bert, 2012). Neste contexto, Mauss se interessa por aquilo que ele chama de “filoso-biologia”, um campo então conhecido como “tecnomorfolgia”.

Este último termo é especialmente interessante porque o encontraremos transmutado em outros de seus textos, ao qual o leitor deste artigo já deve ter-se remetido por conta própria: *As técnicas do corpo* [*Les techniques du corps*], de 1936. Ensaio que se tornaria fundamental para a antropologia francesa, seu título é uma espécie de releitura do antigo termo de tecnomorfolgia. Se esse último, trabalhado por Espinas, aproxima-nos consideravelmente das ciências naturais, aquele escolhido por Mauss aproxima-se mais das ciências humanas, tornando-se mais tarde essencial para a nova antropologia da técnica. É precisamente nesse texto que Mauss explora as relações entre psicologia e cultura, trabalhos em “psico-sociologia”, para defender que o pretensão intervalo entre a esfera do social, do psicológico e do cultural é eminentemente falso.

Retomar essas considerações epistemológicas nos é útil para voltarmos ao artigo analisado inicialmente aqui, escrito por Mauss e Fauconnet, nuançando melhor agora as posições nele apresentadas. Basta para isso que nos lembremos que os dois autores mencionam que “[...] há, portanto, fenômenos propriamente sociais, distintos dos que estudam as outras ciências que tratam do homem, tal qual a psicologia: são aqueles que constituem a matéria da sociologia” (Fauconnet; Mauss, 1901, p. 9). Vemos nessa passagem uma distinção que caracterizaria a sociologia de Durkheim: o afastamento entre a sociologia e as outras ciências humanas, como a psicologia, a filosofia e a história.

A pretensão desse arrazoamento é o de mostrar um Mauss que funda seu pensamento sobre aberturas teóricas e epistemológicas que, em certo sentido, podem ser lidas como bastante diferentes do projeto *durkheimiano* de diferenciação e especialização de um campo disciplinar autônomo. Numa carta enviada a Hubert, historiador de formação, seu mestre Henri Berr tece os seguintes comentários a respeito da aproximação de Hubert ao grupo de Durkheim:

Eu não o vejo inteiramente livre – eu não falo de magistério, mas de uma influência que, por mais que seja de excelência, tem seus inconvenientes. Admiro infinitamente Durkheim [...]. Mas, para mim, o domínio da sociologia é restrito, e eu estou convencido que há interesse em determiná-la deliberadamente, não a ampliar o campo a todo preço (Carta de Berr a Hubert apud Bert, 2012, p. 149-150, tradução minha).

Pelo contrário, percebemos que o projeto de Mauss é um projeto de abertura, seja teórica, seja metodológica. Mauss se apropria diretamente da psicologia e da indologia; Mauss as utiliza, as referencia, as explora e fundamenta suas reflexões em fontes diversificadas. A sociologia é para Mauss uma abertura de espírito, que lhe permite se interessar pelo que o cerca e que constitui sua experiência de leitor. Segundo George Balandier (1996), são a erudição e vitalidade de sua obra que nos impedem, paradoxalmente, de classificá-la. Mauss avança na direção da descoberta do que lhe é desconhecido, muito mais do que em direção da sistematização de questões já postas. Seu pensamento é visto por Balandier como um pensamento livre e impaciente.

Além disso, diferentemente de Durkheim, Mauss não estaria interessado na constituição de um pensamento sistemático:

Eu não estou interessado em desenvolver teorias sistemáticas... Eu trabalho simplesmente sobre materiais e se, aqui ou lá, aparece uma generalização válida, eu a estabeleço e eu passo a alguma outra coisa. Minha preocupação principal não é elaborar um grande esquema teórica geral que cobre todo o campo – é uma tarefa impossível –, mas apenas mostrar algumas das dimensões do campo do qual tocamos apenas as margens. Nós conhecemos alguma coisa, aqui e lá, – é tudo. Tendo trabalhado assim, minhas teorias são dispersas e não sistemáticas e ninguém poderia resumi-las. Há tantas coisas a fazer e que me parecem mais importantes que revirar velharias. Depois de ter terminado completamente um trabalho, eu o esqueço, eu o coloco de lado e eu vou em direção de alguma outra coisa (Mauss, 1991, p. 619-620, tradução minha).

O distanciamento entre Mauss e Durkheim apenas cresceu ao longo dos anos, o que é corroborado pelo artigo de Steven Lukes (1996), intitulado *Le Mauss de Fournier* [*O Mauss de Fournier*], no qual ele faz referência à célebre biografia que Fournier (1994) escreveu sobre Mauss. Nesse texto, Lukes propõe uma reflexão sobre uma dimensão central do trabalho *savant*: como a teoria se constitui numa sorte de espaço de precipitação de maneiras diferentes de conceber o exercício de uma vida intelectual. Mas, para refletir sobre o que essa postulação pode significar, eu gostaria de antes fazer um pequeno *detour* por um debate teórico que pode nos ser útil.

Lukes (1996) considera que a biografia escrita por Fournier não problematiza de modo adequado a influência de Durkheim sobre a produção intelectual de Mauss. Para ele, é preciso repensar esse lugar comum de nossa disciplina para que sejamos capazes de reconhecer as complexidades da obra desse último. Nesse sentido, ele reconhece a pertinência de uma breve questão levantada por Fournier, ligada à crítica que Mauss endereça ao livro *A divisão social do trabalho* [*De la division sociale du travail*], publicado em 1893 por Durkheim. Ao analisar este livro, Fournier nos lembra que Mauss criticava a separação entre *solidariedade orgânica*, para as sociedades modernas, e *solidariedade mecânica*, para as sociedades ditas arcaicas. Mauss sustentava que as últimas apresentavam

suas formas próprias de *solidariedade orgânica*, que seriam colocadas em prática não por meio de contratos e da burocracia, mas por meio de trocas de influências e de serviços. De acordo com Lukes, Mauss vê a complexidade onde Durkheim vê apenas uma “massa homogênea”: essas sociedades são formadas por “[...] numerosos subgrupos político-domésticos (clãs, fatrias), uma multitude de divisões (sexo, idade, geração, classe social, castas), e enfim, todo um sistema complexo de alianças (matrimoniais, etc.)” (Fournier, 1994, p. 624, tradução minha). Mais ainda, Mauss veria a *reciprocidade* onde Durkheim veria a *solidariedade*. Postulação essa que não pode passar despercebida.

Assim, se podemos propor alguns desdobramentos dessas observações, identificamos aí sem dúvida uma diferença essencial entre harmonia e conflito, dualidade que se imporia como fundadora de toda sociabilidade humana. Se a solidariedade de Durkheim é, sobretudo, ligada a um funcionamento idealmente harmônico da sociedade – perspectiva geralmente associada à abordagem estrutural-funcionalista –, a reciprocidade da qual fala Mauss se interessa muito mais ao conflito, tal como vemos em seu *Ensaio sobre a dádiva*. Dito de outro modo, onde Durkheim vê um espaço de consolidação dos laços sólidos, Mauss vê um espaço de ritualização dos conflitos e do interesse. É sempre válido lembrar que se trata aqui de um interesse que não tem nada a ver com o *homo economicus* da economia política de então, nem com o conflito implicando a negação da alteridade. A reciprocidade maussiana é uma circulação do prestígio. Circulação conflitiva muitas vezes, mas não sempre, e animada pelo desejo de ascensão de *status*. Mas Lukes nos lembra também que o próprio Mauss se defenderia em certo momento, afirmando que essa discordância jamais significou uma crítica determinante em sua filiação ao pensamento de Durkheim. Segundo Mauss, as sociedades modernas “[...] puderam ser ‘harmonizadas’ graças ao fortalecimento e à criação de ‘subgrupos’, à organização do mercado e à reinvenção de formas de reciprocidade situadas fora do mercado” (Lukes, 1996, p. 43, tradução minha).

Entretanto, a reciprocidade não é somente aquilo ao qual nos habituamos chamar de “teoria”. Eis o que é absolutamente central quando estudamos a produção de Mauss. E para desenvolvê-lo eu gostaria de retornar ao ponto que evoquei há pouco: como, nesse debate, a “teoria” se constitui num espaço de cristalização de diferentes concepções do exercício mesmo de uma vida intelectual. Como a *reciprocidade* adquire, na obra de Mauss, uma dimensão de *ethos* e, poderíamos nos arriscar a dizer, caracteriza a produção intelectual de Mauss e sua herança às ciências sociais.

6 O trabalho Intelectual como Reciprocidade: reconhecer os predecessores e fazer conhecer os contemporâneos

Se Mauss é visto como um intelectual “fracassado” por alguns de seus críticos, encontramos como pivô para esta posição o fato de que ele seria apenas em 1930 eleito para o Collège de France, após uma tentativa “fracassada” em 1909 de ocupar a cadeira de Filosofia Grega e Latina deixada vacante por Bergson que havia, na verdade, trocando-a pela cadeira de Filosofia Moderna, ocupada por Gabriel Tarde, concorrente direto da *L'Année Sociologique*, que acabara de falecer. A eleição de Mauss, apenas 21 anos mais

tarde, acontece em um momento em que declinava a influência política do grupo que herdara o capital político de Tarde, notadamente contrário à candidatura de Mauss, então liderado por Édouard Le Roy, “esse católico praticante e militante, *agrégé* de matemática e sucessor de Bergson” e que trabalhava para a criação de uma cadeira de filosofia social em detrimento da cadeira de sociologia que viria a ser atribuída a Mauss (Fournier, 1996b). Eleito, Mauss dedicaria sua aula inaugural a sua visão sobre o cotidiano da vida intelectual: uma vida de diálogos e de reconhecimentos para com aqueles com quem dialogamos. Uma vida de reciprocidade acadêmica.

Acontece que diante da sociologia como diante de mim mesmo eu tenho um duplo dever a cumprir. Capaz talvez de cumpri-lo, é esse do qual os mortos me encarregaram.

[...]

E agora, tal qual Ulysses e Eneias deviam antes de completar seu caminho pagar a dívida de seu culto às almas de seus companheiros perdidos, do mesmo modo eu me sinto aqui como que cercado pela multidão de nossas sombras amadas. É Durkheim, meu mestre e segundo pai, com sua cabeça forte e pensativa, seus belos olhos azuis e míopes e sua voz apaixonada. É a forte figura suave e clara de Henri Hubert, meu amigo e meu irmão de trabalho, uma metade de mim mesmo arrancada pela morte. Ambos me deixam suas inscrições sobre uma obra imensa que ainda está por ser publicada e melhor conhecida. É Robert Hertz, o mais querido e de maior grandeza daqueles que trabalharam conosco, coração amante, pensamento sólido, herói morto jovem como morriam os heróis, que me deixa ao menos duas belas obras. São nossos santos vítimas da defesa nacional, Bianconi, David, Gelly, Reygnier, que recultivavam, todos eles, seus campos invadidos pelo esquecimento. E tanto outros... É agora Maurice Cahen, minado pela guerra e cruelmente desprovido, que me transmite seu trabalho sobre a ideia de sentido entre os Alemães. É toda a sua obra que cai sobre meus ombros. Fardo pesado e necessário (Mauss, 2012, p. 146-147, tradução minha).

Essa aula sintetiza de certa maneira o trabalho de Mauss: pesquisador de redes, de parcerias intelectuais, de cartas trocadas, de resenhas, de leitura e crítica de seus próximos, dedicado à orientação. Certamente, esse engajamento para o coletivo, de uma circulação ativa do saber, não foi jamais algo que o tenha diferenciado de Durkheim; muito pelo contrário, é no contexto de formação com Durkheim que ele aprenderia o engajamento nos projetos acadêmicos coletivos. O que sustento, entretanto, é precisamente que Mauss faria do trabalho coletivo não um meio, mas um fim de sua vida intelectual e da sua reflexão teórica. Poderíamos caracterizar a obra de Mauss por um modo de conceber a prática acadêmica para além da abstração cientificista, na medida em que a leitura de Mauss nos conduz a percursos para além daquilo que normalmente chamamos “teoria”. Se seu ensaio sobre a dádiva (ou sobre a reciprocidade), é talvez sua grande contribuição à antropologia, a reciprocidade é também o aspecto maior de seu trabalho intelectual, de uma concepção de pesquisa e produção de conhecimento. Nos termos de Mariza Peirano (2006), poderíamos pensar na realização de uma verdadeira *teoria vivida*.

Diversos são os autores e relatos de alunos que insistem sobre o fato de que Mauss constantemente teria aberto mão de suas pesquisas pessoais em benefício de projetos

coletivos: engajamento como figura implicada; engajamento como pesquisador dedicado às suas redes. A importância do trabalho de Mauss junto à *L'Année Sociologique*, por exemplo, fundada por Durkheim em 1898, é inestimável. Mauss é o responsável pela revisão das obras recentemente publicadas, sendo esse um trabalho que lhe absorve quase totalmente durante muitos anos. Para ele, a escrita de resenhas é um trabalho incontornável para a consolidação da sociologia, visto que é preciso fazer conhecer ao conjunto de pesquisadores a natureza dos trabalhos publicados nas mais diversas temáticas e áreas geográficas. Não por acaso, Mauss e Durkheim rapidamente desenvolveriam uma sistemática própria de aquisição de obras a preços reduzidos junto a editoras e livrarias estrangeiras. Assim, nos primeiros anos de existência da *L'Année Sociologique*, a produção e classificação incessante de fichas de leitura tornar-se-ia a principal ocupação de Mauss, como se pode testemunhar em uma das cartas trocadas entre Fauconnet e Mauss: “É um prazer pra mim te ver fazendo resenhas. Creio que você vai alegrar – e que isso fique entre nós – a D. [Durkheim] escrevendo-lhe também sobre teus projetos precisos e como eles não vão atrasar *L'Année*”.

Outro aspecto importante é o reconhecimento que Mauss expressa a seus colegas e predecessores. Estima que se constitui em dever de memória para com o trabalho daqueles que nos antecederam abrindo campos e perspectivas. É o que vemos em sua aula inaugural no Collège de France, em 23 de fevereiro de 1931:

Como toda obra de um intelectual, esta cuja elaboração vocês assistirão deve tanto ao lógico quanto ao acidental. Necessidades históricas que nós nos construímos como lógicas, contingências que nós nos construímos como o produto do gênio individual mas que são feitas do acaso de nossas vidas e daquilo que ignoramos, que ignoram nossos contemporâneos e aqueles que nos precederam, eis sobre o que no fundo trabalhamos todos (Mauss, 2012, p. 148, tradução minha).

Ao ler as cartas de Mauss, é recorrente a ideia de que esse reconhecimento é pretensamente desinteressado, algo que não se limita a alguma prática que ele mesmo parece denunciar como uma espécie de fisiologismo acadêmico, em algumas das cartas trocadas com Hubert. O fato de não ter sido eleito em 1909 ao Collège de France, após a morte de Jean Izoulet, mesmo já fazendo parte de uma rede acadêmica de considerável reconhecimento, é apontado por alguns como indício de sua falta de sensibilidade para este tipo de relações acadêmicas.

Uma parte importante de seu tempo era dedicado ao trabalho coletivo e à circulação da produção etnológica de sua época: não apenas reconhecer aqueles que nos antecederam, mas também fazer conhecer nossos pares. Além de sua contribuição à *L'Année Sociologique*, como projeto editorial coletivo, é fundamental citar sua participação na fundação, em 1991, do *Institut Français d'Anthropologie*, e em 1925 com Paul Rivet, do *Institut d'Ethnographie*. Ambas as instituições são parte de um investimento que visava à criação de estruturas museológicas ainda prematuras na França, em contraste com a situação de países como a Alemanha, que já contava com grandes coleções e uma estrutura de conservação mais moderna. Assim, por meio da criação dessas instituições, Mauss tornar-se-ia uma figura importante para a institucionalização de um campo ainda em desenvolvimento no seio da academia francesa, até então englobado pela também nascente sociologia: a

antropologia⁵. Se Durkheim é um dos fundadores de uma sociologia francesa, Mauss é um dos fundadores de uma antropologia francesa (Balandier, 1996; Fournier, 1996a).

No que tange ao trabalho de produção das redes nas quais se inscrevia Mauss, descobrimos um pesquisador que nutria grande apreço às trocas epistolares. Nos arquivos de Mauss, Jean-François Bert encontra: 163 cartas enviadas por Fauconnet a Mauss entre 1897 e 1938; 257 cartas enviadas por Millet entre 1901 e 1936; quase 120 cartas enviadas por Seligman entre 1910 e 1939; além de milhares de cartas trocadas entre Mauss e Hubert entre o fim do século XIX e a morte deste último em 1927. A lista é ainda mais longa, mas nos detenhamos por um instante neste último caso. As cartas trocadas entre Mauss e Hubert mostram a vitalidade de uma colaboração acadêmica afetuosa, mas crítica, que atravessaria uma vida e muitas viagens. Quando Hubert embarca para sua viagem ao redor do mundo – coisa que Mauss fez apenas na condição de militante político –, partindo de Marseille em 1902, vemos uma amizade que se soma ao trabalho intelectual de redação de muitos textos em coautoria. Mauss espera impaciente notícias de seu amigo, que cruza os Estados Unidos em trem e a costa africana em navio. São essas cartas também que nos revelam momentos de desgaste da relação entre colegas, e que nos trazem o aspecto mais concreto do trabalho acadêmico em seus projetos coletivos e na construção de redes de pesquisa. Lemos em uma dessas cartas enviadas por Mauss: “*Eu imagino com certeza que você frequenta o mais vivo mundo cosmopolita. Misturo-me à classe operária, entendida no sentido mais estrito e mais vulgar. Cada peixe nada em suas próprias águas*” (Carta de Mauss a Hubert, sem data, *apud* Bert, 2012, p. 135).

7 Considerações Finais

Neste ensaio, argumento que tanto a obra de Mauss (seu legado teórico, portanto), quanto sua atividade profissional (como orientador, editor e coautor), podem ser entendidas por meio de uma leitura que seja ela mesma, em certo sentido, maussiana. Se não é em termos de classificações, categorias ou métodos de análise, é em termos de uma leitura da atividade intelectual como prática de reciprocidade, circulações e redes. Proponho também, ao longo das diferentes seções, pensar a atividade intelectual, a constituição de uma obra e de um campo, por meio de elementos que são bastante pragmáticos e controversos, que extrapolam o que normalmente chamamos de “teoria”.

Mas retornar aos arquivos de Mauss apenas tem sentido se reconstituímos de maneira mais contextual e complexa sua obra e trajetória. Para além da reprodução de “ilusão biográfica” (Bourdieu, 1986), visão que transforma as narrativas de vida em uma espécie de institucionalização da identidade, o presente artigo busca restituir a obra de um intelectual contingente, ativo, que se transforma e que também decepciona. Nesse exercício, evita-se a institucionalização de sua figura, sua romantização por meio do sentido previamente definido e motivador de um grande projeto, ou ainda sua apresentação como jovem estudante brilhante destinado à consagração. Ele é, como todo autor o foi um dia, um estudante tutelado e corrigido, mas que também abandona seus

⁵ Ou *etnologia*, visto que ambas as categorias foram empregadas nas tradições antropológicas francesas.

projetos inacabados uma vez que estes não lhes interessam mais, e que nutre uma vida intelectual aliada a uma vida política menos prestigiosa.

Dito isso, seria leviano sugerir que não encontramos em Mauss certo sentido de projeto intelectual que marque seu percurso. Um sentido construído retrospectivamente, é verdade, e que não é necessariamente consciente, mas que pode caracterizar de maneira global seu trabalho. Foi explorando essa nuance entre uma formação intelectual precisa e as contingências inerentes a qualquer trajetória que tentei aqui sustentar a constância de algo que podemos identificar como profundamente constituinte, pois transversal, ao pensamento de Mauss. Mas para avançar neste argumento, é preciso conceber o termo “pensamento” de maneira mais ampla, para além do que chamamos costumeiramente de “teoria” como formulações discursivas abstratas. O pensamento precisa ser visto como instância *in-corporada* de nossa existência, algo que existe apenas por meio de um corpo, de seus usos e de suas técnicas. As teorias, portanto, cristalizam-se também nesse espaço delimitado por nossas experiências quotidianas.

Como encontramos essa incorporação da teoria em Mauss? Gostaria de sugerir que em Mauss a reciprocidade parece ser um catalisador da vida acadêmica e da produção da disciplina. Mais ainda, é por meio da reciprocidade que Mauss trabalha, de maneira contingente, na construção de um campo. Uma ‘teoria vivida’ (Peirano, 2006) que articula uma vida intelectual, que motiva a escrita de cartas e que o faz deliberar entre “aquilo que devo abdicar de desejar, e aquilo que devo desejar”⁶. Mais que “teoria”, a reciprocidade é uma forma de sociabilidade efetiva; e mais que vida pessoal, a reciprocidade se precipita na consolidação de uma obra – inacabada, certamente – e num trabalho contínuo – mesmo que atravessado por um sentimento ambíguo – de consolidação de um campo.

Sugeri também que Mauss contribuiu definitivamente para a consolidação institucional das ciências sociais. Sua erudição indisciplinada ou menos sistemática do que se poderia esperar de um autor de sua influência não impediram que sua atuação tenha sido crucial para a antropologia francesa. Pelo contrário, para alguns de seus alunos, foi justamente sua abertura inspiradora e formadora a todos os temas emergentes de sua época que construíram um legado incontornável para as ciências sociais que lhes sucedeu. Ser influenciado por Mauss não significa – contrariamente a outros intelectuais, como Bourdieu, por exemplo – inserir-se num quadro epistemológico e teórico relativamente restrito e pouco maleável, o que deveria ser visto como um valor inestimável para nossa disciplina. Por outro lado, esta mesma característica é o que aparece como o calcanhar de Aquiles de Mauss, na medida em que para alguns pesquisadores Mauss é figura secundária na medida em que jamais logrou construir uma grande obra ou uma grande teoria. Mas, para compreender o intelectual Mauss e seu pensamento, devemos simplesmente, talvez, nos livrarmos do peso da “teoria”.

⁶ Ver a reprodução completa da carta em questão mais acima neste texto.

Referências

- ALLEN, N. J. L'interdisciplinarité de Mauss: la fécondité de l'indologie. **Revue du MAUSS**, [s.l.], n. 36, p. 463-471, 2010.
- ALLEN, N. J. The category of substance: a Maussian theme revisited. In: JAMES, W.; ALLEN, N. J. **Marcel Mauss: A centenary tribute**. New York: Bergham Books, 1998. p. 175-191.
- ANNUAIRES DE L'ÉCOLE PRATIQUE DES HAUTES ÉTUDES (1900). Disponível em: www.persee.fr/doc/ephe_0000-0002_1900_num_14_10_19550. Acesso em: 5 abr. 2023.
- BALANDIER, George. Marcel Mauss, un itinéraire scientifique paradoxal. **Revue Européenne des Sciences Sociales**, [s.l.], v. 105, p. 21-25, 1996.
- BERT, Jean-François. **L'atelier de Marcel Mauss**. Paris: CNRS Editions, 2012.
- BIRNBAUM, Pierre. Marcel Mauss: Socialisme et bolchévisme. In: BIRNBAUM, Pierre. **Dimensions du pouvoir**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. p. 55-60.
- BOURDIEU, Pierre. L'illusion biographique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, [s.l.], v. 62-63, p. 69-72, 1986.
- CAILLOIS, Roger. **Rencontres**. Paris: PUF, 1978.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Marcel Mauss**. São Paulo: Ática, 1979.
- CORRÊA, Mariza. A natureza imaginária do gênero na história da Antropologia. **Cadernos Pagu**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 109-130, 1995.
- CUIN, Charles-Henri; GRESLE, François. **Histoire de la sociologie**: Tome 1, Avant 1918. Paris: La Découverte, 2002.
- DURKHEIM, Émile. **Lettres à Marcel Mauss, présentées par Philippe Bersnard et Marcel Fournier**. Paris: PUF, 1998.
- DURKHEIM, Émile. **De la division sociale du travail**. Paris: Félix Alcan Éditeur, 1893.
- FAUCONNET, Pierre; MAUSS, Marcel. La sociologie: objet et méthode. In: MAUSS, Marcel. **Essais de sociologie**. Paris: Seuil, 1901. p. 165-175.
- FOURNIER, Marcel. **Marcel Mauss**. Paris: Fayard, 1994.
- FOURNIER, Marcel. Si je devais réécrire la biographie de Marcel Mauss. **Revue Européenne des Sciences Sociales**, [s.l.], v. 34, n. 105, p. 27-37, 1996a.
- FOURNIER, Marcel. L'élection de Marcel Mauss au Collège de France. **Genèses**, [s.l.], v. 22, p. 160-165, p. 1996b.
- GRAEBER, David. O Comunismo de Marcel Mauss. **Revista de Estudos AntiUtilitaristas e Pós-Coloniais – REALIS**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 43-61, 2013.
- GROSSI, Miriam; RIAL, Carmen Silvia. **Mauss segundo suas alunas**. Filme documentário, 45min, 2002.
- HEINICH, Nathalie. **De la visibilité: excellence et singularité en régime médiatique**. Paris: Gallimard, 2012.
- JOLY, Marc. La pensée sociologique de Jean Jaurès. **Cahiers Jaurès**, [s.l.], v. 3, n. 197, p. 53-72, 2010.
- KARADY, Victor. Présentation à l'édition. In: MAUSS, Marcel. **Oeuvres**. Paris: Les Éditions du Minuit, 1968. v. 1. p. I-LIII.
- LÉVI, Sylvain; FOUCHER, Alfred. III. Religions de l'Inde. In: ÉCOLE PRATIQUE DES HAUTES ÉTUDES, SECTION DES SCIENCES RELIGIEUSES. **Rapport sommaire sur les conférences de l'exercice 1897-1898 et le programme des conférences pour l'exercice 1898-1899**. Paris: EPHE, 1897. p. 32-33.

- LUKES, Steven. Quelques réflexions sur le ‘Mauss’ de Fournier. **Revue Européenne des Sciences Sociales**, [s.l.], v. 34, n. 105, p. 39-44, 1996.
- MAUSS, Marcel. Un inédit: la leçon inaugurale de Marcel Mauss au Collège de France. **Terrain**, [s.l.], v. 2, n. 59, p. 138-151, 2012.
- MAUSS, Marcel. Entretien avec Earle Edward Eubank. In: KÄSLER, D. **Sociological Aventures, E. E. Eubank’s Visits with European Sociologists**. New Brunswick: Transaction Publishers, 1991. p. 139-146.
- MAUSS, Marcel. Les techniques du corps. **Journal de Psychologie**, [s.l.], v. 32, n. 3-4, p. 271-293, 1936.
- MAUSS, Marcel. Introduction. In: DURKHEIM, Émile. **Le socialisme: Sa définition – ses débuts. La doctrine saint-simonienne**. Paris: Librairie Felix, 1928. p. v-xi.
- MAUSS, Marcel. Socialisme et Bolchévisme. **Le Monde Slave**, [s.l.], v. 2, n. 2, p. 201-222, 1925.
- MENDRAS, Henri. **Comment devenir sociologue**. Souvenirs d’un vieux mandarin. Paris: Actes Sud, 1995.
- PEIRANO, Mariza. **A teoria vivida e outros ensaios de antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- PEIRANO, Mariza. Debates e embates na antropologia: o diálogo entre Índia e Europa. **Dados**, [s.l.], v. 33, n. 1, p. 119-145, 1990.
- REBERIOUX, Madeleine. Jaurès et les sociologues de son temps. **Bulletin de la Société D’études Jaurésiennes**, [s.l.], v. 48, p. 11-13, 1973.
- TAROT, Camille. Du fait social de Durkheim au fait social total de Mauss, un changement de paradigme? **La Revue du MAUSS**, [s.l.], v. 8, n. 2, p. 113-144, 1996.

Vinicius Kauê Ferreira

Professor no Departamento de Antropologia e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UERJ. Doutor e mestre em Antropologia Social pela École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris, França. Pesquisador Associado do Laboratoire d’Anthropologie Politique (LAP) da École des Hautes Études en Sciences Sociales. Desenvolve pesquisas sobre transformações do campo científico global, com ênfase nas circulações acadêmicas internacionais entre Norte e Sul. É editor-fundador da *Revista Novos Debates* da ABA, Co-chair da Commission on Migration da IUAES e Co-chair da Task Force on Precarity da WCAA.

Endereço profissional: Rua São Francisco Xavier, n. 524, pav. João Lyra Filho, 2º andar, bloco F, sala 2015, UERJ, Maracanã Rio de Janeiro, RJ. CEP: 20550-013.

E-mail: vinicius.ferreira@uerj.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9925-3304>

Como referenciar este artigo:

FERREIRA, Vinicius Kauê. Reler Marcel Mauss: notas sobre o autor, professor e militante. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 26, n. 1, e93748, p. 140-161, janeiro de 2024.

Nomadismo Disciplinar, [o] el Eterno Retorno – Pasos para una Antropología Divergente

José Exequiel Basini Rodríguez¹

¹Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil

Resumen

Este artículo es el resultado de una reflexión metodológica y epistemológica, dirigida de forma singular, a los estudiantes de grado y posgrado, como aporte a la discusión sobre las prácticas programáticas de los cursos de antropología. También a las prácticas de investigación dentro del campo disciplinar de referencia. El mismo se realiza en consonancia a la propuesta de la revista para el presente dossier, que respecta a los debates sobre la enseñanza y la formación de la carrera en el llamado sur global. Urge desde una práctica nómada salir de ciertos pensamientos urbanos, de los particularismos exóticos, como de los imaginarios universales en términos civilizatorios y su fuerte moralización de hábitos axiológicos. Salir de ese centro y de esa periferia es incursionar en la movilidad humana y sus sobreposiciones; en las estéticas que derivan de la producción de imaginarios, imaginaciones, espacios de sujetos y objetos socialmente re-ensamblados.

Palabras clave: Nomadismo disciplinar; Antropología Divergente; Cursos de formación; Método; Etnografía.

Nomadismo Disciplinar, [ou] o Eterno Retorno – Passos para uma Antropologia Divergente

Resumo

Este artigo é resultado de uma reflexão metodológica e epistemológica, dirigida de forma singular, a estudantes de graduação e de pós-graduação, como contribuição para a discussão sobre as práticas programáticas dos cursos de antropologia e também para as práticas de pesquisa no âmbito do campo disciplinar de referência. É realizado em consonância com a proposta da revista para este dossiê, que se refere aos debates sobre o ensino e a formação profissional no chamado sul global. É urgente a partir de uma prática nômada sair de certos pensamentos urbanos, de particularismos exóticos, bem como de imaginários universais em termos civilizatórios e da sua forte moralização de hábitos axiológicos. Sair desse centro e dessa periferia é aventurar-se na mobilidade humana e nas suas sobreposições; na estética que deriva da produção de imaginários, imaginações, espaços de sujeito e objetos socialmente reagrupados.

Palavras-chave: Nomadismo disciplinar; Antropologia Divergente; Ensino; Método; Etnografia.

Recebido em: 18/04/2023

Aceito em: 27/11/2023



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1 Introducción

Este trabajo tiene que ver con prácticas académicas y sistemas de creencias como validación de epistemologías (Bateson, 1972), que asocian aspectos diferentes como estrategias de “arribañamiento” de los núcleos de investigación y teorías esencialistas practicadas como ideologías de adhesión, como un tipo particular de agenciamiento.

Ya Giddens (1991) se refirió a la metamorfosis del evolucionismo en formas culturalistas, en conceptualizaciones substanciales, y en definitiva, propulsoras de ciertas especificidades temáticas. Crapanzano (1991b) utilizó la idea de **cronotopos** como un tiempo-espacio fijo, y Bourdieu (1989) se refirió a nominaciones tales como arbitrarios culturales y campos estancos.

Plantear una antropología divergente no es una posibilidad, o una carta de intenciones o una cardinalidad, porque las antropologías no tienen cardinalidad sino transitividades y mezclas, de lo contrario podemos plantear sobre este tipo de polaridades maniqueísmos en un único sentido.

Lo que me interesa es usar la divergencia (usos de la diversidad) como discurso válido de lo ético, es decir lo que vincula y lo que desvincula en sentido spinoziano, expresión también de diversas cosmologías indígenas que marcan su diferencia con algunas religiones contemporáneas¹.

Este presupuesto es fundamental para poder hablar de antropologías y especificidades, y desde el ejercicio de contra-el-método (que en definitiva es plantear la virtualidad del método), ejercitar una crítica a las posiciones metafísicas y esencialidades en los cuales ha recalado la práctica etnográfica.

Este relato oscila desde una crítica más general: en el cliché del método etnográfico (lo uno) hasta la imposibilidad de una etnografía como “perla de la disciplina”, lo que nos conduce a una divergencia total con las formas de consulta (técnicas), de un simulado humanismo sobre la base de la empatía, o de ponerse en lugar del otro, que en definitiva niega la relevancia del vínculo como productor del conocimiento.

1.1 La Disyuntiva

Estimo pertinente evidenciar la disyuntiva entre lo que se ha escrito de forma crítica sobre teoría antropológica y las prácticas de investigación en el campo disciplinar; como por ejemplo lo ha hecho Geertz (2004) en su crítica a la autoridad etnográfica, o

¹ Véase Spinoza (2010). En Gilles Deleuze (2013); En medio de Spinoza (2008). En António Damásio (2004).

Clifford (1994) y Clifford y Marcus (1991) en *Retóricas de la Antropología* junto a una pléyade de antropólogos aportando la relevancia de la narrativa literaria y el uso retórico del campo disciplinar, o Crapanzano (1991a) con sus reflexiones sobre el diálogo antropológico, Taussig (1993) con el montaje benjaminiano y la perspectiva foucaultiana para pensar la temporalidad de forma discontinua, sin mencionar autores más contemporáneos como Pratt (2011), Ramos (2011) y Rosaldo (2011) que problematizan los debates sobre la alteridad.

Pero al mismo tiempo podemos apreciar de forma controversial contenidos conservadores en teoría y metodológica antropológica (Ramos, 2011) que continúan siendo impartidos de forma naturalizada en los cursos de antropología, donde me consta esta disonancia sin suspicacias, a partir de la lectura de los programas de cursos, así como por mi inevitable inmanencia de estar en contacto con las comunidades académicas de mi área de referencia en diferentes contextos.

Precisamente, este artículo responde como diálogo secundario a este tipo de situaciones y percepciones. Posee algunos trechos que fueron agregados a su primera versión presentada en el VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología en 2021, como respuesta al comentario de una colega especializada en el área de etnometodología que intervino con la afirmación que es incuestionable la existencia de un método etnográfico en antropología, minimizando el hecho, aduciendo que apenas se trata de un nombre, el cual no es necesario problematizar en la formación disciplinar, como tampoco lo requiere la técnica de la observación participante, pese a estar siendo usada, de forma recurrente y en varios cursos, como un cliché. Considero este episodio como un dato que ayuda a localizar el argumento de que el debate continúa vigente también entre pares.

1.2 Sobre la Crítica al Empirismo

Como Bastide (1979) lo enunció en su *Antropología Aplicada*, el antropólogo esta dentro de la situación de investigación, el es parte y medio; en consecuencia de esta posición ineludible, lo empírico, que tal vez puede llevar desde un realismo a suponer cierta ausencia se introduce a partir de ser parte de ese *homo academicus* que está en contacto directo con situaciones de docencia, supervisión de tesis, participación en eventos académicos, reuniones colegiadas, entre otras instancias de intervención y debate.

1.3 Una Reflexión Situada

La hiper-generalización puede partir de una perspectiva evolucionista o culturalista (y sus formas actuales de colonialismo académico), o tal vez criando una frontera del conocimiento a partir de lo auto-referencial que niega otros abordajes de carácter teórico. En consecuencia, sostengo que cualquier crítica al método o mejor a los métodos, o los presupuestos que una disciplina cree como válidos, al punto de naturalizarlos, se efectúan siempre desde una socio espacialidad. Por consiguiente, pienso que no existe un **no lugar** en esto. En este sentido lo aquí expuesto constituye un ejercicio de reflexividad

situado, como docente y investigador que reside en Brasil pero que también mantiene contactos permanentes con otras comunidades sureñas de América Latina. De ese tipo de alteridad manifiesta es que se desarrollan los asuntos aquí referidos en el tono de reflexividad previamente mencionado.

1.4 El Medio

En ocasión de un coloquio realizado en un centro universitario, me referí a la divergencia como un giro posible para la antropología. El abandono de su ombligo y el inicio de prácticas de nomadismo disciplinar, só pena de propiciar un eterno retorno sobre si misma. Seis meses después vi el film Divergente bajo el guión de Bill Collage. Fue entonces que aquella noción más intuitiva que conceptual – esbozada como provocación en una tarde tropical de setiembre del 16 –, comenzó a salir de sus sombras, para tornarse una figura fuerte y diáfana.

2 Eterno Retorno (1)

2.1 Uno

O maior dos pesos – E se um dia, ou uma noite, um demônio lhe aparecesse furtivamente em sua mais desolada solidão e dissesse: ‘Esta vida, como você a está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes; e nada haverá de novo nela, mas cada dor e cada prazer e cada suspiro e pensamento, e tudo o que é inefavelmente grande e pequeno em sua vida, terão de lhe suceder novamente, tudo na mesma sequência e ordem (Friedrich Nietzsche, Gaia Ciência, 341).

Continúa siendo frecuente escuchar en algunos centros universitarios el abuso del UNO, a partir de la concentración categórica y manualística del método etnográfico. Otras dimensiones emergen de un culturalismo que substancializa campos o liñas de investigación como trincheras: las llamadas etnologías indígenas, las antropologías urbanas o rurales, las antropologías de género, y los cronótopos campesinos, *riberinhos*, indígenas y *caboclos* que espacializan un aglomerado hipnótico, un rebaño de especialistas (Basini, 2016).

Descentrar del centro y también descentrar de la periferia, de las prácticas institucionalizantes; desnaturalizar las márgenes. En otras palabras, salir del mencionado sistema clasificatorio – descriptivo basado en antinomias de distinto color.

Urge también, desde una práctica nómada salir de ciertos pensamientos urbanos, de los particularismos exóticos, como de los imaginarios universales en términos civilizatorios y su fuerte moralización de hábitos axiológicos. Salir de ese centro y de esa periferia es incursionar en la movilidad humana y sus sobreposiciones; en las estéticas que derivan de la producción de imaginarios, imaginaciones, espacios de sujetos y objetos socialmente re-ensamblados (Basini, 2015)

3 Eterno Retorno (2)

3.1 La Antropología no es un Humanismo

Un hombre caminando por la orilla del río Tapajós. Lleva sobre su cabeza un enorme rectángulo rojo, soporte de un centenar de lentes de sol... ¿Se necesita más etnografía que esta imagen?, una fotografía lo puede decir todo. ¡Ah!, ¡pero hace falta una historia!, un “enredo”, y luego, indagar en la vida de esta persona, el fatídico ¿de dónde es?...

[...] en las primeras horas de sol: un hombre parado sobre una balsa, en el último centímetro de acero que se hunde sobre el Tapajós. Un cuerpo flameando, intempérico, mirando las encrespadas aguas azul miedo. Otra fotografía sobre el cuerpo y su espacio, lo finito, imperturbable sobre la eternidad del río-mar.

La antropología no es una religión, pero posee sus dogmas. A base de clichés el método etnográfico se ha impuesto en los centros donde se imparte la disciplina. Ya en la segunda mitad del siglo pasado, Mary Catherine Bateson (2011) traía a mención los trabajos de su padre, para criticar la que llamaba de “perla de la disciplina”: la etnografía; proponiendo una subjetividad disciplinada según el modelo de Erik Erikson consistente en combinar un pensamiento estricto y otro vago, perdido o libre, según requiera una mejor traducción.

Pero bien, de una preferencia a una consolidación separa una notable diferencia.

El exotismo conduce a la necesidad de contar una historia, solo que ella destituye la trama a partir de una atemporalidad que se alimenta de lugares comunes.

La etnografía no es un humanismo porque al ser exótica tuerce el destino, o la voluntad de poder conocer los distintos estilos de vida humana.

La antropología es un humanismo podría ser el último capítulo, paradójico, pero esclarecedor de que la antropología se desvía en su pretensión de ser disciplina “de la diferencia” espacio-temporal, cuando cae en el registro y la consulta, por un método “etnográfico”.

En otras palabras, la antropología es un “estilo de vida” que mejora cuando conoce y se relaciona con otros estilos de vida, sin una reflexión “a posteriori” sobre la tolerancia, el respeto, la dialógica y la alteridad positiva.

Desviar el deseo de occidente sentenció Foucault (1971) alertando sobre la retórica impostora del humanismo. En *Ecce homo* también Nietzsche (2003) develó el humanismo oficial de la Alemania que contemplaba la tesis hegeliana de arte, religión y política, incitando a la transvaloración de los valores.

La etnografía no deja de ser violenta en la consulta, todo lo contrario, en el cuestionario revela su afinidad policiaca y su obvedad. En otras palabras, la etnografía es una forma de intervención (con fines académicos o para-académicos) más o menos violenta. Erikson (2008) desde una perspectiva reflexiva de la antropología propone que entre los derechos humanos debería existir el derecho a no ser entrevistado.

La antropología en la repetición del método muestra su negación a la imaginación, su inutilidad para el “progreso del hombre y de la ciencia”, y más aún, de comprender en su especie, su inmanencia junto con otros seres vivos, vegetales y animales; la verdadera relación entre humanos y no humanos que supere el antropocentrismo y el logocentrismo delirante.

Esa pérdida de imaginación en su “obsesión” por un único método y su relación umbilical con sus técnicas extractivas contrasta con el arte, quien rápidamente muestra por medio de la estética, la innecesaria verbosidad de determinados tipos de textos presenciales, interrogatorios y procedimientos coercitivos.

El arte crea una narrativa intuitiva que comunica la presencia y ausencia de un modo único, un modo de unidad que permite la comunicación, sin la impertinencia de explicar el fenómeno, sin fenomenología e interpretación.

La fenomenología ve las apariencias que es un no ver, la interpretación es una incesante comparación de quien interpreta a partir de sus referencias.

La etnografía es como un juego que no tiene reglas, un artificio creado en su falta de fundamento, aparejado y afectado por lo exótico, ya muy distante de su predica de la diferencia, en su intento descolonizador. El fútbol como arte evidencia lo fortuito de convertir un gol de bolea sin saber dominar el esférico, sin fundamentos la técnica no progresa.

Eso es lo que se lee mayoritariamente en las tesis de posgrado. Un tránsito al exótico vía el pasaje directo para las especialidades, la apariencia de la apariencia y el desprecio de los fundamentos que podría estar en el proyecto de las ciencias antropológicas, y no en lo que se ha ido convirtiendo a partir de su de-flexibilidad: una continua inyección de clasificadores y designadores descriptivos, nacidos ya sesgadamente, por los indexadores de las agencias de fomento y el corporativismo de diferente talla de las comunidades académicas, justificadas por los modos administrativos y la calificación resultante. Una aceptación grotesca del colonialismo académico advino de la Universidad de Bolonia y su reforma basada en las especialidades.

4 Contra el Método (El giro)

El “contra el método” es en grado máximo la crítica al autoritarismo de técnicas y procedimientos, el dogmatismo de una historia de la disciplina llena de “tabúes” y espacios compartimentados. El preconceito observado en lo poco serio que reviste investigar y tratar diferentes asuntos del campo de las “ciencias antropológicas”. O de la caída de la antropología hacia el vacío de la filosofía, por no decir especulación. En este sentido Deleuze y Guattari (2007, p. 117-119) en *Mil Mesetas* observaban el límite metodológico de la etnografía para comprender los cambios de hábitos de las sociedades metalúrgicas en su pasaje de las cavernas y su tecnología sedentaria, a una móvil, que inicia su tránsito por la superficie de espacios abiertos. Estos cambios de padrón – comentan los autores –, han tenido una profundidad y comprensión histórica mayor en los campos de la arqueología y la historia.

El contexto de enunciación o descubrimiento no puede ser olvidado cuando se identifican ciertos límites en la investigación. Al final la etnología surge y se apoya alternando con las prácticas de control colonial y postcolonial. La antropología académica, surgida en un contexto colonial y como un conocimiento fundamental de control, fue colocado de forma directa e indirecta al servicio de los imperios. Malinowski, Evans Pritchard, Ruth Benedict, entre otros célebres antropólogos no escapan de esa situación.

Sus estudios de orden simbólica subsidiaron informaciones relevantes para los intereses bélicos de los países centrales. Y las técnicas producidas fueron (¿son?) totalmente invasivas, violentas: largos cuestionarios y entrevistas, observación participante, registro fotográfico y filmico.

Cuando un autor como Feyerabend (1977) escribe “Contra el método” no está diciendo “cualquier cosa” puede ser hecha. ¡No!, el está insinuando que todo está por ser inventado, y que ajustarse a una serie de procedimientos sin cuestionar el vínculo entre las partes constituye un error epistemológico enorme. Eso sería fundamentalismo, dogmatismo, una reproducción que oblitera cualquier posibilidad de conocer. Entonces técnicas y métodos pueden ser creadas, desarrolladas. Pero no como una producción individual, sino siempre dentro de una intersubjetividad, en la relación con una comunidad de conocimiento con la cual voy a intercambiar conocimientos, la misma que me problematiza. Es precisamente por ese medio, por ese camino, por ese método que se constituye el diálogo como un verdadero cruce e intercambio de perspectivas.

En otras palabras, como se ha dicho hasta el cansancio, no es un invento unidireccional que conduciría a un autoritarismo etnográfico. Siempre es una innovación, un “entre” creado a partir de una comunidad de conocimiento.

La “contra-antropología” es un-contra-el-método, fundamentalmente al “método etnográfico” y el UNO que se enseña en los espacios académicos para las especificidades, y que no es la DIFERENCIA sino lo opuesto, pese a su retórica repetida, aplicada vernáculamente, en los exámenes de selección para candidatos de posgrado.

El UNO es el “método etnográfico” válido para cualquier tipo de estudio en sus compartimientos temáticos o tipos sociales. Como decir violencia, género, cartografías sociales, campesinos, negros, indios, LGBTQia+, urbanos, rurales, migrantes...

Pero bien, existen métodos en antropología como teorías de la cultura se han inscripto en ese campo: método evolucionista, funcionalista; estructural-funcionalista; histórico- particularista, estructuralista, marxista, hermenéutico, difusionista, método comparativo, post-estructuralista, etc.

Se ha postulado en algunos manuales de ciencias sociales que el método es la actualización de una teoría a través de un procedimiento práctico y disciplinado, el está penetrado de teoría (constituye un subsistema teórico que intenta resolver un problema). En otro sentido las técnicas, son herramientas apropiadas y según Thiollent (1980) son teorías en acto. Las técnicas no son neutras, ellas son pertinentes o no, pero siempre dependen de la intersubjetividad.

Se ha asociado la etnografía a determinadas técnicas que postulan un “estuve ahí”, un positivismo y descriptivismo que el investigador retóricamente usa para para probar que estuvo *in situ*, queriendo demostrar que no es una ficción o registro de segunda mano su relato.

La obra de Bourdieu estuvo más preocupada, inicialmente, en definir el etnógrafo o el sociólogo, dentro de un proceso de aprendizaje, de un oficio, de un saber – hacer. En un segundo momento el autor realiza un giro epistemológico y sus investigaciones se centran en un análisis sobre el *homo academicus*, entender sus prácticas, prerrogativas, relaciones jerárquicas, el poder de las facultades y el conocimiento, dentro del campo académico.

Se desprende de esta práctica la importancia metódica de la descentralización para no substancializar. En palabras del autor el ejercicio de una vigilancia epistemológica para evitar las trampas de un conocimiento antropológico presurizado basado en categorías fijas (teoría), abordajes canónicos (métodos) e instrumentos de registro impropios (técnicas).

Gregory Bateson, desde otro océano, advierte sobre los riesgos que conducen a que la etnografía se transforme en “perla de la disciplina”, si ella persiste en cultivar una visión sacralizada de los “nativos” y de perpetuar un pacto positivista sobre el campo y el trabajo de campo.

Margareth Catherine Bateson (1984) considerará a la antropología como la más personal de las ciencias sociales debido a que las circunstancias de investigación frecuentemente son tales, que es imposible dividir el espacio y el tiempo, cambiar el engranaje de un modo personal para un impersonal. La antropología participa de un proceso estético, en cuanto capta la resonancia entre lo externo y lo interno. Es lo que realizan los poetas a partir de imágenes como la curva de una hoja. Se trata de imágenes evocativas que producen sentimientos y trabajan con la memoria.

El método clínico de Erik Erikson precisamente se basó en atender los procesos internos de forma sistemática creando una “subjetividad disciplinada” que experimenta a partir de la combinación de pensamientos estrictos *striker thinking* y pensamientos más libres o intuitivos *loose thinking*. Para Bateson esa conjugación constituyó la más preciosa herramienta de la ciencia (Bateson, 1972).

Para Margareth Mead (*apud* Bateson, M.C 1984) el trabajo de campo puede conducir a una alteración de los estados de conciencia de quienes están *in front*, descentra las referencias. También la antropología posee esa capacidad de descentrarse, de extrañarse a sí misma, y en ese movimiento dejar al descubierto las construcciones teóricas producidas por la academia.

Si para Mead la antropología debe explorar la búsqueda de padrones, para Bateson lo importante son las conexiones (*connects*) que en el caso de los iatmult puede etnográficamente ser representada a través de *schemas*, *squares* ou *blueprint* (Alves, 2004). Constituyen “formas” para entender la cismogénesis o esquizmogénesis: una teoría que explica en contextos diferenciados y mediante procesos sistémicos, los procesos de diferenciación resultantes. Estos surgen de la interacción intersubjetiva (talentos genéticos y condiciones culturales). La cismogénesis o *schismogenesis* se direcciona para dos movimientos fundamentales: complementaridad y simetría, y avanza más allá de los modelos padronizados, en la búsqueda de disonancias.

Bateson (2011) compara la teoría de esos procesos de diferenciación, con la afección que durante su infancia la conducía a hallar tréboles de cuatro hojas. Es un aspecto que le llamaba mucho la atención. La autora reflexiona que lo importante de este modelo perceptivo está en mostrar como las personas aprenden a observar tanto la armonía como a disonancia.

5 La Mirada Antropológica y los Otros

La mirada antropológica va más allá de la realización de una etnografía, por eso no puede reducirse a un método y menos a un método etnográfico. La historia de la antropología académica, en diferentes contextos siempre tuvo por preocupación la cuestión de la alteridad en sentido amplio, la cuestión del Otro. Pero hablar de ese Otro no significa como Todorov (2003) ha analizado – consustanciado con la filosofía de Levinas (Derrida; Dufourmantelle, 2003) – reconocer el otro en su alteridad radical, respetar la diferencia en cuanto diferencia. Hay varios tipos de alteridad que van desde la pesquisa extractiva al vínculo como afección, es decir lo que me afecta, lo que me implica en sentido spinoziano. El Otro se presenta bajo formas diferentes en la historia antropológica, en las teorías, en las escuelas de diferentes países, y en los métodos utilizados por ellas. Por ejemplo, a la Escuela Histórico-Cultural fundada por Boas le interesaba construir una historia cultural, desde una perspectiva particularista, al punto que el método va ser introducido en los manuales como particularismo histórico boasiano. Pero bien, algunos boasianos insistirán en la relación entre el individuo psíquico con el medio cultural, en las formas o configuraciones en las que se produce la integración entre cultura y personalidad. Para Claude Levi-Strauss se dará dentro de una unidad psíquica, con un inconsciente vacío, en otras palabras, con un sujeto descentralizado (estructuralismo). Pero vemos anteriormente aparecer ese Otro como otro idéntico, espejado en el otro occidental. Tylor “lo aparece” en su definición de cultura o civilización (en singular) dentro de los aires de familia del XIX preñado por el evolucionismo unilineal. Cuando el esquema unilineal se evidenció poroso, Tylor partió para el artilugio de las *survivors*, intentando explicar los rasgos culturales “primitivos” presentes, como residuos culturales, tal eran así las prácticas agrícolas de los aborígenes australianos (¡¡¡y de tantos otros pueblos que él ignoraba!!!). Ya Malinowski (1984) consideró el hombre como un individuo que produce medios para satisfacer sus necesidades biológicas, a través de instituciones culturales, con una visión funcional y utilitaria de la cultura. Solo que la asepsia de su método, aplicado en el Pacífico Occidental, retrotrae su teoría de la cultura, y acaba reduciéndola al microcosmos de los trobriandeses. Ese Otro trobriandés fue el hombre exótico, contemporáneo primitivo, separado en el *fieldwork* de la interacción con los Otros occidentales o civilizados.

6 El Vínculo – Respuesta al Círculo Etno-Metodológico²

Cuando me refiero al vínculo como llave del conocimiento, no lo hago en términos de instrumento de extracción, es decir de absoluta utilidad y unilateralidad. Ni tampoco me refiero a la empatía, o al cliché de “ponerme en el lugar del otro”, pero tampoco a su parónimo: el sentimiento o el afecto. ¡No, no es eso!, lo hago en los términos spinozianos: de lo que me afecta, lo que me aproxima y emparenta, lo que torna comunes aspectos humanos, lo que crea relación, lo común, la complicidad en medio de tantas diferencias

² Parafraseando Foucault *et al.* (1971), quién en la *Respuesta al círculo epistemológico* reflexiona que ver historicamente las cosas es reconocer las discontinuidades existentes entre método, teoría y verdad.

y trayectorias de vida tan distintas, lo que compone en oposición a la descomposición (Spinoza, 2007). En Spinoza los afectos colocan la diferencia con el bien y el mal como absolutos y traen lo bueno y lo malo como contextos relacionales y subjetivos de una ética. Spinoza trae el ejemplo de Kant sobre el veneno. Cuando éste se introduce en la sangre la contamina, la desvincula de su función, agrede los órganos vitales, descompone el cuerpo, su potencia desagregadora atenta contra la persistencia de esa existencia (Deleuze, 2013).

En Deleuze y Guattari (2007) el vínculo es la captura, o mejor la doble captura, doble-vínculo, doble cúpula. Como aquella que acontece entre reinos tan diferentes como el animal y el vegetal, la orquídea y la abeja. En otras palabras, hay una parte de la abeja en la orquídea y vice-versa, la polinización es un intercambio, una fecundación, una vida, otra vida naciendo.

Por eso el vínculo en términos antropológicos aproxima personas tan distintas como aquella que se acerca a otra en base a una cuestión, una pregunta. Esa pregunta puede ser una simple pregunta, o aquella introducida por un cuestionario policial, migratorio, aduanero o estadístico. En ese caso, la antropología es descomposición, es violencia como Vattimo refiere también hablando de la metafísica como tautología. Pero cuando esa pregunta genera curiosidad, deseo de saber, o dicho de otra forma, cuando la pregunta se apodera del potencial interlocutor, que demanda a quien consulta los motivos de la cuestión, surge la posibilidad del intercambio. La cuestión pasa a tener doble vía, interesa y afecta a ambos. La utilidad entra en juego. Si esto no acontece, la pregunta puede ser respondida, pero nunca se establecerá un vínculo como versión verosímil, como producción de un conocimiento; la que viene del otro, la que yo entiendo en un diálogo, que como todo diálogo es un habla cruzada o entrecruzada, con muchas líneas de fuga.

Este entrecruzamiento propio del diálogo, visitado en casos como Deleuze y Parnet (1980), Borges y Sábato (2007) y Ricoeur y Lévi-Strauss (1963), entre otros, son ideas que se atraviesan, pueden ser aún más distantes, y solo establecer un brevísimo nexo; encuentro producido en un interés puntual, como el que en el film *Snow Cake* (Evans, 2006), Sigourney Weaver que protagoniza una madre autista, se vincula con el personaje interpretado por Alan Rickman, un forastero flemático y taciturno. Ella necesita que alguien, y en un determinado horario, retire de su casa las bolsas de basura cuando pase el camión recolector. Dentro de su autismo hay un “afuera”, una salida con los pares humanos y con el mundo exterior, y este se sitúa en un episodio de rutina diaria, en una utilidad humana. Ese episodio, ese mismo contexto es lo que valida la relación entre Linda y Alex, más allá de las singularidades humanas de cada uno, es la salida a un callejón sin salida, a un doble vínculo. En otras palabras, los límites son superados por la comunicación, por un contexto, por episodios vitales que se tornan acontecimientos. En términos conectivos diríamos que la diferencia como disonancia una vez más produce comunicación.

El vínculo no es la investigación, ni supone una mejor “producción” o “validación” promovido o consolidado por el método etnográfico, vernáculamente reconocido como un “estar ahí”. El vínculo se “compone” si, en un espacio y un tiempo compartido, pero no necesariamente producido por la mera presencia, ni por el registro audiovisual, ni aún por la sagacidad, habilidad técnica y teórica de un experimentado investigador.

Por eso es gratuito decir que el vínculo no importa en un abordaje disciplinar antropológico, como una colega mencionó en su investigación con militares. ¿Qué tengo en común con ellos?, ¿qué tipo de vínculo podría tener?, argumentó. ¿Acaso esa posición estaría condicionada por un campo realizado junto con personas relacionadas, de forma directa o indirecta, con procesos de autoritarismo de Estado, y de desaparición forzada?

Sobre esa asertiva pensamos que más allá de las diferencias ideológicas, o mejor por las propias diferencias ideológicas, si no existiera un espacio vincular, algo que afecta a ambos, ninguno de los dos, el antropólogo y el militar entrevistado, estarían frente a frente, in-front...

7 Los Oficios: inutilidad y satisfacción simulada

El balsero me dejó del otro lado del arenal. Arenal con mesas y sombrillas a centímetros del agua. No me detuve y caminé por la orilla derecha, y ya lejos de las mesas con turistas, o de los picnics improvisados, y entre sí distantes, llegué al extremo, a una punta de la bahía. [...].

De ahí mi caída en el pensamiento de las especificidades, y su desprecio convicto por los fundamentos. La inutilidad de la antropología también siendo fundamentalmente método etnográfico. Si, como un “juguete rabioso”, esa inutilidad de los oficios narrada a fuego lento por el escritor argentino Roberto Art (1993), la oblicuidad y su retórica retorcida del hacer, de su obsesión en el desviar.

La antropología simula muchas cosas, simula que no sabe, simula que tiene narrador, seres curiosos y desprejuiciados, metafísica del habla y del discurso.

Pero no todo es simulación, hay que buscar esos seres transversales y laterales como Bateson (1998) que desarrollan una interesante teoría de los perfiles entendida como lados y márgenes a partir del modelo de la entomología, y de filósofos de la inmanencia como Lévi-Strauss (2000), en su discusión sobre el sentido y la nada, en ocasiones debatido con Paul Ricoeur y siempre presente en sus obras y entrevistas publicadas en diversas revistas³.

8 La Antropología Divergente en la Actualidad Cardinal

Una antropología divergente debería también como observaba Nietzsche (2003) hacer un poco el “oficio” de fisiólogo, o mejor de “nuevo fisiólogo”. Ver por dentro los discursos oficiales de la disciplina, en particular aquellos que colocan en la vanguardia temas como descolonización con foco en el sur. Y eso vale tanto para las narrativas venidas del sur, del norte, del este o del oeste. Además, como señaló Guigou (2019) hay muchos sures como muchos nortes. No es una posición cardinal el foco de la descolonización sino las prácticas en la cual se apoya, los referentes que trae a mención determinado régimen discursivo. Por tanto, una antropología que presuma de ser descolonizadora o pensada desde el sur me despierta mucha sospecha, ya que en esa fórmula tautológica surge

³ “No me inquieta disolverme en la nada”. En: Revista Humboldt, n. 129. 70-73. 2000. La nada (rien) es el final del último capítulo del Pensamiento Salvaje. Se inscribe en una visión inmanente, más próxima al budismo que al nihilismo (Ricoeur; Lévi-Strauss, 1963).

una nueva forma autoritaria, característica del humanismo proyectado por quien habla, por quien dice “tienes razón sobre tus derechos, pero deja que yo hablo por ti”. Pienso incluso que algunos investigadores del norte deberían buscar allí y no en el sur las pistas de una epistemología descolonizadora, porque allí se encuentran la monumentalidad, los documentos y los discursos que actualizan hasta el presente el triunfalismo colonial.

Los humanismos sostienen en sus diferentes formas una pretensión romántica de encarnar el otro, o de colocarse en el lugar del otro, constituyéndose en un “otro paradidéntico”. Una empatía que simula las asimetrías históricas de los pueblos conquistadores sobre sus ex – colonias, tal como las que irrumpen entre antropólogos y indígenas, entre caucásicos y negros. Otra asimetría simulada es el “otro occidente” como producción latinoamericana, pese a que los europeos una y otra vez marcan sus fronteras con los que habitan en el Atlántico Sur. Para ellos siempre serán “sudacas” aunque sean perfectos caucásicos, rubios de ojos azules (Guigou, 2019).

También la exageración y concentración congresista-corporativa de estudios de género velan una preocupación mayor por el género, que por la especie. El peso dado al lado de una especie y retirado sobre la continuación de esa especie, los derechos de los antecesores sobre los descendientes. Inequívocamente el campo de poder se demarca con el auspicio de un territorio moral que busca una inversión, pero que no se sale de la subordinación.

En base a lo dicho, una antropología divergente debería ir en dirección contraria a lo que la antropología ha cultivado en nombre de su prerrogativa sobre el discurso del Otro – o también “alteridad presurizada”–, consistente en hablar del Otro y hablar por el Otro. Lo contrario para el caso es fundamentalmente verme afectado por el Otro a partir de un vínculo generado en el espacio y tiempo vivido entres quienes lo comparten.

Referencias

- ALVES, André **Os Argonautas do Mangue**: Precedido de Balinese Character (re-visitado) por Etienne Samain. São Paulo: Editora da Unicamp, 2004.
- ART, Roberto. **El juguete rabioso**. Buenos Aires: Espacio Editorial, 1993.
- BASINI, José. “As metodologias socioespaciais e a descentralização do conhecimento. MAO – MON: Cidades em perspectiva”. In: BASINI, J. *et al.* (org.). **Os estudos socioespaciais: Cidades, Fronteiras e Mobilidade Humana**. Manaus: Editora Universidade do Amazonas, 2015. p. 39-65.
- BASINI, José. Nomadismo disciplinar [ou] o eterno retorno. In: COLOQUIO REALIZADO EN EL NÚCLEO DE ESTUDOS AMAZÔNIA INDÍGENA – NEAI, Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Direito, Manaus, (Inédito) 2016. **Anais [...]**. Manaus, 2016.
- BASTIDE, Roger. “Introdução”. In: BASTIDE, Roger. **Antropologia Aplicada**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1979. p. 1-8.
- BATESON, Gregory. **Steps to an ecology of mind**. New York: Ballantine Books, 1972.
- BATESON, Gregory. Experimentos en el pensar sobre material etnológico observado. In: BATESON, Gregory. **Pasos hacia una ecología de la mente: una aproximación revolucionaria a la auto-comprensión del hombre**. Buenos Aires: Lohlé – Lumen, 1998. p. 99-113.

- BATESON, Mary Catherine. "Sex and Temperament"; "Participant observers". In: BATESON, Mary Catherine. **With a daughter's eye**: a memoir of Margaret Mead and Gregory Bateson. New York: William Morrow and Company, 1984. p. 67-106.
- BATESON, Mary Catherine. **Margaret Mead y Gregory Bateson**: recordados por Mary Catherine Bateson. Barcelona: Gedisa, 2011.
- BORGES, J. L.; SÁBATO, E. **Diálogos**. Buenos Aires: Orlando Barone Emecé Editores, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. "A identidade e a representação. Elementos para uma reflexão crítica sobre a idéia de região". In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Bertrand Brasil; Difel, 1989. p. 24-52.
- CLIFFORD, James. "As fronteiras da antropologia. Entrevista com James Clifford". **Boletim da Associação Brasileira de Antropologia**, Rio de Janeiro, 1994.
- CLIFFORD, J.; MARCUS, G. **Retóricas de la antropología**. Madrid: Ediciones Jucar, 1991.
- CRAPANZANO, Vicent. "Dialogo". In: CRAPANZANO, Vicent. **Anuário Antropológico 188**. Brasília DF: Editora Universidade de Brasília, 1991a. p. 59-80.
- CRAPANZANO, Vicent. "El dilema de Hermes: La máscara de la subversión en las descripciones etnográficas". In: CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (ed). **Retóricas de la Antropología**. Madrid: Jucar Universidad, 1991b. p. 91-122.
- DAMÁSIO, António. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- DELEUZE, Gilles. **En medio de Spinoza**. Buenos Aires: Cactus, 2008.
- DELEUZE, Gilles. **Spinoza**: Filosofía Práctica. Buenos Aires: Tusquets Editores, 2013.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2007. v. 5.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Valencia: Pré-textos, 1980.
- DERRIDA, J.; DUFOURMANTELLE, A. **Falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.
- EVANS, Marc. **Um certo olhar Snow Cake**. Filme. 112 min. Canadá; Inglaterra: Revolution Films; Rhombus Media, 2006.
- FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. (Título original: Against method).
- FOUCAULT, Michel. "Entrevista a Michel Foucault". **Revista Actuel**, Paris, n. 14, 1971.
- FOUCAULT, Michel *et al.* "Sobre a arqueología das ciências: resposta ao círculo epistemológico". In: FOUCAULT, Michel *et al.* **Estruturalismo e teoria da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 1971. p. 19-56.
- ERIKSON, P.; GHASARIAN, C. "Un campo de 35 horas...". In: GHASARIAN, C.; ERIKSON, P. **De la etnografía a la antropología reflexiva**: nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas. Buenos Aires: Ediciones del Sol, 2008. p. 105-132.
- GEERTZ, Clifford. "Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico". In: GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 85-107.
- GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.
- GUIGOU, L. Nicolás. "Antropologías del sur. Flujos comunicacionales, discursos y modalidades de producción del conocimiento antropológico: más allá o más acá del colonialismo". In: CONFERENCIA DE APERTURA, Porto Alegre: XIII RAM. Antropologias do Sul, 2019. **Anais** [...]. Porto Alegre, 2019.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **El pensamiento salvaje**. México – Buenos Aires: FCE, 1964.

LÉVI-STRAUSS, Claude. “No me inquieta disolverme en la nada”. **Revista Humboldt**, Berlín, Goethe Institut. Inter Naciones, n. 129, p. 70-73, 2000.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Una teoría científica de la cultura**. Madrid: Editorial Sudamericana, S.A., 1984.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo**: como alguém se torna o que é. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **The gay science**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

PRAT, Mary Louise. “La antropología y la desmopolización del pensamiento social”. In: GRIMSON, A.; NOEL, G. **Antropología ahora**: debates sobre la alteridad. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2011. p. 49-60.

RAMOS, Alcida Rita. “Por una antropología ecuménica”. In: GRIMSON, A.; NOEL, G. **Antropología ahora**: debates sobre la alteridad. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2011. p. 97-124.

RICOEUR, P.; LÉVI-STRAUSS, C. “Réponses a quelques questions. Entretien avec Claude Lévi-Strauss”. **Revista Esprit**, [s.l.], n. 322, p. 628-653, 1963.

ROSALDO, Renato. “La narrativa en la etnografía: el imaginario asimétrico, el punto de vista y la desigualdad”. In: GRIMSON, A.; NOEL, G. **Antropología ahora**: debates sobre la alteridad. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2011. p. 61-68.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Auténtica Editora, 2007. (Edição bilingüe latim/português).

TAUSSIG, Michael. “Montagem”. In: TAUSSIG, Michael. **Xamanismo, colonialismo e o homem selvagem**: um estudo sobre o terror e a cura. São Paulo: Paz e Terra, 1993. p. 406-417.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica**: investigação social e enquete operaria. São Paulo: Polis, 1980.

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

José Exequiel Basini Rodríguez

Profesor Asociado IV del Departamento de Antropología y Posgrado en Antropología Social de la Universidad Federal de Amazonas, Brasil. Profesor colaborador en el Departamento de Filosofía de la misma institución. Coordinador del Laboratorio de Estudios Panamazónicos – Investigación e Intervención Social – LEPAPIS-UFAM. Licenciado en Filosofía (UNC-1989) y Ciencias Antropológicas (UdelaR-1996), maestría y doctorado en Antropología Social (UFRGS-1999 y 2003). Estancia postdoctoral en Epistemologías Espaciales Comparadas (ETSAS-US-2016-2017). Actualmente realiza estudios sobre migrantes temporales como profesor invitado por la Université de Quebec, Uqo, (2022-2023) Tiene experiencia en el área de la antropología indígena, con énfasis en la teoría del mito acción, estudios socioespaciales y etnografías de intervención, trabajando principalmente en los siguientes temas: pueblos tradicionales, fronteras y geopolítica, pueblos indígenas y estados nacionales, estética territorial, cosmología y alteridades indígenas, urbanismo y movilidad humana, antropología reflexiva y calidad de intervención, estudios de los pueblos panamazónicos.

Endereço profissional: Universidade Federal do Amazonas. Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Antropologia, Laboratório Panamazônico, Av. Rodrigo Octavio Jordão Ramos, n. 1.200, Coroado I, Manaus, AM. CEP: 69067-005.

E-mail: josebasini@ufam.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0982-7843>

Como referenciar este artigo:

RODRÍGUEZ, José Exequiel Basini. Nomadismo Disciplinar, [o] el Eterno Retorno – Pasos para una Antropología Divergente. **Ilha – Revista de Antropología**, Florianópolis, v. 26, n. 1, e93899, p. 162-175, janeiro de 2024.

Relatório sobre o Ensino Acadêmico de Antropologia

Franz Boas¹

Tradutor: Amurabi Oliveira²

¹Universidade de Colúmbia, Nova Iorque, NY, Estados Unidos da América

²Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

Resumo

Durante a reunião anual da Associação Americana para o Avanço da Ciência em 1917, foi formada um comitê permanente de ensino de antropologia nos Estados Unidos, presidida por Franz Boas (1858-1942). Boas havia sido eleito para a Academia Nacional de Ciências em 1900 e para presidente da Associação Americana de Antropologia (AAA) entre 1907-1908, também tornou em 1931 o primeiro antropólogo a presidir a Associação Americana para o Avanço da Ciência, o que demonstra que ele gozava de um grande prestígio acadêmico nesse período. O presente trabalho é o relatório produzido por Boas (1919) na condição de presidente do comitê de ensino de antropologia, que originalmente foi publicado na *American Anthropologist* em 1919, nele são apresentadas não apenas uma ideia geral da antropologia, como principalmente as orientações para seu ensino em nível superior, apontando os fundamentos para cursos introdutórios e avançados, além de se indicar a infraestrutura necessária para o ensino de antropologia em seus diferentes ramos.

Palavras-chave: Franz Boas; Antropologia Americana; Ensino de Antropologia.

Report on the Academic Teaching of Anthropology

Abstract

During the annual meeting of the American Association for the Advancement of Science in 1917, a permanent committee on teaching of anthropology on the United States was formed, chaired by Franz Boas (1858-1942). Boas had been elected to the National Academy of Sciences in 1900, and president of the American Anthropological Association (AAA) between 1907-1908, he also became in 1931 the first anthropologist to chair the American Association for the Advancement of Science, which demonstrates that he enjoyed great academic prestige during this period. The present work is the report produced by Boas as president of the committee on teaching anthropology, in which not only a general idea of anthropology is presented, with mainly guidelines for its teaching at a higher education, pointing out the foundations for introductory and advanced courses, in addition to indicating the necessary infrastructure for the teaching of anthropology in its different branches.

Keywords: Franz Boas; American Anthropology; Teaching Anthropology.

Recebido em: 05/05/2023

Aceito em: 09/06/2023



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1 Introdução

Em maio de 1916, vários antropólogos se reuniram na Universidade de Colúmbia, na cidade de Nova Iorque, para discutir os objetos e métodos do ensino de antropologia em faculdades e universidades. Foram convidados os seguintes:

Franz Boas	Albert E. Jenks
Roland B. Dixon	A. L. Kroeber
Pliny Earle Goddard	Robert H. Lowie
A. A. Goldenweiser	George Grant MacCurdy
George B. Gordon	Bruno Oettinger
F. W. Hodge	Marshall H. Saville
W. H. Holmes	Frank G. Speck
E. A. Hooton	A. M. Tozzer
Walter Hough	Clark Wissler
Ales Hrdlička	

No final da conferência, os participantes se comprometeram a escrever as suas opiniões sobre tópicos especiais. Esses relatórios circularam entre os membros da conferência e entre alguns outros antropólogos que não puderam estar presentes. Em dezembro de 1916, durante a reunião da Associação Americana para o Avanço da Ciência em Nova Iorque, a conferência se reuniu novamente no Museu Americano de História Natural, e a discussão continuou com base na conferência anterior e nos relatórios que haviam circulado. Na reunião anual da Associação realizada na Filadélfia em 1917, um comitê de Ensino de Antropologia nos Estados Unidos tornou-se permanente e orientado a fazer relatórios ao Conselho anualmente. O comitê consistia em Franz Boas (presidente), R. B. Dixon, P. E. Goddard, E. A. Hooton, A. L. Kroeber, George Grant MacCurdy, F. G. Speck, A. M. Tozzer.

Esse comitê foi continuado por ação da reunião C Baltimore, 28 de dezembro de 1918. Como resultado das conferências, foi elaborado o seguinte relatório:

I. A Ciência da Antropologia

O objetivo científico da antropologia é a reconstrução da história da humanidade como um todo. Esse objetivo é perseguido ao longo de linhas biológicas, geológicas, arqueológicas, linguísticas e culturais em geral; e de acordo com métodos históricos no sentido mais restrito do termo.

Os métodos da antropologia são fundados em uma consideração objetiva da vida e das atividades do homem civilizado e do homem primitivo, ambos sendo discutidos do mesmo ponto de vista fundamental, sem levar em conta o fato de que a vida do homem civilizado está mais próxima de nós do que a do homem primitivo.

Tendo isso em mente, o valor para a faculdade de antropologia torna-se imediatamente aparente, porque treina a mente para um pensamento claro em relação às formas de nossa vida cultural – uma das grandes necessidades daqueles que devem se tornar líderes em nossas atividades públicas. Amplia a visão sobre os fenômenos da civilização e aumenta o poder de interpretação objetiva de nossas atitudes culturais.

Seu valor, como disciplina de ensino universitário, para estudantes avançados de qualquer uma das ciências humanas – de filosofia, história, psicologia, direito, religião, literatura e arte – também é aparente, porque eles encontram nela um ponto de vista fundamental que é útil na interpretação de seus estudos especiais.

Uma atitude objetiva é fomentada pela concepção de nossa civilização como uma das muitas formas de vida social humana; e isso é enfatizado pela apresentação dos dados gerais da antropologia.

A história da ciência moderna mostra uma valorização crescente desse método de abordagem, embora a maioria das tentativas de utilizá-lo para a solução de problemas em outras ciências pareça inadequada para o antropólogo treinado. A antropologia tem uma tarefa distinta a desempenhar na ampliação de muitas das ciências mais antigas por meio de sua visão mais ampla da história humana e da gama de forças que determinam seu curso. Dá uma resposta concisa aos problemas da relação entre as condições biológicas e a civilização, entre o meio ambiente e o desenvolvimento cultural, entre os acontecimentos históricos do passado remoto e as conquistas modernas. É, portanto, indispensável para quem lida com os problemas práticos da sociedade moderna, tanto em seus aspectos biológicos quanto culturais. No entanto, a importância da formação antropológica do assistente social, do médico sanitário, do professor, do recenseador, do oficial colonial e do legislador ainda não está suficientemente clara.

II. Objetivo da Instrução Antropológica não Profissional

1. Essa visão da antropologia determina o escopo do trabalho introdutório. O curso universitário deve ser um resumo das forças biológicas, ambientais, psicológicas e sociais que se expressam na vida do homem e de sua inter-relação; e nela deve ser revista a história da humanidade como um todo.

Devido à ênfase que em outros departamentos é dada à história europeia, a revista tratará com particular ênfase o resto do mundo e se esforçará para colocar a história biológica e cultural dos povos europeus em seu devido lugar como parte de uma história geral da humanidade.

De acordo com o caráter do instrutor, do corpo estudantil e da instituição, cursos úteis desse tipo estão sendo ministrados de várias formas. A ênfase é colocada nas forças gerais que determinam o curso da história humana, particularmente na relação entre desenvolvimento biológico e social, e em suas características distintivas, nas condições psicológicas, ambientais ou econômicas sob as quais certos tipos de desenvolvimento

ocorrem; ou os dados relativos às formas culturais que se desenvolveram em várias partes do mundo e seu significado histórico e psicológico são tratados com mais detalhes. A escolha entre esses métodos geralmente é determinada pela disponibilidade de material para instrução e pela extensão necessária do controle do trabalho do aluno. Quando se enfatiza a relação do ponto de vista antropológico com as atividades modernas, a iniciativa para o estudo intenso cabe muito mais ao aluno do que aos casos em que se busca a familiaridade com tipos culturais estrangeiros.

Em um curso introdutório como aqui delineado, muito pouca atenção pode e deve ser dada aos detalhes dos métodos de pesquisa. Apenas os princípios mais gerais de procedimento podem ser delineados. Não há espaço para discussão detalhada da maneira de resolver problemas de geologia de superfície, ou morfologia, fisiologia e psicologia, da linguística, ou da investigação de fenômenos culturais. No entanto, será indispensável descrever os princípios sobre os quais o procedimento se baseia.

2. Como dito anteriormente, o ensino não profissional da antropologia é útil não apenas para o estudante universitário que não almeja uma carreira profissional, mas também é de grande valia para estudantes de ciências que lidam com a vida mental do homem. Além disso, o lado biológico da antropologia tem estreita associação com problemas da vida social, como higiene e educação. O estudante dedicado a qualquer uma dessas ciências que deseja lucrar com a instrução antropológica já domina um campo mais amplo de conhecimento e aborda o assunto com um espírito mais maduro do que o estudante universitário que carece dessa formação. O escopo de um curso universitário introdutório não será suficiente para os propósitos do aluno mais avançado.

Geralmente, o aluno que não se especializou em nenhuma ciência específica e que frequenta a faculdade em preparação para uma vocação não profissional, de acordo com nosso sistema educacional atual, exigirá uma quantidade considerável de direção e de controle em relação ao acúmulo de dados que formam a base de um ponto de vista antropológico; enquanto o estudante que se dedica a qualquer ciência particular obterá os melhores resultados estendendo suas leituras e estudos em campos antropológicos relacionados ao seu próprio campo de trabalho, e pode ser confiado para buscar os dados que serão úteis para ele.

3. Devido a essas condições, será desejável uma diferenciação entre trabalho introdutório para alunos de graduação e para alunos de pós-graduação. Isso será necessário sempre que ambas as classes forem representadas por grandes números.

A diferença essencial entre os dois cursos normalmente residirá na restrição do curso de graduação aos pontos mais salientes, os quais devem ser selecionados de acordo com dois princípios, a análise dos complexos culturais locais e o estudo comparativo da distribuição de traços únicos ao longo de todas as partes do mundo. O curso para alunos avançados será mais sistemático; dará informações mais completas em relação às fontes e terá um caráter mais crítico.

Até que ponto as informações relativas aos tipos culturais e aos métodos de investigação podem ser demonstradas depende do museu, da biblioteca e das instalações de laboratório que estão à disposição do professor.

4. As linhas de abordagem para o estudo dos fenômenos da vida humana que distinguem a antropologia de outras ciências tornam altamente desejável que seu ponto

de vista seja levado a alunos de graduação por trabalhos avançados, da mesma forma que é feito em outras ciências. Como na linguagem e na ciência, os cursos introdutórios são seguidos por alguns cursos especiais que tratam dos campos mais especiais do conhecimento e dão, ao mesmo tempo, uma apreciação do espírito e do método de abordagem científica de seu assunto e de sua relação com outras ciências, então essa especialização deve ser seguida em antropologia. Atualmente, a elaboração de um curso introdutório é realizada apenas em algumas instituições, em parte por meio de cursos que tratam com algum detalhe da antropologia de várias áreas culturais, e levando em consideração todos os aspectos da pesquisa antropológica para essa área; em parte por meio de cursos temáticos que tratam de questões biológicas gerais e de problemas gerais do desenvolvimento da civilização, sem atenção especial para as áreas locais. Devido à ampla gama de assuntos da antropologia, nenhuma recomendação pode ser feita com relação à seleção de tópicos especiais. A seleção deve ficar a critério da individualidade do instrutor e da disponibilidade de material.

Devido à estreita associação da antropologia com outras ciências, sua íntima relação com questões sociais e sua ampla influência sobre o pensamento, um curso introdutório e cursos avançados em antropologia devem ser incluídos no programa de estudos de cada faculdade.

III. Estudo Profissional de Antropologia

Como acontece em outras ciências, há que se atender às necessidades de duas classes distintas de investigadores. Há geólogos, biólogos, psicólogos, historiadores, filósofos, que lidam com problemas antropológicos, e há antropólogos cujos principais problemas são os da antropologia, não importa se são abordados de um ponto de vista biológico, geológico, linguístico ou histórico. O ensino profissional da antropologia é voltado para a formação do segundo grupo de investigadores.

Aqui, talvez mais do que em qualquer outra ciência, é difícil correlacionar adequadamente os vários ramos da pesquisa antropológica. É bastante claro que as diferenças fundamentais entre os métodos biológico, linguístico e histórico tornem quase impossíveis que nós esperemos igual proficiência em todas essas de um único investigador; no entanto, ele deve usar todos eles na solução de seus problemas. Aquela parte da história de um povo que se reflete na forma corporal não é a mesma que se expressa na linguagem; e ambos são novamente diferentes daquelas partes de sua história que se refletem em vários aspectos culturais. No entanto, precisamos de todos esses meios para resolver nossos problemas históricos e, além disso, devemos determinar até que ponto, se é que existe, os fenômenos biológicos, linguísticos e culturais estão se inter-relacionados. É claro, portanto, que um mínimo de conhecimento deve ser exigido de todo estudante profissional de antropologia, para que ele possa estimar os valores de todos esses métodos, embora possa ter que contar com outros pesquisadores para fazer contribuições reais nesses métodos, partes da ciência com as quais ele está menos familiarizado. O antropólogo deve, portanto, obter um treinamento em todos esses métodos.

É outra questão se o treinamento em todos esses ramos deve ser ministrado em um departamento antropológico. O tipo particular de geologia necessário ao antropólogo é a geologia de superfície, que é adequadamente fornecida pelos departamentos de geologia e de geografia. O tipo de biologia de que o aluno necessita é em parte conhecimento morfológico geral, com informação geográfica e paleontológica relativa ao homem e às plantas e animais associados ao homem. As características fundamentais destes serão normalmente melhor dadas em um departamento de biologia do que em um departamento de antropologia. A base geral do estudo linguístico está tão intimamente associada à filologia geral que a informação para o estudante que deseja se especializar nesse ramo é melhor dada em um departamento de filologia. O que é verdade em relação à base filosófica e psicológica de certos aspectos das atividades culturais em que o trabalho especial do filósofo, psicólogo e historiador será indispensável. Onde quer que seja possível obter o fundamento necessário nos departamentos mencionados, pode-se esperar um trabalho mais completo do que se esperasse que o departamento de antropologia fornecesse as informações fundamentais necessárias para o trabalho original nessas linhas de estudo. O trabalho do instrutor que vai formar alunos de antropologia deve ser baseado nas informações obtidas nos departamentos mencionados.

Não parece necessário no presente relatório entrar em detalhes no âmbito dos cursos destinados à formação de antropólogos, pois isso equivaleria a uma discussão do âmbito geral da ciência tal como manifestada na literatura moderna. Devido à variedade de assuntos, o tipo especial de instrução que está sendo dada sempre dependerá do grupo de instrutores e de seus interesses primários.

Pode-se apontar, no entanto, que, devido à variedade de métodos, que faz com que um único professor não possa cobrir todo o campo uniformemente, um certo grau de especialização seria vantajoso. Isso foi parcialmente realizado. A Universidade de Harvard, por exemplo, tornou-se o centro de estudos arqueológicos, enquanto na Universidade de Colúmbia e na Universidade da Califórnia é dada maior ênfase ao estudo da etnologia. Deve ser destacado, entretanto, que a infraestrutura para a pesquisa na antropologia física é ligeiramente desenvolvida em nossas universidades. A provisão mais adequada para esse ramo de investigação é encontrada na Universidade de Harvard e também no Museu Nacional dos Estados Unidos, que, no entanto, não é uma instituição de ensino. Tanto por seu interesse teórico quanto por sua importância para os problemas relativos ao bem-estar da humanidade, esse assunto deveria receber atenção em nossas universidades. Isso aumentaria imensuravelmente a utilidade do trabalho daqueles que são encarregados da manutenção da saúde pública e do bem-estar.

IV. Requisitos de um Departamento de Antropologia

I. Um curso universitário introdutório e um curso avançado introdutório devem abranger o campo da antropologia biológica, linguística e cultural. Para uma condução bem-sucedida de um curso, uma pequena coleção didática de material anatômico, de ilustrações etnológicas e, se possível, de espécimes deve estar disponível. Sempre que possível, o trabalho deve se basear no estudo de material museológico.

2. Para o ensino avançado de antropologia biológica, é necessário ter um laboratório bem equipado para trabalhos morfológicos e biométricos.

3. Para o ensino avançado em antropologia cultural, é altamente desejável ter uma estreita cooperação com um museu. Para certos ramos, isso é indispensável. Até certo ponto, o uso de espécimes pode ser substituído pelo uso de ilustrações.

4. Para preparar os alunos para realizar investigações independentes, é necessário que haja a possibilidade de trabalho de pesquisa em grupos sociais de vários tipos. Deve ser dada a oportunidade para a observação de crianças, entre vários grupos sociais de nossas próprias comunidades e na sociedade primitiva.

Universidade de Colúmbia
Nova Iorque

Referências

BOAS, Franz. Report on the Academic Teaching of Anthropology **American Anthropologist**, [s.l.], v. 21, n. 1, p. 41-48, 1919.

Franz Boas (1858-1942)

Antropólogo alemão radicado nos EUA, conhecido como “pai da antropologia americana”. Um dos maiores expoentes da corrente culturalista na antropologia, sua influência estendeu-se para além de seu tempo, é um dos maiores antropólogos desde o surgimento dessa disciplina como ciência.

Amurabi Oliveira (Tradutor)

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Livre Docente em Cultura e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisador do CNPq.

Endereço profissional: Departamento de Sociologia e Ciência Política, CFH, UFSC, Câmpus Trindade, s/n, Florianópolis, SC. CEP: 88040-900.

E-mail: amurabi.oliveira@ufsc.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7856-1196>

Como referenciar este artigo:

BOAS, Franz. Relatório sobre o Ensino Acadêmico de Antropologia. Tradução de Amurabi Oliveira. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 26, n. 1, e94210, p. 176-182, janeiro de 2024.

LAMAS, Marta. **Dolor y política: sentir, pensar y hablar desde el feminismo**. México: Editorial Océano, 2021.

Alana Pacheco dos Reis Verani¹
Jônatas Stritar Alaman¹
Tatiana Bezerra de Oliveira Lopes¹

¹Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, SC, Brasil

Em seu livro *Dolor y política: sentir, pensar y hablar desde el feminismo*, publicado em 2021 e ainda sem tradução para o português, Marta Lamas nos convida para um exercício de autocrítica de nossos afetos e práticas feministas.

A antropóloga feminista mexicana nasceu em 1947 na Cidade do México e construiu sua trajetória profissional articulando seu ativismo político à carreira de antropóloga docente na Universidad Nacional Autónoma do México (UNAM).

Lamas é uma das principais referências de antropologia feminista e, como característica de antropólogas feministas mexicanas, existe grande imbricação de suas participações em movimentos sociais e feministas com suas produções acadêmicas e epistêmicas (Marta Castañeda, 2012; Marisa Ruiz, 2021), sendo visível em suas obras o reflexo de seu engajamento social e político, com temas referentes às questões de gênero, de aborto e de cidadania.

O livro é composto de seis capítulos e contém 36 páginas na seção “Anexo”, em que a autora traz documentos que vão desde manifestos políticos, gritos de manifestações nas ruas até poemas.

No capítulo introdutório “*Sentir, pensar e falar*”, a autora se propõe a pensar sobre a relação entre teorias e práticas feministas e a energia afetiva que nos move como ativistas. Ao que a autora mobiliza como a dimensão subjetiva da política, sua análise se concentra no lugar dos afetos e das emoções nas narrativas feministas, em especial no papel da indignação, da dor e da raiva expressadas por ativismos políticos.

Tendo em mente a necessidade de construir espaços de diálogos saudáveis, Lamas se preocupa com o efeito da raiva na deliberação de alianças que fortaleçam políticas feministas. A autora acredita ser necessário discutir sobre a não violência em espaços públicos – sejam eles físicos ou virtuais –, inclusive entre ativistas feministas. Seu argumento é o de que um dos maiores obstáculos que enfrentamos atualmente é a dificuldade de estabelecer diálogos entre as diferentes correntes feministas.

Recebido em: 17/10/2023

Aceito em: 03/11/2023



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

A autora entende, entretanto, que a política será, inevitavelmente, marcada por conflitos. A defesa do espaço comum para os diálogos não deve ensejar idealizações que neutralizam a luta política feminista e que ignorem o complexo emaranhado de posições de poder que permeiam esse campo político.

No capítulo “*Pensar a época*”, a autora esboça algumas das reconfigurações do feminismo ao longo da história. Como exemplo de tais reconfigurações, Lamas atribui ao capitalismo neoliberal a inserção da temática do empoderamento às mensagens e às pautas feministas. A partir de um feminismo *light*, mulheres “donas de si”, almejam conquistar avanços socioeconômicos pessoais por meio do trabalho e do autogoverno sem, no entanto, reivindicar mudanças estruturais nas sociedades.

Desde o fenômeno “pós-feminista”, calcado em uma recusa à autoidentificação com o termo “feminista”, combinada com uma produção estética de si hipersexualizada e hiperfeminina, até os momentos de afirmação baseados em um processo mais amplo de percepção do feminismo, tido como *cool* no começo da década de 2010, a crítica da autora se assenta na capacidade adaptativa do mercado em se tornar norteador de processos de subjetivação e de significação do feminismo.

Ao abordar os novos feminismos na América Latina, o argumento da autora é de que a partir do ano de 2014, com o avanço das tecnologias da informação, juntamente com a circulação de um feminismo mercantilizado, mobilizações de jovens anticapitalistas, antirracistas e antipatriarcais ganharam força nas novas práticas feministas.

No terceiro capítulo “*Dor, raiva e violência*”, a reflexão se estende aos conceitos de dor, raiva e violência e suas possíveis aplicações estratégicas à política feminista. A violência como resposta à violência vem sendo interpretada de formas dicotômicas pelas correntes feministas, desde atos simbólicos, como pichar muros ou despejar *glitter* rosa em um chefe de polícia até ações anárquicas, das autointituladas *anarcas*, são percebidas e praticadas de maneiras estrategicamente distintas.

A raiva é percebida pela autora entre uma miríade de emoções crescentes que marcam as experiências das mulheres jovens em situações de subordinação. Se a questão é validar tais reações, devemos pensar nelas a partir da contextualização de suas dores. Afinal, como reagir diante das situações de desigualdade e de violência, em que a dor e a indignação se tornam primordiais para a ação política e pulsantes para futuras mobilizações?

Nesse momento do livro, críticas são tecidas ao feminismo “separatista” como forma de resistência à dominação masculina. Lamas defende a existência de espaços não mistos, onde possamos compartilhar nossas experiências com outras mulheres em lugares seguros e afetivos, porém acredita ser preciso dialogar com os homens sob o olhar da interseccionalidade.

A máxima de seu argumento se resume em entender os exageros que se pode cometer quando se leva posições ideológicas ao extremo. A raiva pode ser interpretada como arena prolífica, seja para uma mudança efetiva ou para causar um desconforto social produtivo. São essas maneiras de guiar as ações, assim como de suas conseqüências negativas para um projeto feminista mais abrangente, que se tornam pontos principais para o debate.

Em “*As identidades na hora de fazer política*”, o quarto capítulo da obra, a autora comenta a respeito da vertente feminista “mulherista”, a qual essencializa a diferença

entre mulheres e homens. Lamas compara essa vertente a uma política identitária que constrói um essencialismo teórico da diferença. Essas formas de endurecimento da fronteira identitária seriam obstáculos para as articulações políticas.

Nesse momento, o alerta se dirige a todos os feminismos. A ênfase à categoria “mulher”, com o intuito de promover políticas públicas e debates ao redor de temas que lhes afetam, não necessariamente precisa ser seguida de uma crença contida numa experiência idealizada de subordinação. Já que, no intento de construir uma lógica política que faça sentido para a mobilização, acaba por essencializar sujeitos e conformar uma “comunidade” de forma avessa a outras lutas.

Ao se inspirar na autora feminista estadunidense Wendy Brown, Lamas indaga sobre o desafio de reconhecer a posição mutável que todos os seres humanos ocupam, e que no campo político feminista deve sempre ser colocada em evidência a reflexão: quem somos?

A urgência em reconhecer as diferenças possibilitou mudanças significativas nas políticas feministas e de outros sujeitos marginalizados. Mas em que pese a mão de uma construção identitária cega, os feminismos devem investir na crítica do lugar/da posição do sujeito, mediada pelo senso crítico que só uma política de alianças consegue tornar possível.

Lamas defende que a aliança entre mulheres não precisa se dar por uma lógica identitária, ou amorosa, uma proposta destoante a da teórica feminista bell hooks (2021), mas sim em uma relação de *necessidade*. Lamas acredita que reconhecer nossas diferenças identitárias e epistemológicas não nos impede de nos unirmos pelo desejo de criar uma prática política feminista que seja efetiva. Emoções como dor, raiva e rivalidade se constituem como obstáculos práticos.

No capítulo cinco, “*Emoções, ideologia e política*”, o argumento segue a respeito do desafio de construir articulações dentro do movimento feminista, partindo do ponto em que nossas emoções e perspectivas ideológicas sobre temas urgentes nos segregam. O trabalho sexual é um desses temas problemáticos na política interna feminista.

Lamas comenta o discurso moralizador sobre sexo que circula nos feminismos e que dividem mulheres entre “decentes” e “putas”, sendo as putas, para algumas vertentes feministas, as inegáveis vítimas do patriarcado. Organizações que atuam contra o tráfico de mulheres sob uma postura ideológica neoabolicionista são exemplos de práticas feministas que compreendem a prostituição como uma violência a todas as mulheres.

A antropóloga argumenta que esse discurso se alinha a uma política xenófoba e punitivista que acaba com o sustento de trabalhadoras e de trabalhadores sexuais pobres sem lhes oferecer outra alternativa econômica que seja equiparável. Para ela, fazer política feminista requer um debate crítico constante de nossas razões, paixões e afetos, assim como a construção de espaços de discussão sobre os significados políticos de nossas teorias para que possamos construir acordos na luta por uma ordem social diferente.

A esse comportamento de algumas feministas, Lamas apresenta a noção de “convicções ideológicas”. Essas convicções centradas em posições rígidas no que se refere a certos temas, como o trabalho sexual, transforma o debate político feminista em um paroquismo entre “nós” e “elas” que presumem interpretações ideológicas do social, mas que, por fim, são insensíveis às complexidades sociais. Ao suscitar o conceito

de “espirais de significação” para localizar os pontos de tensão comuns e históricos entre feministas são feitos avisos pertinentes para qualquer prática política feminista: ser incessantemente sensível ao vocabulário que se mobiliza para tratar de alguns temas.

Nesse momento do livro, Lamas relata a sua experiência como antropóloga feminista e feminista ativista. Sua postura em relação ao trabalho sexual e sua aceitação de certos homens como aliados teriam sido o motivo de algumas companheiras quererem “expulsá-la” do feminismo. Aqui, ela nos narra três situações em que feministas se mobilizaram contra ela, seja em atos públicos levantando cartazes com críticas à sua postura, seja nas redes sociais em manifestos contra seu livro *Acoso: ¿Denuncia legítima o victimización?* (Lamas, 2018), ou quando estudantes da faculdade de química fizeram uma denúncia à universidade sobre sua disciplina de gênero.

No epílogo e último capítulo da obra, “*O que significa falar?*”, há uma defesa de um feminismo crítico que seja a junção de práticas anticapitalistas, antirracistas e antipatriarcais (com posturas antiessencialistas e antipunitivistas) mesclado a exercícios de autorreflexão. O vocabulário que Marta Lamas defende que usemos não é aquele de “raiva feminista”, o qual poderia deixar de produzir mudanças concretas ao focar em criminalizações personalizadas. A defesa aqui é de um feminismo de esquerda, rebelde, solidário e poético.

Ao se inspirar em Judith Butler e suas reflexões de assembleias de corpos se fazendo visíveis em vias públicas, a proposta é a de que pratiquemos a sensibilidade do diálogo entre todas as pessoas e de um exercício interno de nos colocarmos sempre em posição crítica, não somente com relação às demais, mas sim conosco.

Por fim, Marta Lamas nos incentiva a reconhecer que o que nos une é a luta coletiva. A “cadeia de equivalências” se constrói com o passar do tempo, com as conquistas, com os conflitos, com a abertura às novas pautas. O espaço micropolítico entre nós como movimento articulado e nossas subjetividades, para a emancipação de quem quer que esteja em condições de desigualdade, é a arena principal na qual o movimento feminista encontra sua força.

Referências

CASTAÑEDA, Martha Patricia. Antropólogas y feministas: apuntes acerca de las iniciadoras de la antropología feminista en México. **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires, n. 36, p. 33-49, 2012.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: Novas perspectivas. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

LAMAS, Marta. **Acoso: ¿Denuncia legítima o victimización?** México: Fondo de Cultura Económica, 2018.

RUIZ, Marisa. Rebeldes y revolucionarias: aportes a la antropología feminista (1970-1992). **Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology**, Brasília, DF, v. 18, p. 3-22, 2021.

Resenha

Alana Pacheco dos Reis Verani

Doutoranda e Mestra em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGAS/UFSC). Bacharela em História (UFF). Integrante do Núcleo de Identidades de Gênero e Sexualidades (NIGS/UFSC). Bolsista de doutorado CAPES.

Endereço profissional: Universidade Federal de Santa Catarina, Câmpus João David de Ferreira Lima, Trindade, Florianópolis, SC. CEP: 88040-900.

E-mail: alanareisverani@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0814-1054>

Jônatas Stritar Alaman

Mestre em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGAS/UFSC). Bacharel em Ciências Sociais (UFMS). Integrante do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS/UFSC). Ex-bolsista Capes.

Endereço profissional: Universidade Federal de Santa Catarina, Câmpus João David de Ferreira Lima, Trindade, Florianópolis, SC. CEP: 88040-900.

E-mail: jonatasalaman5@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7921-1115>

Tatiana Bezerra de Oliveira Lopes

Doutoranda e Mestra em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGAS/UFSC). Bacharela em Ciências Sociais (UFMS). Integrante do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS/UFSC). Bolsista de doutorado CNPq.

Endereço profissional: Universidade Federal de Santa Catarina, Câmpus João David de Ferreira Lima, Trindade, Florianópolis, SC. CEP: 88040-900.

E-mail: tatianabezerralopes@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1510-1774>

Como referenciar esta resenha:

VERANI, Alana Pacheco dos Reis; ALAMAN, Jônatas Stritar; LOPES, Tatiana Bezerra de Oliveira. Resenha da obra: Dolor y política: sentir, pensar y hablar desde el feminismo. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 26, n. 1, e96831, p. 183-187, janeiro de 2024.