

MANIFESTO-OUTRO

ANTROPOFAGIA AO ALCANCE DE TODAS!



EDUCAÇÃO

ESCRILEITÓFAGA

POPULAR

Loja da Silva Vaicēulionis



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

JOJA DA SILVA VAICËULIONIS

**MANIFESTO-OUTRO:
educação escritófila popular**

**São Leopoldo
2024**

JOJA DA SILVA VAICËULIONIS

**MANIFESTO-OUTRO:
educação escritofaga popular**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof.^a Dra. Betina Schuler

São Leopoldo

2024

V128m Vaicëulionis, Joja da Silva.
Manifesto-outro : educação escreleitófaga popular / Joja da Silva Vaicëulionis. – 2024.
392 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.
“Orientadora: Prof.^a Dra. Betina Schuler”.

1. Manifesto artístico-literário. 2. Antropofagia (Movimento literário). 3. Escola filosófica popular. 4. Estilísticas canibais. 5. Escreleitufagia. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

Às vozes que aqui ressoam.

À todas as antropófagas do mundo que aqui se unem.

A todas que mesmo na luta pelo ócio se dedicam ao amor e à arte das relações pelo livre exercício da constante lúdica, aceitando suas existências inconstantes e se tornando outras com e pelas relações.

AGRADECIMENTOS À CAPES

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

AGRADECIMENTOS DE RESSONÂNCIA

A minha orientadora, Betina Schuler, pela relação aqui escrita em nosso processo de ourar-se pelo acolhimento, amor, carinho e confiança de que se manter inconstante é um ato de abertura e coragem ao outro.

À banca de qualificação, Maria Alice Campesato e Ricardo Machado, pelas trocas, pela disposição e pelo processo de outrar-se que envolveu esse corpo-manifesto nosso.

A minha mãe, Alice, que primeiro me ensinou o poder das relações e dos vínculos.

Ao meu pai, Ricardo, que me cantou vozes antropófagas sem ao menos compreender de que se tratava.

As minhas avós, Maria e Maria Helena (*in memoriam*), que me besuntaram no conhecimento popular como fonte de vida.

Ao tio José, por me apresentar a antropofagia cultural ainda na adolescência.

À tia Clarice, por evidenciar o intrínseco de uma cultura matriarcal.

À Silvia Matturro Foschiera, pelas orientação no PIBID, nas Atividades Acadêmicas de Espanhol e seus estágios supervisionados, pela integração da minha banca de defesa do TCC e por todas as trocas que me possibilitaram pensar o ensino e a arte.

À Carolaine Kirch, por toda a parceria de produção de pensamento de arte, de educação e de política.

À Berenice Corsetti, pelos primeiros passos de minha caminhada na pesquisa em Educação e pela oportunidade de estudar a arte moderna pela perspectiva histórica.

À Jéssica Lambrecht, por sempre ser uma rainha de copas, pelas escritas noturnas com chimarrão, pipoca e fofocas.

À Eliana Inge Pritsch, pelas discussões sobre antropofagia e literatura e pela oportunidade de acesso à materiais que discutiam e embasavam tal pensamento artístico.

À Betina Guedes, pelas orientações artísticas e pela curadoria da exposição Não me olhe (*in memoriam*).

À Mariléia Sell, pela orientação e oportunidade de produção de pensamento sobre antropofagia, manifesto e ensino.

À Rosangela Fritsch, pela acolhimento em seu grupo de pesquisa, discutindo as desigualdades sociais na EJA, uma vivência importantíssima para essa dissertação.

Ao Stalin Braga, que em sua mentoria espiritual, permeou-me de amor, cuidado e esperança.

À Carine Menna Barreto, pelas trocas e carinho na elaboração de nossos trabalhos de dissertação.

À Patrícia Santos, pelo acolhimento, carinho e conversas intermináveis.

À Ali Von, por todo apoio possível e impossível nessa minha trajetória.

À Bruna Moreira, por todas as nossas conversas, discussões filosóficas que possibilitaram clareza em meu tema de pesquisa.

A Sérgio Rodriguez, pelas discussões envolvendo antropofagia e território, pelas trocas artísticas e pelas artes feitas durante a qualificação dessa dissertação.

À Maria Guadalupe, por todo carinho e cafuné durante essas escritas.

Ao Baco Francisco, por sempre me trazer para a realidade quando necessário durante as imersões nas escritas.

Ao Federico (*in memoriam*), por todos os mimos dengosos durante as leituras.

À Casa do Estudante Universitário Leopoldense (CEUL), por proporcionar acesso à universidade, à criação do Grupo de Estudos Erristas, e minha participação no Conselho Municipal de Juventude (COMJUV) de São Leopoldo.

Ao Grupo de Estudos Erristas (Jéssica Lambrecht, Karina Bortowski, Stefani Bortoloni, Raique Ramos, Welerson Junio), por se disporem a discutir os manifestos artísticos-literários e suas contribuições históricas e políticas.

Ao Grupo de Artes Paguro, em especial à Zei de Oliveira, por sua vida que inspirou a exposição Não me olhe (*in memoriam*).

À Casa Sessenta, pela realização da exposição Não me olhe (*in memoriam*).

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Carcarás (UNISINOS/CNPq), por todas as trocas com ele realizadas, pelas possibilidades de fazer pesquisa em conjunto, pelo carinho e acolhimento ao enfatizar que nele o mundo é sereno.

Ao Curso Popular Carolina de Jesus (CPCJ), pelas realizações e possibilidade de união de arte, luta, resistência e educação.

Ao Bloco Não Cutuca Que Eu Me Empolgo, por proporcionar uma vivência cultural popular e levar-realizar arte e antropofagia para as ruas de São Leopoldo.



**Pero ni con toda la marina
Pueden sacar de la vitrina la peste campesina
Esto va pa'l capataz de la empresa
El machete no solo es pa' cortar caña
También es pa' cortar cabezas**

**Aquí estamos, siempre estamos
No nos fuimos, no nos vamos
Aquí estamos pa' que te recuerdes
Si quieres, mi machete te muerde
(RESIDENTE, IBEYI, 2022)**

RESUMO

Esta dissertação se constitui da teorização, experimentação e da análise de oficinas de escrituleitufagia desenvolvidas na interface entre literatura, artes e filosofia pela própria pesquisadora em uma turma de nono ano de uma escola da rede pública do município de São Leopoldo/RS. Sendo assim, esta Dissertação tem como objetivo analisar como inventar outras relações com a escrita na escola, consigo e com os outros a partir da elaboração de manifestos de reexistência, tomando a antropofagia como conceito e método e a escola como inventora de povo. Operei com os conceitos de antropofagia, manifesto, escola popular e escrita e leitura como ferramentas analíticas. Como material empírico, utiliza objetos de arte e escritas desenvolvidos pelos alunos e alunas durante as oficinas entre maio e dezembro de 2023, marcados por lutas contemporâneas, modos de existência e experimentações artísticas. Nesse percurso, fez-se importante atentar para os deslocamentos produzidos a partir do contato com as referências apresentadas e as experimentações com a escrituleitufagia na escola. Tal organização e processo de criação artístico-literário está intimamente ligado a ritualística antropofágica. Para tanto, a pesquisa compõe uma analogia estrutural de um corpo a ser antropofagizado, performando um corpo-manifesto a ser devorado substancialmente por cada leitora que com ele ousar se relacionar, substituindo a organização por capítulos, por momentos de deglutição, contando histórias de devorar outros corpos. Utiliza como base metodológica a antropofagia e as estilísticas de existência, colocando foco nas possibilidades de subjetivação a partir de práticas de escrita e de leitura, tomadas pelo viés não utilitarista e não mercadológico. No decorrer das análises mostra a emergência de temáticas sensíveis aos alunos, delineando modos de existir que problematizam suas vivências no presente a partir da elaboração de manifestos de reexistência de suas próprias experiências e da relação com as discussões filosóficas, tais como o racismo, a misoginia, a gordofobia e a desigualdade social. Por fim, dá a ver as relações que durante o processo de pesquisa foram tecidas e que fazem desse corpo-manifesto uma manifestação de existências outras, plurais e marginais insurgentes, que outraram-se a si mesmas pela e com a relação com outrem, produzindo alteridades e possibilidades de outros espaços. Relações que manifestaram existências inconstantes, dizendo-a-antropofagia como verdade de si, que pertence a si, mas que seja de bem-comum, pertence a si como a todos e a qualquer um, para o outro, francamente e tecnicamente assumindo riscos da relação e se manifestando no tecimento do próprio corpo, de sua própria vida como espaço heterotópico. A partir, pois, de duas dimensões de análise: outrar-se e a constante lúdica viveu-se outras possibilidades na escola via leitura e escrita. Verdades-tropicais da inconstância da existência. Outrar-se com a relação. Outrar-se com a arte. Outrar-se com a filosofia. Outrar-se com a literatura. E, sobretudo, outrar-se com a proposição de que cada um se relacione com esse corpo-manifesto plural a seu modo, pois a pesquisadora se entrega corajosa e virtuosamente para que cada leitora a antropofagize e se outre com suas linhas a seu modo. Relacione-se e devore-a. A vida é devoração.

Palavras-chave: manifesto artístico-literário; antropofagia; escola filosófica popular; estilísticas canibais; escrileitufagia.

ABSTRACT

This paper presents a theoretical and analytical exploration of *escrileitufagia* workshops developed at the intersection between literature, arts, and philosophy. These workshops were conceived by the researcher and implemented with a ninth-grade classroom at a public school in São Leopoldo/RS. In this context, the research aims to explore new avenues for encouraging connections with writing within the school environment, with oneself and with the others through the creation of resistance writes based on the concept of anthropophagy and its method and considering the school as the inventor of people. The art objects and the texts produced by the students along different experimentations conducted between May and December 2023 are the primary materials for analysis. To support this analysis, this paper presents contemporary struggles, modes of existence, and artistic experimentations. It also analyzes the sequence of displacements resulting from engagement with the referenced materials. Both the organization and the artistic-literary creation process are closely linked to anthropophagic ritualism. Therefore, the research composes a structural analogy of a body to be anthropophagized, performing a manifesto-body to be substantially devoured by each reader who dares to relate to it, replacing the organization by chapters with moments of deglutition, narrating stories of devouring other bodies. It employs the anthropophagy and the stylistics of existence as methodologies, focusing on the potentials of subjectivation through writing and reading practices, approached from a non-utilitarian and non-market perspective. Throughout the analyses, it shows the emergence of themes that resonate deeply with students, outlining ways of existing that problematize their present experiences through the elaboration of resistance manifestos of their own experiences and their engagement with philosophical discussions, including racism, misogyny, fatphobia, and social inequality. Finally, it reveals the relationships that were woven during the research process transforming this manifesto-body into a tangible embodiment of diverse and insurgent marginal existences which, in their engagement with others, generate alterities and open up possibilities for alternative spaces, collectively "othering" themselves. These relationships embody fluid and divergent existences, asserting anthropophagy as a personal truth while simultaneously embracing it as a shared asset, belonging not only to oneself but also to the collective frankly and technologically assuming risks of the relationship and manifesting itself in the weaving of one's own body, of one's own life as a heterotopic space. Tropical truths of the inconsistency of existence. "Othering" with the relationship. "Othering" with art. "Othering" with philosophy. "Othering" with literature. Above all, "othering" with this plural manifesto-body embracing the proposition that each one relates to it uniquely, because the researcher courageously and virtuously surrenders herself so that each reader may anthropophagize her and "other" themselves with her lines. Engage with and devour it. Life is devouring.

Keywords: resistance write; anthropophagy; public philosophical school; cannibalistic stylistics; *escrileitufagia*.

Sumário

1. ACORDO ANTROPÓFAGO.....	7
1. ACORDO ANTROPÓFAGO	15
2. COMO ME TORNARAM UMA ENTIDADE NÔMADE ANTROPÓFAGA ERRISTA-TROPICALISTA E PASTICHE (@DEUSAJOJA).....	28
3. A VACINA ANTROPOFÁGICA.....	39
4. NARRATIVIZO SOBRE ONDE EXISTO	45
4.1 ANTROPOFAGIA	45
4.1.1. Antropofagia ritual e sua exportação.....	47
4.1.2. Vanguarda antropófaga: uma estilística da existência canibal.	53
4.1.3. Estilísticas Canibais	77
4.1.4. Antropofagia cultural brasileira e educação	130
4.2. CORPO-MANIFESTO.....	136
4.3. PROFESSORAS E PATAS-BRAVAS DE NOSSA AMÉRICA, UNI-VOS	240
4.3.1. Anavantu. Anavantu. Anarriê.	242
4.3.2. Em defesa de uma educação nos trópicos	246
4.3.3. Concepções do processo educativo dos Tupinambá	248
4.3.4. A pedagogia brasílica e a Revolta Caraíba no Brasil colônia	252
4.3.5. Pombalismo, arte-educação das Missões francesas e educação popular	266
4.3.6. Educação antropófaga e escrileitufagia.	282
5. ANTROPOFAGIA MANIFESTADA: A FAMIGERADA METODOLOGIA	289
5.1. O QUE É PRECISO PARA UMA ESCRITA E LEITURA ANTROPÓFAGA?.....	293
5.2. ONDE SE MANIFESTA A PRÁTICA DE ESCRILEITUFAGIA?.....	294
Oficina 1. Arte como modo de vida: arte efêmera e arte eterna (2 horas/aula).....	296
Oficina 2. Arte como modo de vida: defesa de manifestos (1 hora/aula).....	298
Oficina 3. Arte como modo de vida: defesa de manifestos (2 horas/aula)	298
Oficina 4. Arte como modo de vida: o modo de dizer-a-verdade da arte> Colagem (1 hora/aula)	299
Oficina 5. Arte como modo de vida: o modo de dizer-a-verdade da arte> Colagem e Pau-Brasil (2 horas/aula).....	300
Oficina 6> As estilísticas canibais: pau-brasilismo (1 hora/aula).....	300
Oficina 7> As estilísticas canibais: a luta pelo caminho (2 horas/aula)	301
Oficina 8> As estilísticas canibais: Leitura social (2 horas/aulas).....	302
Oficina 9> (2 horas/aula): As estilísticas canibais: leitura social.....	303
Oficina 10> (2 horas/aula): As estilísticas canibais: Leitura social (2 horas/aulas).....	304

Oficina 11> (2 horas/aula): As estilísticas canibais: Escrita do manifesto de resistência (2 horas/aulas)	305
6. A INSCONTÂNCIA DO OUTRAR-SE E A CONSTANTE LÚDICA NA ESCRILEITUFAGIA	307
6.1. OUTRAR-SE	311
6.1.1. LUNA: um conhecer-se.	312
6.1.2. DOGA10: do pertencimento como equipagem a si	315
6.1.3. ROSAS-DE-ORVALHO: uma escrileitufagia.	318
6.1.4. FLORA: outrar-se.	324
6.2. CONSTANTE LÚDICA	328
6.2.1. Arte efêmera.	329
6.2.2. Arte eterna.	337
7. EU COMO OUTRO: A VINGANÇA	342
DIGERIDOS	345
ANEXO A: DEIDARA X SASORI	354
ANEXO B – SASORI VS DEIDARA: UM DEBATE SOBRE A NATUREZA DA ARTE	357
ANEXO C – MANIFESTO DA POESIA PAU–BRASIL	359
APÊNDICE A – ESTADO DA ARTE	362
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	381
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	384
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO DA OFICINA 5: COLAGEM E PAU-BRASIL	386

1. Acordo antropófago

Eu, _____, voluntária e corporalmente, admito minha condição de antropófago(a), renunciando a metafísica e o desejo narcísico, anunciados pela filosofia e pela lógica ocidental, pretendendo, com isso, devorar o corpo-dissertação pelo qual esse trabalho se constitui.

RECONHEÇO-ME enquanto integrante desse trabalho, digerindo-o e assimilando suas práticas de modos de existências outros como parte do meu processo de conhecimento.

RECONHEÇO-ME como produtor(a), direta ou indiretamente, de modos de existência marginalizados e excêntricos, cocriando paranoias e mistificações, na finalidade de desestabilizar modos de existência hegemônicos.

RECONHEÇO-ME enquanto constituinte da história em que estou inserido(a), alimentando meu instinto vingador com todas as injustiças sociais e históricas desde a invasão de Abya Yala e consequentemente Pindorama até as presentes.

RECONHEÇO-ME pela permeabilidade de todas as espiritualidades, de todas as crenças e de todos os misticismos que se nutrem do nosso solo, sendo contra toda unidade racional ou religiosa que exclui as demais e se constituem a partir da importação.

CONCEBO a pureza como um mito muitas vezes repetido.

CONCEBO a alegria como a prova dos nove.

CONCEBO a utopia como o fenômeno que faz marchar a sociedade, sempre contra o discurso hegemônico e dominante que na história apropriou-se das utopias para fortalecer as elites. Concebo-me como uma possibilidade de heterotopia.

CONCEBO-ME da perspectiva desta terra, nesta terra e para esta terra, protegendo nosso solo fértil, sendo contra todo domínio de terra privada produtiva que não produz.

CONCEBO-ME enquanto integrante da cultura tropical, contra sua romantização e pró sua concretização em direção a uma independência processual a partir de sua soma a técnica das culturas hegemônicas.

CONCEBO-ME enquanto vingador(a) em situações de conflitos: luto, venço, desestabilizo o inimigo sacro para com ele aprender a me fortificar. Sabedoria.

PROPONHO-ME a lutar, compreendendo as especificidades interseccionais de classe, de etnia e de gênero como resistência ao sistema cis hétero normativo branco importado pela colonização.

PROPONHO-ME a lutar posicionando-me criticamente contra toda apropriação vendida de identidades, iconicidades e modos de existência da Latinoamérica (Abya Yala) pelo sistema imperialista-capitalista e pela lógica neoliberal patrocinada pelo gigante de botas de sete léguas.

PROPONHO-ME a exportar a poesia que existe nos fatos, promovendo sempre a multiplicidade de vozes como fator desestabilizador da unidade autoritária.

PROPONHO-ME a criar relações inventivamente, construindo a vida que existe nos trópicos e que foi apropriada pela colonização.

PROPONHO-ME a recriar a nossa história, a história que ainda está sendo construída, para fundamentar a nossa independência não proclamada.

PROPONHO-ME a pensar, divulgar e incentivar outros meios de produção que transgridam a lógica neoliberal e a monocultura.

PROPONHO-ME a olhar, perceber e atuar no cotidiano, pelo cotidiano e com o cotidiano, sem arcaísmos, sem erudição morta, suscitando realidades.

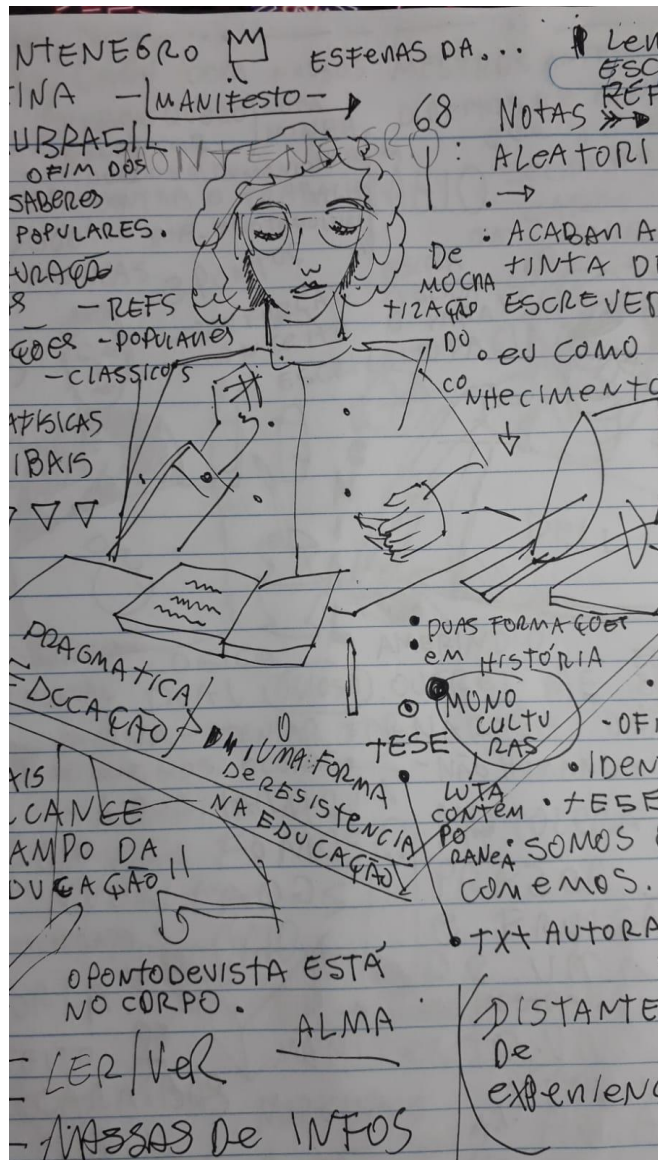
PROPONHO-ME a nutrir utopias positivas e negativas como diagnósticos do contemporâneo para fazer marchar a sociedade e, talvez, até pensar em heterotopias.

PROPONHO-ME a carnavalizar para dessacralizar, utilizando-me da ironia, do sarcasmo, da paródia e do cômico como ferramentas linguísticas de profanação daquilo que não é nosso e que nos impede de praticar uma antropofagia heterotópica.

PROPONHO à inimizade, à vingança, justamente para criar uma outra amizade possível.

O presente acordo é válido após a sua assinatura.

_____, ____ de ____ de ____.



Arte do artista Sérgio Rodriguez sobre a minha apresentação na banca de qualificação.



ADVERTÊNCIA

- Esta dissertação se trata de um **livro-corpo-manifesto** antropófago do outro a te devorar.
- Ela é elaborado a partir do cogito canibal perspectivista que elabora a antropofagia enquanto teoria epistemologia e conceito, tendo como metodologia a escreleitufagia, gerando inimizade. Não devora o outro, mas sua relação com o outro. Afirma-se na alteridade produzindo corpos-manifestos de existências outras.
- Cuidado! Ela está pronto para te atacar!
- Faz carinho no livro, ele morde. Cuidado! Ele morde.
- Não está educado, é indisciplinar.
- Se corres o bicho pega, se ficas, a bicha que enuncia come.

ATENTAMENTE
A antropófaga

convocatória

"PROFESSORES E PATOS BRAVOS DE TODOS OS PAÍSES, UNI-VOS!"
(TZARA, 1987, P. 56).



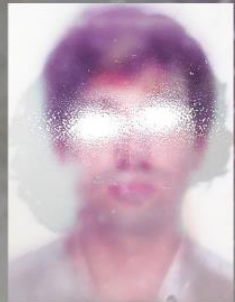
Pai e mãe nossos que estão no chão
Santificadas sejam as suas mãos
Venha a nós o seu trabalho
Seja feita a sua colheita
Assim nos campos como nas ruas



O feijão de cada dia nos dê hoje
Não perdoem os responsáveis pela extração
Assim como nos lembraremos de toda exploração
Do corpo, do trabalho, da miséria, do solo, da educação
E não nos deixem cair em alienação
Mas que fortifiquem outros meios de subjetivação
Amém



NÃO



ME

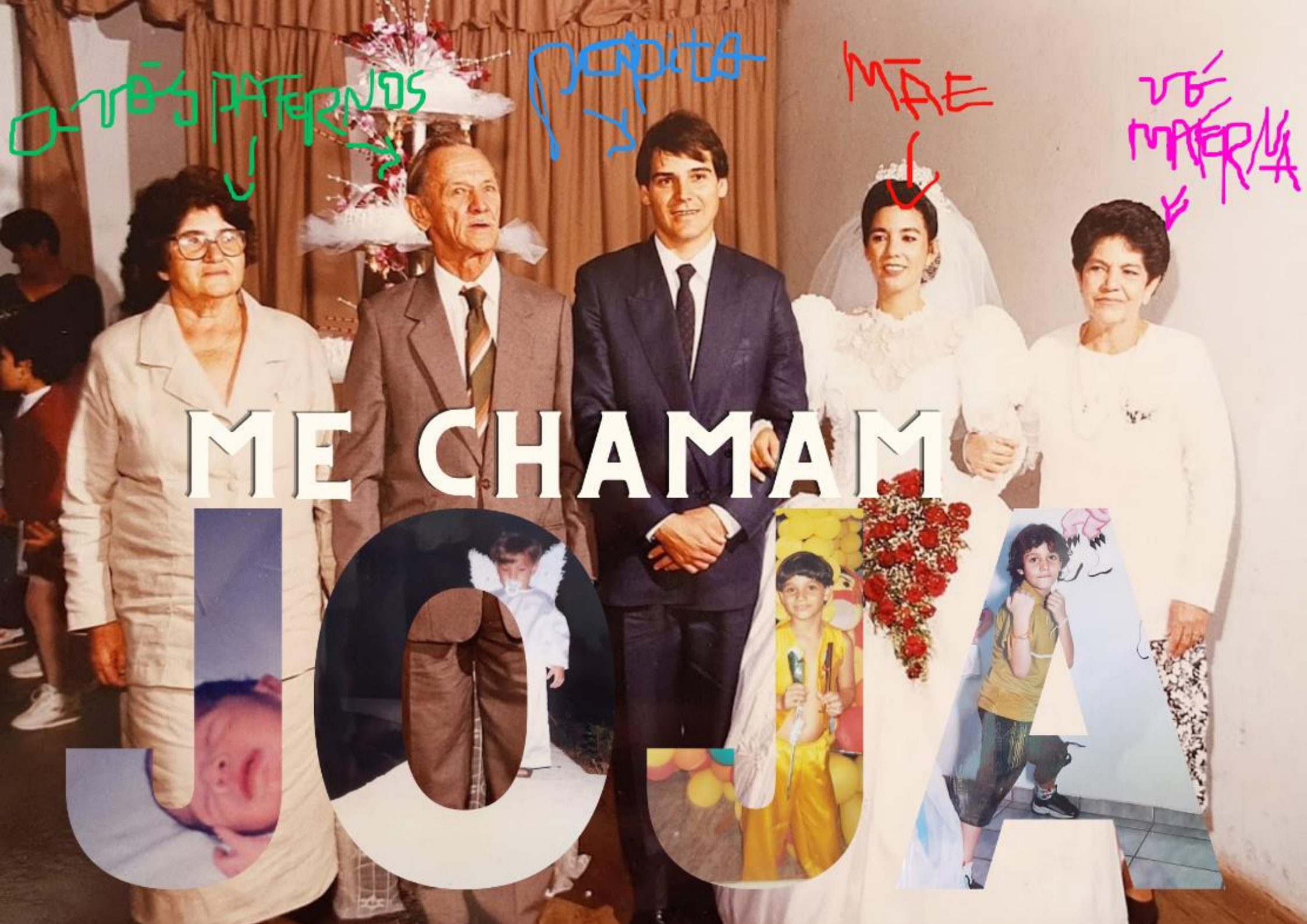


OLHE

ME OLHE

AGORA

SOU GUERREIRA VIRTUOSA



ON TRES PATERNOS

PAPITA

MAE

VÉ MÃE

ME CHAMAM



Me chamam Joja. E é assim que me apresento. Fui a última criança da família a quem ousaram colocar um pintinho para piar na boca, porque demorei a falar. Minha mãe diz que é por isso que falo pelos cotovelos.



Me chamam Joja. E é assim que me apresento. Sou filha da Alice e do Ricardo, da Igreja de São Francisco.

Joja →



Me chamam Joja. E é assim que me apresento. Minhas duas avós se chamam Maria. Maria Luciano é minha avó paterna. Maria Helena (Lena/Leninha) é minha avó materna.



Me chamam Joja. E é assim que me apresento. Leninha faleceu em 2022, no começo dessa dissertação, antes de seu aniversário de 80 anos. A vó Lena tinha Alzheimer e Parkinson. De família preta e indígena aprendeu a ler e escrever na EJA depois de criar oito filhos sozinha, porque meu vô que não conheci faleceu muito cedo enquanto dormia.



Me chamam Joja. E é assim que me apresento. Vó Lena era muito ativa: ela viajava, ia aos bailes, fazia festa junina de bairro. Fazia pães, biscoitos, bolinhos de chuva, bolos, doces de mamão, laranja e cidra. Pintava e bordava. Eu queria fazer todos os artesanatos e as viagens que ela fazia. "Quero ser aposentada, mãe".



Me chamam Joja. E é assim que me apresento. Minha família por parte de mãe é matriarca. É difícil uma mulher Silva não ser brava e não por ordem em tudo.

Me chamam Joja. E é assim que me apresento. A vó Maria fez 90 anos enquanto eu escrevia essa dissertação. Ela disse que fez 70. E acha que sou bonita, mas que estou muito longe. Ela é semianalfabeta. Estudou em uma escola do campo, onde fez o primeiro grau.

Me chamam Joja. E é assim que me apresento. A vó Maria criou 12 filhos com o vô Jorge, carpinteiro, que foi alcoólatra durante a maior parte da vida. Meu avô faleceu de câncer de próstata em 2004 porque esse exame não é "coisa de macho". Era com eles que eu ficava depois da escola.

Me chamam Joja. E é assim que me apresento. Minha família por parte de pai é patriarcal e se fragmentou quando o vô faleceu. Nela, todo mundo tem sangue quente.





Me chamam Joja. E é assim que me apresento. Minha mãe estudou vários cursos quando eu era criança, desde corte e costura até manicure e pedicure. Foi metalúrgica, garçonete, funcionária do lar e trabalhou no bar da escola. Hoje é aposentada.

Me chamam Joja. E é assim que me apresento. Minha mãe estudou até o segundo grau. Ela e meu pai criaram a mim e ao meu irmão. "Mãe, quero ser escritora", "tá bom, mas faz uma faculdade para poder se sustentar que vida de artista não é fácil".

Me chamam Joja. E é assim que me apresento. Meus primos e eu fomos da primeira geração, de ambas as famílias, que tiveram acesso à educação e incentivo à leitura e aos estudos desde criança.



Me chamam Joja. E é assim que me apresento. Joja foi um nome me dado na adolescência por uma amiga. Foi Berenice Corsetti quem me batizou Joja quando fiz meu nome social em 2018. Foi numa tarde de prática de pesquisa.

Me chamam Joja. E é assim que me apresento. E tu? Como te chamam? E como te apresentas?
Resposta: _____.

PARANÓIA OU MISTIFICAÇÃO?

PARANÓIA OU MISTIFICAÇÃO?

Há duas espécies de artistas. Uma composta dos que vêm normalmente as coisas e em consequência disso fazem **arte pura**, guardando os eternos rirmos da vida, e adotados para a concretização das emoções estéticas, os processos clássicos dos grandes mestres (MONTEIRO LOBATO, 1917)¹.

A outra espécie é formada pelos que **vêm anormalmente a natureza**, e interpretam-na à luz de teorias efêmeras, sob a sugestão estrábica **de escolas rebeldes**, surgidas cá e lá como **furúnculos da cultura excessiva. São produtos de cansaço e do sadismo de todos os períodos de decadência: são frutos de fins de estação, bichados ao nascedouro.** Estrelas cadentes, brilham um instante, as mais das vezes com a luz de escândalo, e somem-se logo nas trevas do esquecimento (MONTEIRO LOBATO, 1917).

Embora eles se dêem como novos precursores duma arte a ir, nada é mais velho de que a arte anormal ou teratológica: **nasceu com a paranóia e com a mistificação** (MONTEIRO LOBATO, 1917).

É extensão da caricatura a regiões onde não havia até agora penetrado. Caricatura da cor, caricatura da forma - **caricatura que não visa, como a primitiva, ressaltar uma idéia cômica, mas sim desnortear, aparvalhar o espectador.** A fisionomia de que sai de uma destas exposições é das mais sugestivas. **Nenhuma impressão de prazer, ou de beleza denuncia as caras; em todas, porém, se lê o desapontamento de quem está incerto, duvidoso de si próprio e dos outros, incapaz de racionar, e muito desconfiado de que o mistificam habilmente** (MONTEIRO LOBATO, 1917).

Teorizam aquilo com grande dispêndio de palavrório técnico, descobrem nas telas intenções e subintenções inacessíveis ao vulgo, justificam-nas com a independência de interpretação do artista e concluem que o público é uma cavalgada e eles, os entendidos, um pugilo genial de iniciados da Estética Oculta. No fundo, riem-se uns dos outros, o artista do crítico, o crítico do pintor e o público de ambos. **Arte moderna, eis o estudo, a suprema justificação. Na poesia também surgem, às vezes, furúnculos desta ordem, provenientes da cegueira sempre a mesma: arte moderna** (MONTEIRO LOBATO, 1917).

Não fosse a profunda simpatia que nos inspira o formoso talento da Sra. **Vaicéulionis**, e não viríamos aqui com esta série de considerações desagradáveis (MONTEIRO LOBATO, 1917).

Os homens têm o vezo de não tomar a sério as mulheres. Essa é a razão de lhes derem sempre amabilidades quando elas pedem opinião (MONTEIRO LOBATO, 1917).

¹ Excertos do texto Paranóia ou mistificação? de Monteiro Lobato, publicado em 1917 sob o título de *A Propósito da Exposição Malfatti* no jornal O Estado de São Paulo. Grifos e apropriações minhas.

2. COMO ME TORNARAM UMA ENTIDADE NÔMADE ANTROPÓFAGA ERRISTA- TROPICALISTA E PASTICHE [@DEUSAJOJA]

Tenho dificuldades com o começo: onde definimos que é o começo das coisas? Sempre vi o mundo como uma *in media res*, uma sequência de narrativas que se amarram, perpassam-se, transgridem-se. Meu primeiro contato com o termo foi com a leitura de *O fim*, o décimo terceiro livro da série infanto-juvenil de literatura Desventuras em Série, publicada por **Lemony** Snicket. Embora seja publicada por ele, **Lemony** é um narrador personagem do autor estadunidense Daniel Handler que constituiu um universo que se aproxima da literatura infantil criando personagens cada vez mais arquetípicos e evidenciando uma sociedade que está em ruínas: a queda da modernidade.

A cada livro a atmosfera positivista e liberal em que os adultos estão inseridos se mostram geradores das dúvidas existenciais das crianças, os Baudelaires, que se tornam órfãos e precisam lidar com o universo adulto que é permeado pela concepção de que crianças não tem vez nem voz. Os livros retratam desde as crianças passando de tutor em tutor até as problematizações sociais com as quais se deparam ao tentar sobreviverem nessa sociedade.

Na sua escrita, **Lemony** deixa nítido que a história antecede a série Desventuras em Séries, esta é um recorte da história de apenas alguns personagens. Deparo-me com a dúvida de **Clarice** Lispector (1999, p. 21): “como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer?”. Assim, assumindo que “o universo jamais começou” (LISPECTOR, 1999, p. 21), começo pelo meio: interessa-me o narrar e os modos como um sujeito pode se manifestar no mundo. Manifestar aqui significa: ocupar um espaço. Um espaço mutável. Um espaço que é sua existência. Portanto, o ato de manifestar é composto por analisar um determinado tempo-espaço, analisar as relações de poder e fazer emergir uma nova proposta de se ocupar um espaço. Outros modos de existência. Mas quais modos de existência?

Desde o encerramento da minha pesquisa *Corpo-casa: narrativas para abrigar o sujeito*¹ (2020), em que investiguei a narrativização da construção de um corpo-casa a partir do meu processo de criação artístico-literário, dediquei-me aos estágios obrigatórios do final da graduação de Letras – Português/Espanhol. No primeiro semestre de 2021, desenvolvi um Projeto de Ensino para a Atividade Acadêmica Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Médio: Espanhol, ministrada pela Profa. Dra. Silvia Matturro Foschiera, intitulado *¡Ocúpalos! La ocupación y la virtualización de los espacios de la*

¹ Pesquisa feita como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação em licenciatura em Letras –

Português/Espanhol na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, orientada pela Profa. Dra. Betina Guedes.

casa como identidade y ejercicio de creatividad en el contexto de pandemia.

O projeto foi vivenciado com alunos do 9º ano em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul, no município de Garibaldi, de modo remoto pelo contexto pandêmico, envolvendo as disciplinas Espanhol e Artes. O problema do projeto foi “como ocupar os espaços da casa de modo criativo e compor um diário do processo de ocupação?” (VAICËULIONIS, 2021, no prelo), tendo como objetivo geral que a aluna fosse «*capaz de elaborar posts artísticos-reflexivos no Instagram coletivo (como um diário) sobre o espaço e a identidade, relacionando criativamente suas produções artísticas com o vocabulário de descrição adequado de suas casas, bem como os sentimentos e os estados de ânimo que os espaços evocavam*» (VAICËULIONIS, 2021, no prelo)

Esse projeto se desdobra, de certo modo, da minha pesquisa desenvolvida no TCC, criando práticas de ocupação do espaço casa de modo coletivo, a partir do compartilhamento de vivências e de narrativas. O modo de ocupação era a confecção de colagens como produção artística, podendo ser digitais ou físicas. Eleger esse modo de ocupação foi uma opção que se justificou pelo *Manifesto Música de Colagem* da artista contemporânea brasileira **Anná** (2020).

Em seu manifesto, **Anná** (2020) propõe que voltemos nosso olhar para a arte, para o mundo e para si tendo o princípio de que somos fragmentos e completos, com a perspectiva de que não devemos buscar uma pureza – no sentido oswaldiano (ANDRADE, 1924), mas sim, reconhecer nossas influências. A artista ainda expõe o método utilizado para se alcançar tal visão: “o método antropofágico de Oswald” (ANNÁ, 2020), que possibilita a construção de uma arte que una “vanguarda e tradição no mesmo ouvido” (ANNÁ, 2020), como uma colcha de retalhos.

Nesse período, eu já me dedicava a estudar manifestos artísticos. No ano de 2020, período em que residia na Casa do Estudante Universitário Leopoldense (CEUL)², criamos o Grupo de Estudos Erristas³ que discutia os manifestos de vanguardas europeias e os manifestos pós Semana de Arte Moderna (SAM) no Brasil, atentando-se a perceber pensamentos políticos, visões de mundo e suas implicações nos movimentos artísticos. O Grupo teve a duração de aproximadamente seis meses com encontros semanais e alimentou pesquisas que se sucederam como TCCs, Projetos de Estágios e artigos.

Nesse mesmo ano, elaborei, em parceria com **Karina** Bortowski, um Projeto Didático de Gênero – para a Atividade Acadêmica: Laboratório de

² “A Casa do Estudante Universitário Leopoldense (CEUL) é uma ocupação autogestionada para estudantes universitário baixa-renda, localizada no centro de São Leopoldo-RS, e existindo desde 1969” (KARINA; JOJA, 2020, p. 5, no prelo).

³ Errista é uma palavra utilizada pelos moradores da CEUL para pensar atividades artísticas que pautem uma união entre

diferenças desde 2017. A palavra se assemelha ao som da letra “r” que varia por regiões e sotaques no Brasil e remete à falsa ideia de que algo está “errado” por sua construção. Além de ter sido o sonho de confeccionar um manifesto artístico para a realização dos eventos culturais da CEUL.

Ensino de Língua Portuguesa, ministrada pela Profa. Dra. **Mariléia** Sell – sobre o *Manifesto Antropófago* (ANDRADE, 1928), intitulado *Manifeste-se: Vamos construir uma semana de arte?*. Ainda, na Atividade Acadêmica: Laboratório de Ensino de Língua: Espanhol, ministrada pela Profa. Dra. Silvia Maturro Foschiera, desenvolvi o Projeto *¡Manifiéstate! El manifiesto como desenvolvimiento cultural y ciudadano en la escuela*. Ambos os projetos foram pensados para o 9º ano do Ensino Fundamental, cada um com suas especificidades de língua e com referências construídas a partir delas. É importante ressaltar que, dado ao contexto pandêmico, nenhum dos projetos foi elaborado para uma turma de alunos real, sendo planejados para contextos hipotéticos.

Manifeste-se: Vamos construir uma semana de arte? foi uma proposta de ruptura estrutural da organização de Projeto Didático de Gênero, que não lida com gêneros literários. Invertemos esse pensamento colocando em foco um gênero textual de natureza literária que constrói argumentação por ser político e social. As oficinas foram organizadas pensando em um banquete antropofágico, tomando como base o pensamento de **Beatriz** Azevedo (2018) em seu livro *Antropofagia – Palimpsesto Selvagem*, dedicado a analisar o *Manifesto Antropófago* de **Oswald** de Andrade (1928) aforismo por aforismo.

Embora nesse tempo eu já não fosse mais moradora da CEUL, fui morar com meus pais durante um período da pandemia, **Karina**

PROJETO MANIFESTE-SE: VAMOS FAZER UMA SEMANA DE ARTE?

MANIFESTOS ARTÍSTICOS

1 OFICINA - COLHENDO OS INGREDIENTES PARA UMA RECEITA/MANIFESTO

PRODUÇÃO INICIAL E ESCRITA



2 OFICINA - CONHECENDO OUTRAS RECEITAS/MANIFESTOS

LEITURA, ORALIDADE E ESCRITA

3 OFICINA - CONHECENDO OUTRAS RECEITAS/MANIFESTOS

INTRODUZ O MANIFESTO ANTROPÓFAGO



4 OFICINA - EXPLORANDO RECEITAS DIFERENTES PARA CRIAR REFERÊNCIAS

PESQUISA E FINALIDADE DE GÊNERO

5 OFICINA - ILUSTRANDO BANQUETES

A METÁFORA COMO ASPECTO LINGUÍSTICO



6 OFICINA - IDENTIFICANDO OS ARGUMENTOS DAS CARNES

A ARGUMENTAÇÃO NOS MANIFESTOS

7 OFICINA - UMA PROPOSTA DADA

ESCRITA POÉTICA E ORALIDADE



8 OFICINA - DECLAMAÇÃO E DEVORAÇÃO DE OUTROS MANIFESTOS

ORALIDADE E DISCUSSÃO

9 OFICINA - COZINHANDO UM MANIFESTO

PRODUÇÃO DO MANIFESTO



10 OFICINA - TEMPERANDO UM MANIFESTO

AVALIAÇÃO E REESCRITA

11 OFICINA - MONTANDO O PRATO

ELABORAÇÃO DA APRESENTAÇÃO



12 OFICINA - DEGUSTAÇÃO

ENTREGA E DIVULGAÇÃO

Bortowski era moradora da CEUL, o que nos possibilitou pensar o projeto como um manifesto dos alunos para a instituição. A finalidade era a integração CEUL e comunidade (como previsto no Estatuto da instituição), visto que ela já organizava os Fridários Culturais, que começaram como festas e se tornaram eventos com música ao vivo e exposições de arte.

Com a falta de incentivo à cultura na comunidade do bairro, os alunos reivindicam espaço para promoção artístico-cultural. Foi nesse sentido que, com a Casa do Estudante Universitário Leopoldense (CEUL), enquanto instituição cultural e de moradia estudantil, pensamos em articular um evento cultural (BORTOWSKI & VAICËULIONIS, 2020, p. 4-5, no prelo).

Ainda no ano de 2020 fui bolsista de Iniciação Científica da Profa. Dra. Berenice Corsetti no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGEdu/Unisinos) na linha de pesquisa de Educação, História e Política – iniciando meus trabalhos de pesquisa com ela no ano de 2018. No ano de 2020, ao realizar a revisão de literatura para seu projeto maior: estudávamos os indicadores qualidade da educação, relacionando pensamento educacional ao seu contexto, deparei-me com artigos de Carlos Drummond de Andrade e de artigos que problematizavam se arte moderna educa ou não (LOURENÇO FILHO & KELLY, 1944). Assim, apresentei duas pesquisas contemplando esse material: *As Propostas de Arte Moderna e Educação Construídas na Revista*

Brasileira de Estudos Pedagógicos, em parceria com **Carolaine** Kirch, e *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Projeto Poético de Cecília Meireles: uma perspectiva veiculada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* no ano de 2021.

Outro aspecto que considero ser importante para processo de construção de pensamento, começado pelo meio, é o meu regresso à casa de meus pais, em Fernandópolis/SP. Durante esse período de seis meses, tive uma imersão em e com memórias da infância. Adentrei artisticamente na produção de um acervo de memórias da infância, sob o método antropofágico de Oswald: o que me interessava era outrar-me pela minha relação com o eu-criança, uma espécie de autofagia, de devoração dos familiares como no mito da etnia Tapuia, a construção de um “corpo tapuia” (MATTOS, 2013, p. 60), que resulta em meu atual projeto poético: *Traumata Infantis e Necrofilia*.

O que entendo por **traumas** é o abuso de elementos como “a síntese. O equilíbrio. O acabamento de carroserie. A invenção. A surpresa” (ANDRADE, 1990, p. 43). Enquanto **infantis** é “o estado de inocência substituindo o estado de graça que pode ser uma atitude do espírito” (ANDRADE, 1990, p. 44). Desse modo, as artes do projeto se relacionam com os conceitos de **Oswald** de Andrade no Manifesto da Poesia Pau-Brasil (1924). Se, nesse manifesto, **Oswald** (1924) busca um instinto de nacionalidade, de independência progressiva (MACHADO DE ASSIS, 1873) – como propus nessa dissertação – que só se concretiza em 1928 com o conceito de

instinto antropófago (ANDRADE, 1928), em *Traumata Infantis e Necrofilia* o instinto de identidade atual é a busca, e ela só pode ser feita através de uma independência progressiva de si. A busca aqui não é a de trazer o eu-criança para o contemporâneo, é de se autoafirmar outro do eu-criança o que não é mais seu, não o absorver, mas produzir uma relação de aprendizagem de si.

Já por **necrofilia** compreendo atos e sentimentos que valorizam e enaltecem o passado, termo que me aproprio de **Gilberto** Freyre no *Manifesto Regionalista* (1926) ao dizer que o Nordeste se tornou «*o refúgio daqueles patriotas meio necrófilos cujo patriotismo se comenta em poder evocar glórias remotas e antecipações gloriosas, exagerando-as, nos discursos*» (FREYRE, 1996, p. 50). De modo que a necrofilia se concretiza no exagero pelas referências estéticas da infância como o vaporwave e o glitch.

Traumata Infantis e Necrofilia se caracteriza, de certo modo, como um conjunto de performances de aprendizagem de si, que promovem a autoafirmação da constante lúdica que permeia o sujeito contemporâneo que reconhece suas influências do eu-criança e que remonta, que narra suas experiências de transformações de si. Como o pensamento ainda está em desenvolvimento, para fins de visualização, aponto a obra disponível na galeria digital HomeoStasis Lab: *Buscadora* (VAICËULIONIS, 2020), “nessa obra, a artista se

vale da postura de procura para se trabalhar a esperança prometida”.



Traumata Infantis e Necrofilia, para além das performances, sonha em ser um livro, um manifesto de existência de um sujeito que se autoafirma nas relações com os outros e consigo (álter) e se cria em uma zona inconstante de si: inventa-se. Por isso manifesta a tensão desses encontros: ocupa o mesmo espaço na memória e no presente, criando outra. Os trabalhos *Não me olhe* (2022), que compõe a primeira parte dessa dissertação, e *Autofagia* (2020) que integra a capa também estão situadas nesse mesmo projeto.

A exposição *Não me olhe (in memoriam)* (2022) foi realizada de agosto a outubro, na Casa Sessenta, espaço cultural autogestionado em São Leopoldo/RS, com curadora de **Betina** Guedes. A exposição se constitui de fotos 3x4 de documentos (do período de 2015 a 2022) com sobreposições e montagens de fotos-performances e desenhos (em

⁴ VAICËULIONIS, Joja da Silva. *Buscadora*. 2020. Disponível em:

<https://homeostasislab.org/visualizar/obra/2165>. Acesso em 26 mai. 2022.

aquarela, nanquim e pastel oleoso) e de Ritos, performances que contam a história de **Zei** de Oliveira, falecido durante a pandemia, que atuou no coletivo Paguro em São Leopoldo/RS.

O desenvolvimento desse projeto poético acarretou minha perseguição ideológica no ano de 2021, quando fui professora titular da disciplina de Espanhol no município de Montenegro/RS. Fui perseguida por pais conservadores e por uma vereadora, tendo movimento na Câmara de Vereadores para que eu me afastasse do cargo, tendo registros em ata junto à 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), por motivos de: meu Instagram ser “aterrorizante”, pois eu me declarava antropófaga e fazia apologia à necrofilia. Segundo os pais: eles tinham medo de eu morder um aluno na sala de aula. Tal situação justifica a intervenção criada nessa dissertação ao me utilizar de excertos do texto de Monteiro Lobato (1917) *A Propósito da Exposição Malfatti*. Embora a 2ª CRE já estivesse ciente de meu projeto poético e de meu projeto de pesquisa, intercedendo em minha defesa em relação aos ataques sofridos, um grupo de pais de alunos e diretoras também se mobilizou em minha defesa.

Falar sobre meu projeto poético, político e ético é um aspecto importante para esse trabalho que realizo já que ele me perpassa e perpassa minha vivência. Afinal, acentuar minha relação com os manifestos artísticos, com os processos de ocupação de espaço e com a autoafirmação do sujeito em sua relação com o outro e consigo a partir de suas memórias sensibiliza e te direciona,

leitora, para como eu me vejo escrevendo esse texto, para como eu me vejo ocupando esse espaço. Um espaço que agora também é teu. As relações estão no meio, estão entre. Os processos que estão acontecendo antes dessa dissertação acontecer – e enquanto essa dissertação acontece a perpassam, a autoafirmam e a nutrem. E por isso, te convido a interagir com essa performance, a atuar com e sobre ela.

No segundo semestre de 2021, com o jubileamento da Profa. Dra. **Berenice** Corsetti, fui bolsista de Iniciação Científica da Profa. Dra. **Rosangela** Fritsch também na linha de pesquisa Educação, História e Política do PPGedu/Unisinos. Nesse período, eu já havia realizado meu estágio obrigatório, vinculado à Atividade Acadêmica de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental: Português, ministrada pela professora Dra. **Maria Helena** Albé, na qual, em parceria com **Karina** Bortowski, elaboramos oficinas de Língua Portuguesa para preparação de Jovens e Adultos para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) nas ocupações Justo e Steigleder, de São Leopoldo/RS, vinculado ao programa Rede Solidária com a Profa. Dra. **Marilene** Maia.

Karina Bortowski e eu trabalhamos com memórias e a produção de vivências relacionadas com o gênero receita, visto que nossas alunas construíam o grupo de confeitadeiras da ocupação Justo. Com o resultado das oficinas, após o término do estágio obrigatório, fizemos mais uma seção de oficinas enquanto voluntárias na ocupação, sendo

esse trabalho não mais em parceria com **Karina** Bortowski, mas com **Júlia** Fauth da Mota e **Mariana** Bastian Tramontini, ambas graduandas do curso de Letras e sob a mesma orientação do projeto anterior.

Assim, quando ingressei como bolsista de Iniciação Científica da Profa. Dra. **Rosângela** Fritsch, estava realizando o estágio obrigatório, vinculado à Atividade Acadêmica de Estágio Supervisionado no Ensino Médio: português, também ministrada pela professora Dra. **Maria Helena** Albé, em que pude continuar meu trabalho com as Oficinas Preparatórias para o ENCCEJA nas ocupações, em parceria com **Dominique** Fioravante. Sendo assim, meu trabalho na pesquisa era o de compreender e vincular as vivências realizadas no projeto, em conjunto com a Profa. Dra. **Marilene** Maia, com as injustiças sociais estudadas no Grupo de Pesquisa.

Por fim, o desejo inicial dessa pesquisa de dissertação era o de pensar o livro-objeto, ou o livro de artista como uma possibilidade de subjetivação. Isso porque os livros-objetos, da perspectiva da literatura, atualmente assumem diversas formas, buscando novas interações com seus leitores, sendo que cada forma é subsidiada por um ou vários pensamentos filosóficos e artísticos. A estrutura livre da composição de um livro-objeto por si só já possibilita a elaboração de práticas educativas pertinentes a própria literatura por necessitar de interação em vários níveis.

As interações propostas por esses livros se aproximam muitas vezes da arte performance (do

campo da arte e não do marketing), rompendo com a ideia de linearidade de um objeto livro, ou mesmo subvertendo seus gêneros textuais em zonas de contato com outras manifestações artísticas como a fotografia ou como as interações corporais e virtuais. Recentemente, outros tipos de livros-objetos como *O livro depois do livro* de **Gisele** Beiguelman (2013) surgem se relacionado com o mundo tecnológico, tornando-se digital não apenas em formato, como também aderindo ao tecnodiscurso que possui recursos únicos a partir de plataformas interativas, utilizando hipertextos, imagens animadas (gifs) e sons para compor sua estrutura. Tal uso produz narrativas moldadas pela estética das redes e da informação, criando uma atmosfera que parece “poluída”, embora intencionalmente construída.

Além disso, pretendia organizar a própria dissertação como um livro-objeto. **Daniela** de Oliveira Mattos, em sua tese de doutorado *Performance como texto, escrita como pele* (2013), formula a própria tese como uma obra de arte, criando espaços expositivos e espaços entre para ativar experiências. Ao ler sua obra, deparei-me com a possibilidade de inventar uma performance para essa dissertação. Porém, qual seria senão a de um livro-objeto? Mas qual objeto seria esse “livro”? Ou qual objeto esse livro performaria?

É possível pensar que a natureza dos livros-objetos se constrói pela arte de performance, advinda diretamente da teoria dos *Atos de Fala* de **John** Austin, publicada pela primeira vez em 1962. Isso porque, os artistas influenciados por essa

teoria passam efetivamente a criar realidades, criar mundos. Para **Natalia** Brizuela (2013, p. 109), «*a arte conceitual se concentrou em pensar a arte não como representação, mas como um 'performative speech act' [ato performático de fala]: ela nomeava a realidade em lugar de representá-la*». A autora salienta que isso ocorre pois «[...] pensar que, num campo muito delimitado, havia fenômenos linguísticos que não descreviam um evento ou situação, mas que, ao contrário, atuavam sobre o mundo, o mudavam e até produziam o/um mundo liberto da linguagem de ter de só dizer; tratava-se de passar a fazer. A linguagem se libertava da necessidade de ter um significado e passava a fazer, a criar» (BRIZUELA, 2013, p. 109).

Assim, o que proponho aqui é criar um corpo, uma dissertação-corpo, baseando-me no conceito de corpomídia de **Christine** Greiner e **Helena** Katz (2015), e construir um corpo-manifesto. Para as autoras (2015) o conceito de corpomídia «*além de se aplicar a todo e qualquer corpo (vivo e não-vivo, humano e não-humano), recusa o entendimento dualista de corpo como suporte*» (GREINER & KATZ, 2015, p. 10). Nesse sentido, a informação não está sobre ele, ela está nele, ele a incorpora, ao mesmo tempo que se relaciona com o ambiente em que está inserido e com o outro com o qual se comunica, porque «*Como se sabe, todo processo de comunicação pressupõe a existência da diferença. É preciso ser capaz de reconhecer um "outro", existir algo que se destaque em um ambiente de*

iguais para que a comunicação se estabeleça» (GREINER & KATZ, 2015, p. 17).

Ao te reconhecer, leitora, como o outro quero propor uma comunicação que possibilite a permeabilidade desse corpo-dissertação a partir da nossa interação com ele. Desse modo, essa pesquisa se constitui de um corpomídia que ocupa um espaço, se manifesta e reivindica algo. Mas falta ainda conceituar as informações que esse corpo trocou com o ambiente. Quais informações estão encarnadas nele? O que os aspectos que citei, que estão entre, provocaram nele? O que ele reivindica e o que deseja ocupar?

Ao te reconhecer, leitora, como o outro quero propor uma comunicação que possibilite a permeabilidade desse corpo-dissertação a partir da nossa interação com ele. Quero que te lembres enquanto aqui estiveres que eu sou eu e tu és tu. “É vasto, vai durar. O que te escrevo é um 'isto'. Não vai parar: continua”. (LISPECTOR, 2019, p. 90).

Mas falta ainda conceituar as informações que esse corpo trocou com o ambiente. Quais informações estão encarnadas nele? O que os aspectos que citei, que estão entre, provocaram nele? O que ele reivindica e o que deseja ocupar?

Ele reivindica direitos e conceitos que já eram seus quando o Brasil tinha descoberto a felicidade. Nós já tínhamos o coletivismo. Nós já tínhamos o subconsciente como real e constituinte do sujeito. Nós já tínhamos a compreensão de que produzimos a cultura e de que ela nos produz. Nós já tínhamos o outro como fonte de sabedoria para tornar-se um outro. Mas não tínhamos a técnica deles. A técnica

que nos exportou enquanto utopia. E se produzimos todas as utopias, as heterotopias não são menos nossas.

Ele também reivindica não citar as autoras (reforço que já é passada a hora de nos vermos no generalizante feminino) por seus sobrenomes, produtos do controle de corpos do patriarcado. Mas compreendendo o contexto organizacional científico-acadêmico, optei por citar nome e sobrenome das autoras no corpo do texto e utilizar o sobrenome entre parênteses, visto que os algoritmos de pesquisa não funcionariam nesse trabalho, ocasionado certa invisibilidade do referencial teórico. Iniciei essa experimentação em meu TCC e aqui a continuo: é necessário conversar intimamente com quem nos ensina. Penso que esse também seja um experimento de questionar também a autoria.

Reivindica ainda que, para se pensar a educação enquanto prática antropófaga e escritoritória, é necessário narrar a relação que minhas antecessoras tiveram com a educação, principalmente com as práticas de leitura e escrita, introduzida pelo texto **Me chamam Joja**.

Para manifestar-se em prol dessas reivindicações, esse corpo relacionou-se com os manifestos artísticos pós Semana de Arte Moderna no Brasil (1922), a saber: *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* (ANDRADE, 1924) e *Manifesto Antropófago* (ANDRADE, 1928), textos que teceram o pensamento antropófago, e o possibilitaram a se atualizar no Experimentalismo, no Tropicalismo e no Concretismo, alicerçados

pela filosofia oswaldiana; depois interagiu com o *Manifesto pela escritura poética* (AMARAL, 2018), no qual a escrita popular e livre foi defendida; relacionou-se com o *Manifesto por uma escola filosófica popular* (DURÁN & KOHAN, 2018) onde criou força motriz para pensar a educação; e ainda encontrou-se com o *Manifesto traveco-terrorista* (LUSTOSA, 2016) e com o *Manifesto da antropofagia periférica* (VAZ, 2007), textos centrais das discussões sobre a antropofagia em seu estado de marginalidade contra sua elitização. E, a partir dessas relações, os incorpora, analisando-os por meio das referências de pensamento que estabelecem entre si.

Nessa concepção, esse corpo, enquanto corpomídia, pretende se entregar a ti, leitora, como em uma ritualística antropófaga e para tanto, fê-lo gradativamente: levantou problemas contemporâneos sobre o pensamento antropófago e a invisibilidade de modos de vida outros. Assim, o tema desse trabalho é a antropofagia como conceito e metodologia que desestabiliza os pressupostos do sujeito hegemônico e mapeia historicamente os pensamentos filosóficos da antropofagia, visando pensar: **quais as possibilidades de tomarmos a antropofagia como conceito e método para inventarmos outras relações com a escrita na escola, consigo, com os outros na elaboração de manifestos de resistência?**

Para responder ao problema, tomei como objetivo geral: **inventar outras relações com a escrita na escola, consigo e com os outros a partir da elaboração de manifestos de**

rexistência, tomando a antropofagia como conceito e método. Ainda proponho enquanto objetivos específicos: a) compreender o conceito e o uso do termo “manifesto” em sua história, compreendendo suas relações com os campos da política, da arte e da educação; b) sistematizar a antropofagia como marco histórico-artístico atravessando modos de subjetivação excêntricos, marginais, mais aceitos nas relações entre os sujeitos⁵ antropófagos em relação aos sujeitos-outros da antropofagia; c) colaborar com as discussões de uma vida outra, uma vida verdadeira, uma estilística da existência entre a escola filosófica do cinismo e a arte moderna e tropical brasileira; e d) elaborar práticas pedagógicas de escrita e leitura, **escrileitufagia** na escola pública, pensando a educação popular (DURÁN & KOHAN, 2018) e compondo com a arte e a filosofia na constituição de uma educação artística de si, a partir da construção de manifestos de existências e práticas de si.

A partir dos objetivos específicos, organizo o referencial teórico, intitulado **Narro sobre onde existo**, em duas partes: a) **Antropofagia**; b) **Professoras e patas-bravas de Nossa América, uni-vos**. Em **Antropofagia**, apresentei a história da antropofagia e suas reverberações, desde a antropofagia ritual, sua exportação, e sua apropriação pela vanguarda enquanto um modo de vida, a aproximando dos estudos **Michel Foucault** (2011) sobre a *parrésia* cínica com *A coragem da*

verdade (2011), fundamentando assim as **estilísticas canibais**, valendo-me do manifesto como forma discursiva. Sobre escola, relacionei as **estilísticas canibais** para pensar uma escola antropófaga popular, baseando-me em **Maximiliano Lionel Durán** e **Walter Omar Kohan** (2018), recuperei então a história da educação em nossas *terras brasílicas* para propor as práticas de **escrileitufagia** como rexistência e modo de subjetivação ético, estético e político no contemporâneo. Entre essas duas partes, emerge o **corpo-manifesto**, forma encarnada de **escrileitufagia**.

Assim, cara leitora, debes perceber que muitas vezes arranjo composições que falam de lugares epistemológicos diferentes. Tentei ter o cuidado ao longo do texto de não os colocar juntos dizendo que falam a mesma coisa, mas assumindo algumas composições possíveis em aspectos específicos.

A metodologia desse trabalho se constitui a partir e por meio da antropofagia. Nesse sentido, ele convoca a vozes plurais para configurar um texto múltiplo. No que tange os estudos e análises, proponho como ferramental analítico as próprias categorias que emergiram da análise e compreensão da antropofagia enquanto estilística de existência. A empiria dessa Dissertação foi produzida por meio de oficinas de **escrileitufagia** em uma escola do município de São Leopoldo/RS com uma turma de 9º ano, visando a criação de manifestos de existências como prática de

⁵ Nesse contexto, sujeito se refere ao sujeito discursivo, aquele que se enuncia no manifesto antropófago e que ocupa um lugar no discurso.

subjetivação, tomando a antropofagia como conceito e método, buscando experimentar uma escrileitufagia.

Em se tratando das análises, apresento duas dimensões de análise: outrar-se e a constante lúdica. Analisando, respectivamente: a relação de inimizade eu-outro; e o exercício da constante lúdica como estilística de existência.


No que diz respeito à composição desse trabalho, aproprio-me dos textos de **Daniela Mattos** (2013), criando espaços entre minhas produções científicas e artísticas, e dos de **André Amaral** (2018), com o manifesto pela escritura poética. Além disso, os capítulos se configuram como um *manifesto-outro* que se propõe a ser devorado por ti, leitora. Sendo intitulados e experimentados como etapas de uma cerimônia antropofágica.

A questão da dissertação é que a expressão, a manifestação de si, as narrativas não estão apartadas dos nossos modos de vida e pensamento. Entendendo que a escola pública é um local que pode vincular tradição e vanguarda, portanto, elaborei a dimensão da arte para fazer pensar a escola. Para tanto, pensei as práticas de leitura e escrita para além das usuais permeadas pela lógica utilitarista do presente neoliberal na escola, possibilitando a invenção popular, isso é, invenção de povo (DURÁN & KOHAN, 2018). A partir disso, nas oficinas na escola pública os jovens experimentaram inventar manifestos de existências como um ato poético, político e ético de cuidado de si (FOUCAULT, 2011).

Destaco ainda que essa dissertação atua em conjunto com o Grupo Carcarás, coordenado pela Profa. Dra. Betina Schuler, que estuda práticas de escrita na escola (CNPQ/Unisinos). Grupo de extrema importância para o desenvolvimento dessa pesquisa e do corpo da enunciativa que te narra, com apoio intelectual, afetuoso e de pertencimento.

Não te esqueças, contudo, cara leitora, que esse texto é produto da nossa relação. Peço-te que lhe dê o devido atrevimento que se faz necessário para pensar a educação no presente.

3. A VACINA ANTROPOFÁGICA

	FICHA DE		DIGITADO POR:	DATA:	
	VACINAÇÃO		JOJA S. VAICËULIONIS	04/09/2022	
			CONFERIDO POR:	FOLHA N°:	
			JOJA S. VAICËULIONIS	01	
VACINAS ANTROPOFÁGICAS					
<p>2008</p> <p>Lote: "é" antropofag* & "é" educação.</p> <p>Nome: Antropofagia cultural brasileira e educação - contribuições ecologistas para uma pedagogia da "devoração".</p> <p>Profissional: Valdo Barcelos; Ivete Souza da Silva.</p>	<p>2011</p> <p>Lote: "é" antropofag* & "é" cinismo</p> <p>Nome: Aspectos do conceito de Utopia na filosofia antropofágica.</p> <p>Profissional: de Tiago Leite Costa.</p>	<p>2013</p> <p>Lote: "é" antropofag* & "é" Foucault.</p> <p>Nome: Devoração ou hospitalidade?</p> <p>Profissional: Viviane Horta Generoso.</p>	<p>2016</p> <p>Lote: "é" antropofag* & "é" ensino.</p> <p>Nome: Movimento Roraimense de contribuições interculturais antropofágicas ao ensino de artes no estado de Roraima</p> <p>Profissional: Ivete Souza da Silva; Clarisse Martins dos Santos.</p>	<p>2018</p> <p>Lote: "é" antropofag* & "é" ensino.</p> <p>Nome: Pedagogia antropofágica no aprofundamento do repertório de saberes culturais de estudantes de pedagogia e seus professores</p> <p>Profissionais: Ana Cristina Moraes; Jacques Therrien.</p>	<p>2020</p> <p>Lote: "é" antropofag* & "é" ensino.</p> <p>Nome: O pensamento decolonial antropofágico na educação em ciências</p> <p>Profissional: Alessandro Tomaz Barbosa; Vicente Paulino.</p>
<p>2010</p> <p>Lote: "é" antropofag* & "é" ensino.</p> <p>Nome: Em busca da identidade nacional: diálogos possíveis entre o nacionalismo e a arte-educação brasileira.</p> <p>Profissional:</p>	<p>2011</p> <p>Lote: "é" antropofag* & "é" Foucault.</p> <p>Nome: Geofilosofia e antropofagia: esboço de leitura deleuzo-guattariano do pensamento modernista de Oswald</p>	<p>2014</p> <p>Lote: "é" antropofag* & "é" educação.</p> <p>Nome: La antropofagia como actitud: en las vanguardias, en el tropicalismo y en la literatura periférica.</p>	<p>2017</p> <p>Lote: "é" antropofag* & "é" Foucault.</p> <p>Nome: Voces antropofágicas. Política de los cuerpos y estéticas decoloniales en el arte latinoamericano.</p> <p>Profissional: Santiago Diaz.</p>	<p>2018</p> <p>Lote: "é" antropofag* & "é" Foucault.</p> <p>Nome: Exu, o andrógino canibal: aproximações entre mitologia e imaginário antropofágico brasileiro para pensar alteridade.</p>	<p>2020</p> <p>Lote: "é" antropofag* & "é" ensino.</p> <p>Nome: Ensino de filosofia na Amazônia: a insurgência de filosofia</p>

Janedalva Pontes Gondim.	de Andrade. Profission al: Paulo Domenech Oneto.	Profission al: Victor Hugo Adler Pereira.		Profission al: Florence Dravet.	as- outras Profission al: Sulivan Ferreira de Souza.
2011 Lote: "é" antropofag* & "é" escola. Nome: Só me interessa o que não é meu. Profission al: Frederico Coelho.	2011 Lote: "é" antropofag* & "é" educação. Nome: Oswald de Andrade, filosofo da diferença. Profission al: Jorge Vasconcell os.	2016 Lote: "é" antropofag* & "é" ensino. Nome: Notas para uma pedagogia oswaldiana : filosofia e antropofagia. Profission al: Marcelo Vieira Lopes.	2018 Lote: "é" antropofag* & "é" ensino. Nome: Da adaptação à transconstr ução: antropofagi a como uma metodologia translocal. Profission al: Marcel Alvaro Amorim.	2019 Lote: "é" antropofag* & "é" ensino. Nome: Ensino de filosofia na encruzilhada: democracia, atualidade e antropofagi a" Profission al: Felipe Ceppas	2020 Lote: "é" antropof ag* & "é" ensino. Nome: Doutrina contra doutrina : a revolta Pindoram a de Oswald de Andrade Profission al: Felipe Ceppas

Em seu texto Manifesto Antropófago, publicado em 1928, Oswald nos alerta sobre a “necessidade da vacina antropofágica” (ANDRADE, 1990, p. 48). A vacina que proteja nosso ser antropófago, que lhe prepare para distinguir aquilo que é do outro (o que interessa) para praticar a antropofagia. Mas afinal, o que é praticar antropofagia?

Antes de adentrar nas discussões sobre a antropofagia, fez-se necessário compreender o que se estuda atualmente sobre ela, que proponho aqui como a vacina antropofágica em processo, ainda em fase de teste. Nesse movimento, dediquei-me a pensar, em conjunto com o grupo de pesquisa,

descritores que permeiam este trabalho para compreender as discussões entorno dos temas.

Tomei como fonte de pesquisa o Portal de Periódicos CAPES, que não é um Banco de Dados, mas sim um portal que utiliza diversos Bancos de Dados. Optei por pensar os descritores com o filtro de países da América Latina, já que me interessa como a antropofagia é compreendida por latino-americanos. Não selecionei um recorte temporal, visto que as buscas não foram tão extensas, embora tenha selecionado artigos de 2008 a 2020. Os seis descritores desenvolvidos foram: "é" antropofag* & "é" ensino; "é" antropofag* & "é" educação; "é" antropofag* & "é" escola; "é" antropofag* & "é"

Foucault; "é" antropofag* & "é" cínicos; "é" antropofag* & "é" cinismo.

Com o descritor "é" antropofag* & "é" ensino, busquei artigos que relacionassem a antropofagia, enquanto metodologia ou pensamento, com o ensino, em diversos níveis (básico e superior), em diversas disciplinas curriculares e em relação a filosofia da educação. Foram encontrados 47 artigos, sendo 9 selecionados a partir do conteúdo de seus resumos.

No artigo *Ensino de filosofia na encruzilhada: democracia, atualidade e antropofagia*, **Felipe Ceppas** (2019) se propõe a discutir o ensino de filosofia no ensino médio, enquanto essencial para uma democracia, pensando-a na atualidade brasileira a partir da antropofagia oswaldiana (como plataforma teórica e cultural), ultrapassando o limite de ensino de uma filosofia eurocentrada. Em *Notas para uma pedagogia oswaldiana: filosofia e antropofagia*, **Marcelo Vieira Lopes** (2016) também discute o ensino de filosofia no ensino médio e a antropofagia como prática necessária para se pensar o ensino de filosofia no contexto brasileiro, os cânones ocidentais tradicionais do pensamento devem ser apropriados e desapropriados pelos alunos de acordo com seu deleite.

Já em *Da adaptação à transconstrução: antropofagia como uma metodologia translocal*, **Marcel Alvaro Amorim** (2018) pensa a antropofagia como metodologia de adaptação entre as artes na mídia. O artigo *Movimento Roraimeira: contribuições interculturais e antropofágicas ao ensino de artes no estado de Roraima* de **Ivete**

Souza da Silva e **Clarisse Martins dos Santos** (2016) pensa a educação a partir da interculturalidade, pensando o contexto da prática e as necessidades que ele demanda a partir da produção artística do Movimento das Roraimas (1998-2000) que faz referência a antropofagia.

Em *Ensino de filosofia na Amazônia: a insurgência de filosofias-outras*, **Sullivan Ferreira de Souza** (2020) discute a insurgência da filosofia decolonial nos cursos de graduação em Filosofia. **Alessandro Tomaz Barbosa** e **Vicente Paulino** (2020) em *O pensamento decolonial antropofágico na educação em ciências* discutem a antropofagia enquanto possibilidade de uma metodologia decolonial no ensino de biologia. E, em *Pedagogia antropofágica no aprofundamento do repertório de saberes culturais de estudantes de pedagogia e seus professores*, **Ana Cristina Moraes** e **Jacques Therrien** (2018) apresentam a antropofagia como metodologia para a criação de repertório na graduação em Pedagogia.

Em busca da identidade nacional: diálogos possíveis entre o nacionalismo e a arte-educação brasileira, **Janedalva Pontes Gondim** (2010) discute a arte educação a partir das ideias de nacionalismo presentes na Missão Francesa (1816) e no Modernismo (1922). E, em *Doutrina contra doutrina: a revolta Pindorama de Oswald de Andrade*, **Felipe Ceppas** (2020) apresenta a antropofagia como metodologia de resistência enquanto educador das áreas de humanas no Brasil contemporâneo.

Com o descritor "é" antropofag* & "é" educação, busquei artigos que relacionassem a

antropofagia, ainda enquanto metodologia ou pensamento, com debates da área. Foram encontrados 68 artigos, sendo 3 selecionados a partir do conteúdo de seus resumos.

Em *Antropofagia cultural brasileira e educação – contribuições ecologistas para uma pedagogia da “devoração”*, **Valdo** Barcelos e **Ivete** Souza da Silva (2008), discutem a antropofagia enquanto processo de pensamento para a educação, relacionando-a com a educação ambiental. No artigo colombiano *La antropofagia como actitud: en las vanguardias, en el tropicalismo y en la literatura periférica* de **Victor** Hugo Adler Pereira (2014), a discussão é sobre a construção da nacionalidade na antropofagia e sua constituição enquanto pensamento político. Por fim, **Jorge** Vasconcellos (2011), em *Oswald de Andrade, filósofo da diferença*, estabelece relações entre os pensamentos de Oswald de Andrade e da filosofia da diferença de Nietzsche, Deleuze e Guattari.

Com o descritor "é" antropofag* & "é" escola foram 61 artigos encontrados, sendo 1 selecionado. O artigo selecionado se chama *Só me interessa o que não é meu* de **Frederico** Coelho (2011) discute a máxima oswaldiana – presente no *Manifesto Antropófago* (ANDRADE, 1928) e que dá título ao artigo – como perspectiva para se analisar não apenas o âmbito cultural contemporâneo, como também o econômico e político.

Com o descritor "é" antropofag* & "é" Foucault foram encontrados 61 artigos, sendo 4 selecionados. O primeiro de **Florence** Dravet (2018) se chama *Exu, o andrógino canibal:*

aproximações entre mitologia e imaginário antropófago brasileiro para pensar alteridade que trata de uma atualização do *Manifesto Antropófago* (ANDRADE, 1928) a partir da mitologia afro-brasileira, propondo assim uma trajetória de criação de si através do outro. Já em *Devoração ou hospitalidade?*, a autora **Viviane** Horta Generoso (2013) aproxima **Oswald** de Andrade e **Michel** Foucault, pensando que a literatura a partir de a experiência de *dehors* em que é a hospedagem do outro que não encontra seu lugar na razão da cultura ocidental.

No artigo *Geofilosofia e antropofagia: esboço de leitura deleuzo-guattariana do pensamento modernista de Oswald de Andrade*, **Paulo** Domenech Oneto (2011) pensa a antropofagia oswaldiana, a partir da geofilosofia de Deleuze, como invenção social e como produção de subjetividade em um território. Já no artigo argentino *Voces antropofágicas. Política de los cuerpos y estéticas decoloniales en el arte latinoamericano*, **Santiago** Diaz (2017) apresenta a antropofagia como um movimento estético-político da latino-américa e também como crítica da corporeidade colonial.

Com o descritor "é" antropofag* & "é" cínicos foram encontrados 159 artigos, mas nenhum foi selecionado. Ao passo que, com o descritor "é" antropofag* & "é" cinismo, foram 23 artigos encontrados, sendo 1 selecionado: o artigo *Aspectos do conceito de Utopia na filosofia antropofágica* de **Tiago** Leite Costa (2011) que discute a antropofagia a partir dos estudos de **Oswald** de Andrade sobre a utopia antropófaga.

Desse modo, totalizo 18 artigos selecionados, todos de periódicos latino-americanos (16 brasileiros, 1 argentino e 1 colombiano). Outro movimento foi o de buscar no Catálogo de Teses e Dissertações trabalhos com que abordassem o tema antropofagia.

Nessa busca, foram encontrados 315 resultados (198 dissertações e 113 teses) em diversas áreas de conhecimento. Dediquei-me a delimitar a busca para o a área de concentração em Educação, no qual esse trabalho se focaliza. Assim, os resultados foram reduzidos a 16 (11 dissertações e 5 teses). A partir da leitura dos resumos, foi possível identificar trabalhos que se relacionavam a disciplinas de ensino na escola, a saber: matemática (1 tese - *Matemática como hipotexto: inventários e invenções* de **Virginia** Crivellaro Sanchotene (2021)); educação ambiental (2 teses - *Antropofagia e educação ambiental em seus sentidos estéticos e políticos* de **Herman** Hudson de Oliveira (2017) e *Contribuições de Paulo Freire e Humberto Maturana para a educação ambiental: um olhar intercultural sobre o programa PIBID (UNISC) no curso de formação de professores de ciências biológicas* de **Cleni** Ines da Rosa (2021)); educação superior (1 dissertação - *Navegar é preciso, descolonizar-se não é preciso* de **Carlos** Giovanni Delevati Pasini (2013)); formação de professores (1 tese - *Formação de professores e saberes populares: um olhar intercultural* de **Leandro** Brutti da Silva (2018); e antropofagia cultural (3 teses - *Antropofagia cultural brasileira e as práticas inventivas de Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal: contribuições ecologistas e*

interculturais para a formação de professores(as) de **Ivete** Souza da Silva (2013), *Somos todos canibais: antropofagia, corpo e educação sensível* de **Analwik** Tatielle Pereira de Lima Solci (2013) e *Antropofagia cultural brasileira: uma conversa intercultural sobre formação do professor/a e educação musical* de **Alysson** Custodio do Amaral (2018).

Seguindo então, após as leituras dos resumos e da seleção de textos, dediquei-me a leitura dos textos completos e, agora, apresento suas discussões e suas possíveis colaborações para pensar esse trabalho, partindo da visão de que tais artigos já apontam a elaboração de uma vacina antropofágica, estabeleço relações entre eles a partir do modo com o qual abordam a antropofagia.

A organização desse estágio do presente trabalho se apresenta como uma Ficha de Vacinação, visto que esses artigos abordam e disseminam a antropofagia, situando sua importância e protegendo o instinto antropófago que Oswald de Andrade (1928) nos apresenta. Portanto, compreendo assim como Oswald e como demais autores e autoras aqui presentes que necessitamos de uma vacina antropofágica, e que, ao receber cada dose, devemos nos atentar ao que nos ocorre. Assim, adentrei nas discussões dos artigos tomando notas e apontando perguntas que me foram propiciadas pelos encontros, criando uma Ficha de Notificação/Investigação de Eventos Adversos Pós-Vacina, assim como o disponibilizado pelo Ministério da Saúde.

Ministério Antropófago Secretaria de Vigilância em Antropofagia Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis
--

Coordenação Geral do Programa Nacional de Imunizações				
Ficha de Notificação/Investigação de Eventos Adversos Pós-Vacina				
Formulário de Notificação				
Data da Notificação: Item de notificação:				
Data de aplicação	Vacina	Lote	Dose	Profissionais
Resumo da Aplicação:				
Informações sobre a abordagem:				
Evento Adverso:				

Compreendo, como data de aplicação, a data em que as anotações foram tomadas; como vacina, o artigo discutido; como lote, o descritor utilizado quando foi encontrado; como dose, a organização cronológica estabelecida na Ficha de Vacinação (p. 40); e como profissionais, os autores no artigo. Em informações sobre a abordagem, apresento o texto e suas discussões, enquanto em Evento Adverso, proponho pensamentos, dúvidas e comentários sobre o que o texto me suscitou para essa dissertação, em outras palavras: suas contribuições.

Proponho que insira nessa parte o que o texto te proporcionou pensar. Os devore e os apreciem. Leiam e saboreiem as provocações, e que também notifiquem seus Eventos Adversos. As Fichas completas se encontram nos apêndices.

4. NARRATIVIZO SOBRE ONDE EXISTO

Agora estás dentro. Nos enfrentamos primeiro à distância e nos aproximamos. Confrontamo-nos por inimizade. Estou cativa a ti. E quando te propões a dar-me um novo nome, passo então a narrativizar de onde vim, com honra, dignidade e coragem. Enquanto isso, ensina-me a integrar minha nova social. Os presentes que me der, os guardarei todos. Como me chamas?

TU:

Por onde andaste?

EU:

Passei por diversos lugares, estados, cidades, mas nunca saí do país. Estive buscando formas de nos armar, de nos munir contra a violência a qual nós marginais somos expostos. Formas de resistir. Como se resiste ao racismo? Como se resiste à lgbtfobia? Como se resiste à misoginia? Como se resiste ao fascismo e ao neoliberalismo? Como reagimos às violências epistemológica, física e psicológica advindas da invasão do nosso território? Como essas violências ainda estão presentes em nosso país desigual? Como elas geram desigualdades? E todas essas perguntas que podem ser contempladas com a afirmação de que nós continuamos morrendo. Continuamos tendo nossos direitos à educação e à cultura negados. Como ainda permanecemos com fome. Como ainda somos mortos e sepultados em massa. Apagados historicamente.

TU:

E como fazes isso?

EU:

Antropofagicamente.

4.1 ANTROPOFAGIA

“Não é exagerado pensar que os homens de hoje devem estar preparados para a possível eventualidade da antropofagia”.

(Gabriel García Márquez, 2011, p. 47).

Ensaiei, leitora. Ensaiei inúmeras vezes o que posso te dizer ainda. Ensaiei inúmeras vezes sobre o que posso dizer ainda. Posso te dizer sobre o que está entre, entre uma coisa e outra, entre o eu e o outro.

Isso que está entre é humanidade. E se há humanidade, também há perspectivismo, todas e cada uma das coisas possuem sua perspectiva. Elas tecem o estado de humanidade. O que digo é tão meu quanto é da lua.

Assumo que sou constituída e constituinte por/de *inimizades*. Assumo que sou inciada e criatura.

Ensaiei leitora.

E com muito apreço quero dizer que... quero dizer que digo o que digo pela invenção consciente. Invenção consciente da História. Da filosofia. Da educação. Da arte. De modos de subjetivação. Invenção consciente porque é mais justa e igualitária. Opera impulsionando essas brechas. Utopias. Ou seriam heterotopias? Invenção que

constitui luta. Toma-a pela mão. Recordate da História que silenciam. Apagam.

E enquanto ensaio já começo. Já comecei.

Quero que saiba de antemão: *antropofagia* (do grego *anthropo* significa homem e *phagía*, comer) é comer carne humana. No tupi-guarani *abaporu* (abá significa gente e *poru*, comer) homem que come gente. E que se te assusta ou causa espanto é por puro estranhamento advindo da colonização. *Antropofagia* também é canibalismo. Canibalismo é comer carne humana por fome. A *antropofagia* é mais complexa.

A *antropofagia* esteve presente em diversas culturas ao redor do mundo. Na epopeia de Homero no século IX a.C. ela já era citada. Não te acanhes de imaginar, pois a *antropofagia* prevalece nesse lugar: Brasil, Pindorama, *terras brasilis*, como a ela queira se reportar. Sabias que *antropofagia* ocupa espaço nesse lugar?

Ao colonizador coube-lhe a atividade de com ela se aterrorizar. E a ti? A ti te cabe a atividade de com ela se admirar? De ver o que nela foi demonização para uma cultura apagar? Que entre as catequeses de Antônio Vieira os carábas resistiam nesse lugar?

Não me entendas mal, não pretendo a *antropofagia* romantizar. Sua violência é de se considerar. Mas não há o que temer se consegues como uma cultura ela significar.

João Cezar de Castro Rocha (2011) apresenta pelo historiador Luiz Felipe de Alencastro (2000) que nossas *terras brasilis* foram formadas por visões externas a elas, visões que violentaram os povos que viviam por acá e que violentam ainda

hoje os viventes de acá. «*A sociedade brasileira estruturou-se num espaço sem território, nas águas do Atlântico Sul, autêntico oceano-ponte entre a monocultura escravista, montada no Nordeste brasileiro, e a zona de reprodução de escravos, localizada em Angola, insinuando uma complexa triangulação, cujo vértice encontrava-se na Europa, ou seja, no Império português*» (ROCHA, 2011, p. 11).

Se em um primeiro momento falo de um ritual, depois considero seus desdobramentos nesse lugar. *Antropofagia* ritual. *Antropofagia* cultural. *Antropofagia* marginal. *Antropofagia* estilística de existência. *Antropofagia* escritural. Estilísticas canibais que constroem lutas nesse lugar.

Com essas palavras de ensaio, leitora, te introduzo nesse subcapítulo sobre a *antropofagia*. De modo que, antes de te apresentá-la enquanto manifesto e arte, retomo as feridas da colonização. Feridas que foram abertas e ainda não estão cicatrizadas. Feridas que serviram para subjugar, escravizar e apagar a história dos povos originários com uma cultura na qual eles têm suas vidas e suas lutas esquecidas. Com isso, objetivo a *antropofagia* como estratégia de luta pelo conhecimento e como modos de resistência marginais.

Para tal leitura, esse subcapítulo é constituído pelas seguintes partes: *antropofagia* ritual e sua exportação, vista por seus próprios aspectos culturais e conjuntamente com como a *antropofagia* foi vendida para a Europa, sendo apropriada pelas vanguardas artísticas Europeias e quais são os imaginários que elas propiciam; como o modernismo brasileiro se reapropria do

imaginário criado pelas vanguardas europeias para pensar a identidade nacional e como Oswald de Andrade fundamenta suas categorias epistemológicas a partir da antropofagia; como o tropicalismo atualiza as condições da antropofagia; e como a antropofagia pode ser tomada hoje como uma cultura marginal.

4.1.1. Antropofagia ritual e sua exportação

O site Antropofagias⁷, organizado pelo Prof. Dr. **Ricardo** de Jesus Machado (2020), estabelece relações multidimensionais entre as áreas da Comunicação, Semiótica da Cultura, Antropofagia, Literatura e Pesquisa Acadêmica, relacionadas a atuação do professor na Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob). Segundo **Ricardo** Machado (2020), *«Antropofagia é um complexo ritual ameríndio de guerra, que envolve vingança e, como derradeira etapa do processo, a ingestão da carne do inimigo virtuoso. A Antropofagia não é canibalismo, porque é uma prática ritualística. O canibalismo, por sua vez, é a antropofagia por fome. Os primeiros relatos no Brasil datam do século XVI»* (MACHADO, 2020).

Em sua tese de doutoramento *Semiofagias canibais: o ponto de vista da alteridade a partir de uma abordagem semiótica-multinaturalista da cultura*, **Ricardo** de Jesus Machado (2021) se dedica a pensar os princípios das semiotizações indígenas, compreendendo como esses elementos podem tensionar a comunicação e a semiótica. A tese está inserida no Programa de Pós-Graduação

(PPG) em Comunicação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e foi um encontro em minha trajetória de pesquisa, possibilitado pela disciplina Cultura na América Latina - História, cultura e semiótica, do Programa de Pós-Graduação em História da Unisinos, que infelizmente encontra-se em processo de desativação.

Essa disciplina foi proposta pela Profa. Dra. **Marluza** Marques Harres em conjunto com o Dr. **Ricardo** de Jesus Machado que integrava seu grupo e pretendia ingressar no programa para seu Pós-Doutorado. Com o encerramento das atividades do PPG, **Ricardo** gentilmente integrou a disciplina em algumas aulas como convidado.

Ricardo Machado (2021), inspirado no perspectivismo e no multinaturalismo, situa elementos importantes na prática indígena da antropofagia que aqui retomo, ao lado da exportação da prática antropófaga para o continente europeu. **Ricardo** Machado (2021, p. 73) me disse que *«A Antropofagia foi considerada no século 16, por ocasião da invasão dos europeus a este continente onde habitam povos indígenas há milênios, como uma prática com alto grau de deslocamento cultural, como se pode ler no relato de vários cronistas. O cínico torpor naquilo que foi considerada a fratura pela qual se dividiam os civilizados dos selvagens (no sentido colonizado do termo) tinha como pressuposto uma amnésia seletiva»* (MACHADO, 2021, p. 73).

Ele discute como, nesse período, as fogueiras eram o destino dos hereges que desafiavam a Igreja Católica no Velho Mundo, sendo a Igreja ainda

⁷ Link: antropofagias.com.br

definidora do conceito de guerra justa no período de invasão que só foi revisto pelo Papa Francisco no ano de 2020. A inspiração no perspectivismo e no multinaturalismo subsidiam a tese na leitura da *antropofagia ritual*, diferenciando sua leitura colonizadora pela possível a partir da cosmogonia indígena.

Nesse sentido, **Ricardo** Machado (2021) apresenta duas visões sobre o fenômeno da antropofagia: a conceitual e a metafórica. Para ele, a conceitual “tende a pensar nossas categorias a partir do paradigma antropófago” (MACHADO, 2021, p. 76), enquanto a metafórica tende a “pensar as categorias antropófagas a partir do aparato teórico do colonizador” (MACHADO, 2021, p. 76).

Ao pensar a antropofagia por seus próprios conceitos, **Ricardo** Machado (2021) propõe que eles podem nos ajudar *«a desnaturalizar certas formas hegemônicas (e colonizadas) de compreensão e seguirmos em direção aos devires de cultura minoritários»* (MACHADO, 2021, p. 76). Isso é, afastar-se das mediações religiosas e colonizadoras nos conecta com os referenciais do pensamento dos povos nativos e dos que nele se inspiraram.

O complexo ritual antropófago dos Tupinambás foi submetido à diversas interpretações de estudos eurocêntricos que **Ricardo** Machado (2021) diz como sendo mais “um ponto de cizânia na disputa entre católicos e protestantes” (MACHADO, 2021, p. 74). Para os católicos a antropofagia é uma complexa prática cultural e cosmológica própria dos tupinambás a

qual deve, ao ser incompreendida pelos invasores, a própria Igreja ocupar-se do papel de salvar a alma dos indígenas: libertá-los. Já para os protestantes, o ritual ocorria como forma de vingança dos indígenas pelos maus-tratos aos quais eram submetidos pela Igreja Católica (MACHADO, 2021).

Para uma primeira descrição etnológica do exocanibalismo dos Tupi, **Ricardo** Machado (2021) recorre a descrição de Thevet (2018) – cronista católico do descobrimento – pela qual *«o cativo era escolhido entre os inimigos virtuosos, aprisionado, às vezes durante meses, e tratado com zelo, inclusive com direitos sexuais sobre a irmã, filha ou esposa do captor»* (MACHADO, 2021, p. 77).

O cativo, portanto, tratado como um convidado, antes de sua execução era *«submetido a grandes cerimônias, exposto às aldeias vizinhas amigas como um cartão de visitas, engendrando um profundo e complexo sistema de sociabilidade baseado na vingança, que culminava na derradeira bordoadá no ritual antropofágico»* (MACHADO, 2021, p. 77).

A partir dessa configuração, ele apresenta como tais aspectos da antropofagia evidenciam que seu objetivo é *«tornar o inimigo, em certo sentido, um integrante do grupo captor para que com a ritualidade esse mesmo grupo pudesse se tornar diferente de si»* (MACHADO, 2021, p. 77). Apoiado no perspectivismo e em Nodari (2020), **Ricardo** Machado (2021) continuou o convite para que eu pensasse que a antropofagia funciona como uma produção de corpos e impõe resistência a

signos e semioses. O inimigo, ao tornar-se outro, torna-se integrante, e os integrantes ao tornarem-se outro do inimigo, tornam-se inimigos.

Baseando-se em Fausto (2011), **Ricardo Machado** (2021) defende e descreve a economia da performance ritualística da antropofagia, sem a qual não é possível que ela ocorra. Sobre isso, ele diz «*A festa em que se realizava a última etapa do ritual podia durar dias. Antes da morte eles encenavam uma fuga em que o cativo era novamente capturado, bem como instado a declarar palavras de ordem vingativas contra seus captores*» (MACHADO, 2021, p. 77).

Nesse momento, sendo o cativo amarrado, recebia ele objetos – como pedras, frutos e cacos de cerâmicas – que deveriam ser lançados contra a audiência, como parte integrante do ritual, exibindo sua ferocidade e coragem. (FAUSTO, 2011). **Ricardo Machado** (2021) diz de sua referência a Viveiros de Castro para pensar que a antropofagia “coloca em marcha um processo dialógico em que a vingança e a relação com o inimigo são fundamentais” (MACHADO, 2021, p. 77).

É a partir desse processo dialógico que a ingestão do corpo humano, quantitativamente insignificantes como ele acentua, pode ser realizada. Ou seja, antes de sua ritualização não existe antropofagia. E é nesse momento, durante o processo dialógico, que os papéis são definidos para que o ritual final ocorra. **Ricardo** (2021), ainda baseando-se em Viveiros de Castro (1986), apresenta características dos papéis dos envolvidos no ritual: o **cativo** e o **matador**.

Para ele, “o cativo a ser antropofagizado deveria ser um sujeito de palavra (de discurso)”, (MACHADO, 2021, p. 78), ao passo que «*o matador do cativo era proibido de comer a carne e estava sujeito a uma série de restrições sociais, tendo que ficar recluso e desposado de seus bens materiais*» (MACHADO, 2021, p. 78). Atentando para a complexidade da ritualidade da antropofagia, **Ricardo Machado** (2021) não destitui a antropofagia de seu grau de violência, mas situa como os papéis de cativo e matador se alteram durante a sua performatividade.

Antes de ser morto, o **cativo** justifica a sua morte a partir de sua **condição anterior de matador**, ele evoca os inimigos que comera e legitima o papel de seu executor. Nesse mesmo discurso, ele pede a «**vingança**», pois ela o permitiu matar, o permite morrer e o permitiria ser vingado. Agora seus familiares e companheiros irão vingar a sua morte, assim como ele está sendo morto por vingança. Baseando-se em Viveiros de Castro (1986) e Anchieta (1933), **Ricardo** apresenta a leitura de que o discurso do **cativo** se assemelha mais ao de **quem vai matar do que ao de quem vai ser morto**.

É importante aqui contextualizar a participação do cronista alemão Hans Staden que fez duas expedições nas nossas terras tupiniquins no século XVI e quase foi antropofagizado. Embora lhe atribuam a expertise por tal fuga nos últimos instantes do ritual, **Ricardo** (2021) discute como em seu discurso final, momento em que a vingança deve ser jurada e convocada, o cronista

suplica a Deus pela sua salvação, tornando-o, aos olhos dos tupiniquins, indigno de tal sacrifício.

O papel do **matador**, após a execução do **cativo**, é um período de resguardo, semelhante ao de quem perdia um ente querido. O **matador** não se alimentava da carne do **cativo** e recebia seus lábios cortados no pulso, como uma inversão de quem devora quem. Ele também tem seus bens livremente apropriados pelos outros enquanto passa por um jejum de dias e é submetido à escarificações e precauções místicas contra a alma da vítima. Depois desse processo, o **matador** ressurgia com um novo nome.

Dadas tais compreensões sobre os papéis dos envolvidos na ritualidade, **Ricardo Machado** (2021) salienta a importância simbólica da prática, pois ela opera *«de modo que toda a ritualidade e sacralidade incluía a construção de uma afinidade do cativo com o grupo e culminava na “nova” nomeação do responsável por executar o prisioneiro. Na prática, o responsável pela execução incorporava o nome do cativo e os nomes de todos seus antepassados devorados ou assassinados por aquele que agora era servido no banquete antropofágico, segundo sustenta Florestan Fernandes (2006)»* (MACHADO, 2021, p. 80-1).

Ricardo Machado (2021) atenta ainda para o papel da morte na cosmologia Tupi, visto que *«a morte ritual conferia àquele que era assassinado um certo grau evolutivo na cosmologia Tupi, o que ficava evidenciado pela categorização que se dava aos mortos, sendo que os que morriam de morte natural eram considerados verdes ou crianças,*

pois haviam partido “crus”, ao passo que os que morriam por morte ritualizada, com o “cozimento sacrificial” (AGNOLIN, 2002, p. 149), eram considerados como sujeitos que haviam completado o ciclo da vida e partiam, digamos assim, amadurecidos» (MACHADO, 2021, p. 81). Assim, **Ricardo Machado** (2021) salienta que o ritual é complexo e que ele envolve “produzir grandes efeitos sociais e cosmológicos com o mínimo de mortes” (MACHADO, 2021, p. 81).

A discussão da antropofagia perpassa as vias católicas e protestantes como assinalado anteriormente e suas descrições pelos cronistas são datadas dessas perspectivas religiosas. Não pretendo aqui me delongar sobre tal discussão, pois compreendo as limitações desse trabalho que te escrevo, compreendendo que tal assunto é vasto e importante como uma pesquisa por si. Entretanto, algumas considerações sobre as implicações políticas dessas religiosidades são de suma importância para que compreendamos a violência que os povos Tupinambá e Tupiniquim foram submetidos, assim como tantos outros.

O historiador **Fábio Eduardo Cressoni** (2012), em seu artigo *Pedagogia jesuítica e alteridade: a demonização da alma indígena*, apresenta e discute a demonização da alma indígena dos Tupinambá frente a *orbis christianus*, concepção medieval de Deus como criador do mundo e da Igreja Católica como sua representante em terra. **Fábio Cressoni** (2012) apresenta como a religiosidade era um fator importante da constituição dos Tupinambá, sendo sua organização política, social e econômica derivadas dela.

Em sua religiosidade, destacava-se a figura do **caraiíba**. Os **caraiíbas** eram líderes espirituais das comunidades e atuavam na orientação dos demais indígenas. A eles cabia o papel de ponte entre a vida na Terra e o mundo dos espíritos (CRESSONI, 2012).

Os indígenas consultavam os **caraiíbas** sobre as questões da vida cotidiana. Aos **caraiíbas**, portanto, era proporcionado o conhecimento para responder dúvidas ligadas à natureza, à guerra, à caça, à navegação, aos tabus, à vida sexual, aos estados físicos e afetivos, aos sonhos, ao reino animal e a confecção de ornamentos e colares (CRESSONI, 2012). A partir de sua presença, *«as ações cotidianas dos moradores das aldeias eram interrompidas por danças, cantos e batuques que possibilitavam a alteração do estado mental dos participantes desse ritual»* (CRESSONI, 2012, p. 49).

É principalmente sob os **caraiíbas** que haverá a demonização da alma indígena por parte dos jesuítas, vinculando seu papel de ponte espiritual às manifestações de origens demoníacas. Ressalta-se nessa direção os trabalhos de catequese feitos por Antônio Vieira em seus teatros, aos quais explicitarei mais fortemente no capítulo sobre educação e escola.

Se para os Tupinambá, os caraiíbas exerciam esse importante papel de atravessar mundos, de aconselhar e proteger, para os jesuítas, os caraiíbas eram a própria representação do demônio, “tidos como feiticeiros, falsos e capazes de enganar os demais gentios, esses homens surgiam das matas para desarticular a salvação dos índios”

(CRESSONI, 2012, p. 49). É nesse sentido que, após o contato entre portugueses e indígenas, jesuítas e caraiíbas passam a se rivalizar, sendo amplamente difundida pelas cartas dos representantes do Velho Mundo que a disputa era pelas almas indígenas. *«Se os caraiíbas lutavam pela manutenção da autonomia cultural indígena, os jesuítas trataram de demonizar aqueles que foram identificados como principais adversários da Companhia de Jesus nas terras de Santa Cruz»* (CRESSONI, 2012, p. 55).

A bula *Sublimis Deus*, publicada em 1537 pelo papa **Paulo III**, também conhecida como *Veritas ipsa*, trata os indígenas como homens, detentores de razão e ansiando pela conversão ao catolicismo. Nela, Paulo III decreta que os indígenas não podem ser escravizados, nem, em absoluto, privados de sua liberdade de posse de sua propriedade, mesmo não sendo cristãos. Mas que “devem ser chamados à Fé de Cristo pela pregação da palavra de Deus e pelo exemplo de uma boa vida” (PAULO III, 1537). Este texto defende que os indígenas possuem alma, mas uma alma infantil, portanto, que precisa sempre de tutela.

Os **caraiíbas**, por exercerem a conexão com o mundo espiritual, estavam intrinsecamente ligados ao ritual antropófago. **Oswald** de Andrade, em seu manifesto recupera o **caraiíba** como esse agente de revolta que não aceitava a colonização, convocando a revolução caraiíba como maior que a Revolução Francesa no ensino de História, como forma de resistência em oposição ao pensamento mercantil e cristão da era moderna que **Benedito** Nunes (1990) salienta como *«o pleno ócio, a festa,*

a livre comunhão amorosa, incorporados à visão poética pau-brasil e às sugestões da vida paradisíaca» (NUNES, 1990, p. 18).

Dermeval Saviani (2011) situa ainda outros dois fatos que, aliados às crônicas de descobrimento e de Hans Staden, colaboraram para a exportação do terror da antropofagia no Velho Mundo. Um deles é que, em 1516, dois frades franciscanos que residiram em Porto Seguro foram trucidados por indígenas após dois anos de atividades. E o outro, em 1556, é proclamado o primeiro bispo brasileiro, Pero Fernandes Sardinha, até então sacerdote de Portugal, que naufraga e é capturado em conjunto com seus passageiros e devorado em uma cerimônia antropófaga pelos Caetés, na atual região de Alagoas. Tal acontecimento é retomado por **Oswald** de Andrade em seu *Manifesto Antropófago* (1928) como contagem do tempo desde uma perspectiva não-europeia.

A figura do antropófago é exportada sem pudores e sem cuidados interpretativos para o Velho Mundo. Para os católicos, os indígenas precisam de salvação. Para os protestantes, os indígenas a estão praticando por vingança às atrocidades da colonização. Mas seu impacto não para por aí.

Aproximadamente quatro séculos depois, os artistas do Velho Mundo ainda recuperam a figura do antropófago, mas sem distingui-la da figura do canibal, para incorporar em suas vanguardas artísticas no período pós-primeira-guerra. E com isso, chegamos ao *Manifesto Canibal Dadá* de Francis Picabia, publicado em 1920 em Paris,

França. Mas, já que nenhuma referência, além da alusão ao canibalismo encontramos no texto, indaguemos: que temos nós com isso? Creio que nada, a não ser atribuir a tais usos a popularização da figura do antropófago, mesmo que equivocada, no além-mar que de algum modo inspirou alguns modernistas brasileiros a se verem como antropófagos.

Conheci o termo *antropofagia* pela primeira vez na graduação em Letras, na Atividade Acadêmica Sistema Literário Brasileiro, ministrada pela Profa. Dra. **Eliana** Inge Pritsch no ano de 2018. Começamos estudando a literatura de viagem, primeiro a Carta de Pero Vaz de Caminha, datada de 1500, a tornando o primeiro documento escrito sobre a terra que viria a se chamar Brasil. Nela, **Pero Vaz** de Caminha (1963) escreve suas impressões sobre a terra e sobre os indígenas. Sobre os indígenas, escreve: “pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas” (CAMINHA, 1963).

Continua *«A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixa de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência»*. (CAMINHA, 1963).

A despeito da inocência da qual o colonizador descreve os indígenas, com riqueza na sua descrição física – seus cabelos, rostos e corpos – e do não uso de vestimentas, ele (1963) ainda descreve o interesse da coroa portuguesa por ouro, deixando explícito em suas interações com os

indígenas «*Viu um deles [indígena] umas contas de rosário, brancas; fez sinal que lhas dessem, e folgou muito com elas, e lançou-as ao pescoço; e depois tirou-as e meteu-as em volta do braço, e acenava para a terra e novamente para as contas e para o colar do Capitão, como se dariam ouro por aquilo. Isto tomávamos nós nesse sentido, por assim o desejarmos!*» (CAMINHA, 1963).

Assim como também descreve a primeira Missa em território de Pindorama, ministrada pelo frei Henrique de Coimbra que, com outros oito missionários franciscanos, já estava na mesma caravela de **Pedro Álvares de Cabral**. Para **Tiago Leite Costa** (2011), em seu texto *Aspectos do conceito de Utopia na filosofia antropofágica*, a carta de **Pero Vaz** de Caminha é menos importante para a fundamentação da antropofagia oswaldiana e seu conceito de *utopia* justamente pelo seu caráter salvacionista.

Tiago Costa (2011) situa como a carta de Vespúcio (1503) apresenta os indígenas como humanos, discussão pela qual não se pretende salvá-los, mas sim compreender sua organização sociocultural e que se relaciona com Montaigne, ao defender a prática da antropofagia como menos bárbara que as atrocidades feitas em nome da fé no Velho Mundo (MACHADO, 2021). Enquanto isso, **Pero Vaz** de Caminha (1963) escreve sobre os indígenas «*Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. E portanto se os degredados que aqui não de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não*

duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhe quiserem dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. E o Ele nos para aqui trazer creio que não foi sem causa. E portanto Vossa Alteza, pois tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da salvação deles. E prazera a Deus que com pouco trabalho seja assim!» (CAMINHA, 1963).

4.1.2. Vanguarda antropófaga: uma estilística da existência canibal.

“Esteticamente, o futuro da antropofagia está assegurado”.

(Gabriel García Márquez, 2011, p. 47).

Retomado ritual *antropófago* e sua exportação, interessou-me sua apropriação pela arte Modernista brasileira, em especial pela vanguarda antropófaga ou pelo grupo de **Oswald** de Andrade, e suas repercussão nos movimentos Tropicalista e Concretista da década de 1960, e na arte marginal no início do século XXI. Mas antes de nesses tópicos adentrar, parece-me necessário te situar, cara leitora, sobre conceitos que são fundamentais a essa interpretação, a saber: manifesto, enquanto gênero e seus deslocamentos históricos e de uso; e

vanguarda, bem como sua apropriação pelo campo das artes.

Proponho-me a te contar, então, o que aconteceu com as artes em nome de suas revoluções. Revoluções que **Oswald** de Andrade (1990) aponta que redirecionaram as artes para uma elite, uma elite que começou as desmanchando. E nosso trabalho aqui, proponho-te que dividas comigo essa luta, é o de reconstrução geral. É a luta pelo caminho que o Norte nos buscou reduzir. Conto-te então como esse desmanche chegou para nós, e te convoco que pensemos juntas possibilidades outras.

Assim, organizo-me para te contar sobre o gênero manifesto e como nele se materializa o discurso de vanguarda. Em seguida, guiar-te-ei pelas vanguardas da Nossa América, evidenciando que, mesmo que esse pensamento tenha vindo do além-mar, constituímos dele formas de resistência. Estive em busca de compreender o que na vanguarda antropófaga a caracterizou como antropófaga não por sua busca por nacionalidade, mas pela sua operação, uma metodologia que sim faz jus ao ritual *antropófago*, não enquanto metáfora, mas enquanto uma teoria epistemológica e conceitual, uma categoria do pensamento que poderia abrir para produzir subjetividades outras.

Mais ou menos assim, que retornemos ao Velho Mundo, ainda aterrorizados pelo que viram da *antropofagia* por se verem em sua barbárie constituinte, vivia agora outra crise que não a da Idade Média. Na Modernidade a crise é outra. Mas eu te pergunto, amada leitora: que temos nós com isso?

4.1.2.1. Arte moderna, militantismo e cinismo moderno

Durante minha participação na Atividade Acadêmica, do Mestrado em Educação, Leitura Dirigida II: A coragem da verdade: o governo de si e dos outros, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Betina Schuler, dediquei-me à leitura do livro *A Coragem da Verdade* (2011) de **Michel** Foucault. Esse livro se constitui de uma coletânea de aulas ministradas pelo filósofo francês no Collège de France, em 1984, pouco antes de sua morte. Nesse livro, o filósofo se dedica a uma análise da noção de *parrhesia*, que significa falar francamente ou falar tudo.

Michel Foucault (2011) explora quatro modalidades de veridicação, destacando a *parrésia* como uma forma de **coragem da verdade**, uma atitude que envolve dizer o que se pensa sem medo das consequências, mesmo que isso signifique ir contra o discurso dominante ou as opiniões da maioria, inclusive colocando em jogo a relação entre os envolvidos no processo comunicativo, inclusive colocando em risco sua própria vida. Ele investiga a história da *parrésia* na filosofia grega e romana na antiguidade e suas possibilidades de deslocamento no contemporâneo.

Para tanto, **Michel** Foucault (2011) também discute a sempre implicada relação entre a **verdade**, o **poder** e os modos de subjetivação, mostrando como a **verdade não é o outro do poder, mas seu principal efeito, convidando-nos para tomar a verdade para além do cogito, na dimensão do eros, da possibilidade de uma vida**

outra, que sempre implicará a diferença (FOUCAULT, 2011).

A partir disso, para **Michel Foucault** (2011), o «**cinismo**» ocupa um lugar na filosofia antiga que causa ambiguidade. O motivo dessa ambiguidade é que tal corrente filosófica propõe uma **crítica radical à cultura dominante**, questionando **as normas e os valores que sustentam as relações sociais e políticas dadas**. **Michel Foucault** (2011) ao compreender a filosofia como um modo de vida, discute sobre o filósofo cínico como aquele que, para poder exercer sua verdade, pratica uma vida que é **radicalmente outra**, desempenhando sua missão em forma de combate, gerando polêmicas, a partir de mediações duras, conferindo-lhe o papel de benfeitor agressivo. “Ele é útil porque briga, é útil porque morde, é útil porque ataca” (FOUCAULT, 2011, p. 246). E essa ambiguidade diz respeito ao fato de várias outras escolas filosóficas reconhecerem no cinismo algo essencial à filosofia: o permanente questionamento.

Para Foucault (2011), o combate cínico é um combate espiritual que, ao mesmo tempo que é “a luta do indivíduo contra seus desejos, seus apetites e suas paixões”, é “contra costumes, contra convenções, contra intuições, contra leis, contra todo um estado da humanidade” (FOUCAULT, 2011, p. 247). E desse modo, o combate do cínico é uma luta contra os vícios, mas não vícios individuais, e sim, vícios que afetam o gênero humano inteiro (FOUCAULT, 2011).

Desse modo, **Michel Foucault** (2011) diz que *«O combate cínico é um combate, uma agressão explícita, voluntária e constante que se endereça à*

*humanidade em geral, à humanidade em sua vida real, tendo como horizonte ou objetivo mudá-la, mudá-la em sua atitude moral (seu **éthos**), mas, ao mesmo tempo e com isso mesmo, mudá-la em seus hábitos, suas convenções, suas maneiras de viver»* (FOUCAULT, 2011, p. 247).

Assim, o cínico se atreve a viver sua verdade a partir da **vida não dissimulada**, dramatizando-a como princípio, levando à vida pública elementos que eram resguardados à vida privada. Sua vida é irredutível a todas as outras e sua filosofia se expressa no corpo tanto quanto pelas palavras. Afinal, “pode haver algum mal no que quer a natureza e no que ela pôs em nós?” (FOUCAULT, 2011, p. 224).

E, nessa dramatização da vida não dissimulada, a pobreza cínica se configura como uma **pobreza real**, sendo completamente despojado de seus bens, como uma **pobreza ativa**, uma **conduta efetiva para obter resultados positivos de coragem e resistência**. E por ser uma conduta efetiva, não possui um estágio considerado satisfatório, pois é a partir dela que se pode realizar o trabalho sobre si, ainda que a vida seja tomada pelos outros como uma vida de feiura (FOUCAULT, 2011). Aqui não se trata de forma nenhuma de romantização da pobreza, mas pensar a problematização dos valores.

Portando, para **Michel Foucault** (2011), a vida cínica trata de uma vida sem subordinação que acaba por se reverter em humilhação e mediocridade justamente para ser dono de si. Um escândalo voluntário pelo qual, para se tornar livre para manifestar a sua verdade, o cínico se converte

em uma pobreza como princípio de conformidade, que ao recusar todos os tabus, beira a animalidade, vivendo da caridade dos que lhe detestam, sendo que a eles “nem a antropofagia pode ser recusada” (FOUCAULT, 2011, p. 232).

Em sua dedicação de vida, o cínico opera como **rei de miséria**, ocupando-se dos outros a ponto de sacrificar sua própria vida para poder realizar tal missão. E então, manifesta uma relação de cuidado em que ele trata os outros, tornando-se possibilidade dos demais também se examinarem (FOUCAULT, 2011).

Michel Foucault (2011), ao explorar o cinismo enquanto cultura e os modos de existência, diz que o cinismo adquire formas importantes para se pensar o século XIX e XX e o presente. Para ele, o cinismo perdura porque *«a manifestação irruptiva, violenta, escandalosa, da verdade faz parte e fez parte da prática revolucionária e das formas assumidas pelos movimentos revolucionários ao longo do século XIX»* (FOUCAULT, 2011, p. 161). Isso é, a **revolução no mundo moderno** torna-se um princípio de modo de vida que pode ser encontrado nas seguintes estilísticas da existência: o **militantismo**; a **arte**; e as **ordens mendicantes**.

Compreendendo a delimitação desse trabalho, apresento com mais profundidade por vinculação com a temática das vanguardas o **militantismo** e a **arte**. Porém, compreendendo a importância das **ordens mendicantes** situo que, por seu caráter de se despojar de tudo, *«usando as roupas mais simples e mais grosseiras, anda descalça para convocar os homens a zelar por sua salvação e os interpela em diatribes cuja violência é*

reconhecida» (FOUCAULT, 2011, p. 159-60), retomando assim certo comportamento cínico.

O **«militantismo»** em sua definição, categorização, organização e regimento efetua a vida como uma **atividade revolucionária** que se consagra total ou parcialmente em prol de uma Revolução. Para Michel Foucault (2011), o militantismo adquiriu três formas na Europa do século XIX e XX: a forma de sociabilidade e o segredo; a forma de organização visível; e a forma de um estilo de existência.

Na **forma de sociabilidade e o segredo**, predominante no início do século XIX, o militantismo, vida revolucionária, organiza-se por sociedades secretas, *«associações, complôs contra a sociedade presente e visível, contribuição de uma sociedade invisível pautada por um princípio ou um objetivo militarista»* (FOUCAULT, 2011, p. 161). Na **forma de organização visível**, presente no último terço do século XIX, atualiza-se na institucionalização dos partidos e sindicatos. Isso é, em sua organização visível, agora instituída, “procura impor seus objetivos e sua dinâmica no campo social e político” (FOUCAULT, 2011, p. 161). Sua manifestação ocorre no reconhecimento em relação a organizações sindicais e/ou partidos políticos com funções revolucionárias. Já, na **forma de um estilo de existência**, iniciada no século XIX, o militantismo assume seu papel de **testemunho de vida**. A partir de seu testemunho de vida, a própria existência do militante revolucionário está em ruptura.

Para Michel Foucault (2011, p. 161), ela “deve estar em ruptura com as convenções, os hábitos, os

valores da sociedade”, devendo se manifestar em sua forma visível *«para sua prática constante e sua existência imediata, a possibilidade concreta e o valor evidente de uma outra vida, uma outra vida que é a verdadeira vida»* (FOUCAULT, 2011, p. 161).

A estilística da existência da **«arte moderna»**, Michel Foucault (2011) discute a partir de duas características: o **antiplatonismo** e o **antiaristotelismo**. Como **antiplatonismo** ele compreende “a arte como lugar de irrupção do elementar, desnudamento da experiência” (FOUCAULT, 2011, p. 165). Nessa posição, a arte estabelece uma relação polêmica de redução, recusando agressivamente a cultura, as normas sociais, os valores e os cânones estéticos até então estabelecidos. Incessantemente, *«cada regra estabelecida, deduzida, inferida a partir de cada um desses atos precedentes, se encontra rejeitada e recusada pelo ato seguinte»* (FOUCAULT, 2011, p. 165).

Como **antiaristotelismo**, Foucault (2011) compreende que “há em toda forma de arte uma espécie de permanente cinismo em relação à toda arte adquirida” (FOUCAULT, 2011, p. 165). Essa característica é perpétua a forma de arte moderna que recusa sua imitação do real e os valores preexistentes até então de harmonia, proporção e idealização nas artes, rompendo assim com as tradições clássicas e se configurando em novas manifestações artísticas.

A partir dessas características, a **arte moderna** atinge sua função de **anticultural**. E é a partir dessa função que a arte se vincula ao cinismo sob a forma

da a vida de artista; e seus dois princípios: a arte capaz de dar a existência; e a vida como caução da arte.

A **vida de artista**, que começa a se formar no fim do século XVIII e início do século XIX, constitui uma forma singular na cultura europeia e uma forma vida singular que não pode ser reduzida totalmente às dimensões e às normas ordinárias de vida que estavam estabelecidas. A vida de artista, portanto, não é comensurável a vida dos outros. Na modernidade, *«a vida do artista deve, na mesma forma que ela assume, constituir um testemunho do que é a arte em sua verdade»* (FOUCAULT, 2011, p. 164). Ele continua dizendo que *«não somente a vida do artista deve ser suficientemente regular para que lhe possa criar sua obra, mas sua vida deve ser, de certo modo, uma manifestação da própria arte em sua verdade»* (FOUCAULT, 2011, p. 164).

Sobre os princípios, Foucault (2011) apresenta que, ao passo em que **a arte é capaz de dar a existência** uma forma, ela rompe com todas as outras formas, constituindo assim “uma forma que é a da verdadeira vida” (FOUCAULT, 2011, p. 164). E a partir desse princípio, **a vida opera como caução da arte**, tornando-se condição da obra de arte. *«Se ela tem a forma da verdadeira vida, a vida, em contrapartida, é a caução de que toda obra, que se enraíza nela e a partir dela, pertence à dinastia e ao domínio da arte»* (FOUCAULT, 2011, p. 164).

Assim, **a autenticação da obra de arte** se dá pela própria obra de arte em vida. A própria arte, portanto, *«deve estabelecer com o real uma*

relação que não é mais da ordem da ornamentação, da ordem da imitação, mas que é da ordem do desnudamento, do desmascaramento, da decapagem, da escravidão, da redução violenta ao elemento da existência» (FOUCAULT, 2011, p. 165). Desse modo, a partir de meados do século XIX, a arte se constitui *«como um lugar de irrupção do debaixo, do embaixo, do que na cultura, não tem direito, ou pelo menos não tem a possibilidade de expressão»* (FOUCAULT, 2011, p. 165).

Para Michel Foucault (2011) “ao consenso da cultura se opõe a coragem da arte em sua verdade bárbara” (FOUCAULT, 2011, p. 165). E assim a arte moderna se configura como cinismo da cultura voltada contra ela mesma, sendo, principalmente na arte, que se concentra mais intensamente as formas de dizer-a-verdade, tendo a coragem de assumir o risco de ferir e também de ser ferido.

Essas duas estilísticas da existência, o «**militantismo**» e a «**arte moderna**», são importantes e não podem ser desconsideradas ao se trabalhar com as vanguardas artísticas e consecutivamente com a antropofagia. Isso porque, se o militantismo se configura sob a forma de uma **revolução política e social**, e o arte moderna se configura sob a forma **da vida do artista que legitime a própria arte**, quando os artistas passam a compartilhar suas práticas de vida em prol da construção de um coletivo, militantismo e arte moderna se unificam no final do século XIX e início do século XX no Velho Mundo, proporcionando a estilística da existência «**vanguardista**».

No Velho Mundo a missão desse modo de vida vai instigar uma revisão cultural e filosófica para se sustentarem e se afirmarem cultural e artisticamente, definindo o modo de a autenticação da obra de arte e modo de vida do artista, em detrimento da estilística da existência de outras vanguardas. Esse modo de vida se estruturou a partir da forma de **manifestos artístico-literários**, constituindo sociedades do discurso.

O «**vanguardismo**» não apenas assume como missão a vida enquanto obra de arte, mas assume como missão a vida enquanto obra de arte escandalosa, polêmica, que atue na reestruturação ética, política e estética de um determinado período. E para isso se vale de formas que até então eram reservadas à esfera sociopolítica, voltando sua arte contra a cultura e lhe dizendo: **aceitas tu que também és uma construção sociopolítica, pois nós reivindicamos nosso papel cínico de benfeitores agressivos e como eles nos tornamos aqueles que vão à frente da batalha para a reconstrução geral.**

Nas «**vanguardas**» de Nossa América o papel desses agentes e dessas sociedades do discurso vão apresentar distinções devido a suas lutas. Chamo atenção especial para a «**vanguarda antropófaga**», tema desse trabalho de dissertação, que em sua busca de uma estilística da existência, recupera o ritual antropófago a ponto de operá-lo ritualisticamente em seu manifesto e, posteriormente, em seus ensaios filosóficos.

Portanto, aproximo a *antropofagia* do cinismo no que, ainda não é consenso entre os pesquisadores e constitui uma posição minoritária

e controversa na história da filosofia. Para **Peter Sloterdijk** (1983), filósofo alemão, o cinismo pode ser entendido como uma corrente filosófica que valoriza a liberdade individual e a autonomia em relação às convenções sociais e culturais. Para ele, essa perspectiva se originou em comunidades matriarcais que valorizavam a experiência coletiva e a convivência em harmonia com a natureza.

Luisa Muraro (2001), filósofa italiana, argumenta que o cinismo pode ser entendido como uma expressão da cultura matriarcal, que valoriza a vida em comunidade, a solidariedade e a busca pelo bem-estar coletivo. Ela sustenta que essa perspectiva se opõe à cultura patriarcal, que valoriza a competição, o individualismo e a busca pelo poder.

E, por último, mas não menos importante, **Pierre Hadot** (1998), historiador da filosofia e francês, discute o «**cinismo**» como uma forma de filosofia prática, que busca transformar a vida cotidiana por meio da adoção de um estilo de vida simples e autônomo. Para ele, essa perspectiva se originou em comunidades marginais e marginalizadas que buscavam resistir à cultura dominante e que buscavam incluir figuras que historicamente foram afastadas da filosofia: estrangeiros, mulheres, crianças.

Não adentro essa discussão nesse trabalho, por compreender suas limitações de estudo. Todavia, as menciono pelo motivo de que a cultura matriarcal, enquanto uma cultura solidária e de busca pelo bem-estar coletivo é uma das lutas da vanguarda antropófaga. Apontadas tais

proximidades, retorno a forma do discurso das vanguardas.

4.1.2.2. A forma do discurso das vanguardas: o gênero manifesto

Na feitura de manifesto, faz-se necessário pensar na intencionalidade dele, a qual comunidade se dirige, quais argumentos ali são apresentados. **Vanessa Beatriz Bortulucce** (2015), em seu artigo *O manifesto como poética da modernidade* e **Beatriz Azevedo** (2018), em seu livro *Antropofagia, palimpsesto selvagem*, apresentam a história e a história do uso da palavra manifesto. Em suas pesquisas, **Vanessa Bortulucce** (2015) analisa os manifestos como poética da modernidade, centralizando o *Manifesto Simbolista* de **Jean Moréas** (1886) e tomando o manifesto a partir da perspectiva de proclamação pública. Enquanto **Beatriz Azevedo** (2018) analisa o *Manifesto Antropófago* de Oswald de Andrade (1928), tomando o manifesto a partir da perspectiva de intenção publicitária com finalidade de iniciar uma guerra (assim como os publicados por príncipes).

Essas perspectivas são cruciais e possíveis ao entender que, os «**manifestos**» não possuíam estruturas próprias, configuravam-se em textos com finalidade pública a uma dada comunidade. **Vanessa Bortulucce** (2015) me disse que o termo manifesto tem sua formação no latim (*manifestus*, de manus (mão) e *festus* (de *fendere*)), sendo tomado como sinônimo de **evidenciar algo**, assim

como também implica em um certo sentido de desvelamento de algo.

O termo que se forma enquanto adjetivo é disseminado e utilizado também como substantivo que, ao longo da história, perpassou diversos usos, sendo um dos primeiros e mais antigos o “nome dado à listagem de produtos trazidos à alfândega” (BORTULLUCE, 2015, p. 6). **Beatriz** Azevedo (2018) me disse – em conjunto com Fautrier (2009) – que a palavra apenas foi utilizada como substantivo em 1574, como constado no *Grande dizionario della lingua italiana*, de Salvator Bataglia, compreendendo o gênero manifesto como **essencialmente com intenção publicitária**, que circulasse de modo público, divulgando fatos de interesse da comunidade (AZEVEDO, 2018).

Manifesto ainda é empregado em uma “declaração especificamente ligada a códigos de cavalaria” (BORTULLUCE, 2015, p. 6), sendo que se tratava de **uma proclamação de partido** ou de personagem, ambos com certa **relevância social**, em que **justificavam sua conduta perante alguma atividade**, “defendendo-se das palavras de um oponente, ou adversário” (BORTULLUCE, 2015, p. 6). Esse é o sentido que ganha predominância no após o século XVII, isso porque na França, no final do século XVI, o manifesto tem como origem um **escrito público**, em que, ao invés de códigos de cavalaria, eram os políticos que divulgavam princípios e explicavam suas condutas (BORTULLUCE, 2015). É ainda no século XVII que o gênero se dissemina em outras línguas, atuando *«como veículo para declarações de guerra e demais atos políticos oficiais, tornando-se um*

gênero discursivo pertencente ao campo pragmático da política» (BORTULLUCE, 2015, p. 6) e abrangendo seu significado como de **declaração pública emitida por um político**.

Nesse sentido, do século XVII até a primeira metade do século XIX, o manifesto atua especificamente na política, sendo também utilizado como legitimação política. Para **Vanessa** Bortulluce (2015, p. 6), o manifesto *«é uma comunicação de “mão-única”, validada pelo status do emissor (aquele que detém o poder civil e militar) e pelo contexto do texto, que deve ser de interesse público. Aos seus receptores é negada a possibilidade de uma resposta, de uma réplica»* (BORTULLUCE, 2015, p. 6).

A autora, baseando-se em Somigli (2003), observa ainda que durante o período do século XVI o manifesto atua como um **documento de ruptura com a sociedade e ou com a cultura até então vigente**, considerada coesa (BORTULLUCE, 2015). Essa característica é apropriada por conflitos sociais e religiosos (século XVI e XVII), o que desloca a autoria do manifesto de autoridades políticas para civis, permitindo inclusive o anonimato.

O deslocamento da autoria promove também a abertura temática dos manifestos. Pensando, em conjunto com Somigli (2003), a autora ainda relaciona esse deslocamento ao desaparecimento da autoridade transcendental (o poder divino). Desse modo o **manifesto simboliza a estratégia e a emergência das revoluções burguesas** (Revolução Gloriosa e Revolução Francesa) para legitimação do poder político.

Para **Vanessa Bortulluce** (2015) essa concepção de deslocamento de autorias e de temática, relacionando-se a legitimação do poder político, é importante para pensar a modificação da práxis do manifesto. Ao sofrer esses deslocamentos, o receptor «*passa a ser, de alguma forma, também o emissor, e assim, pode sair de uma situação de indefinição para afirmar-se como autor de seu próprio destino, tornar-se sujeito de sua história*» (BORTULLUCE, 2015, p. 7). É possível perceber esses impactos nítidos na segunda parte da Revolução Francesa, em que “grupos radicais de jacobinos publicaram manifestos nos quais apresentavam suas exigências de uma urgente mudança social” (BORTULLUCE, 2015 p. 7). A autora destaca como exemplo dos manifestos jacobinos o *Manifeste des plébéiens* de Gracchus Babeuf e o *Manifeste des égaux* de Sylvain Marechal.

Com esses manifestos, é possível perceber a **autoria do povo**, de um povo insatisfeito com as condições postas, até então consideradas coesas, heterogênicas. É a **apropriação dos manifestos pelo povo que o atribuirá como um documento revolucionário** e que, para **Vanessa Bortulluce** (2015) – baseando-se em Hjartarson (2007), funcionaria como uma **apropriação subversiva do gênero**.

O manifesto opera então cada vez mais como um ato revolucionário em si e não mais apenas político (BORTULLUCE, 2015). A autora ainda situa a importância do *Manifesto do Partido Comunista* de Marx & Engels (1848), pois ele «*se tornou um arquétipo do gênero ao consagrar uma*

estrutura redacional que apresenta, em primeiro lugar, uma análise do panorama da situação, para em seguida divulgar, de modo programático, as intenções e atos de mudança» (BORTULLUCE, 2015, p. 7). Pensando com Berman (1986), **Vanessa Bortulluce** (2015) segue ainda que tal manifesto elucida as possibilidades iluminadoras e assombrosas impregnadas na vida moderna.

É nesse contexto, segunda metade do século XIX, que o texto é apropriado e se repercute no campo artístico-literário. Isso porque «*ao tornar possível a emergência de um tema, o manifesto aponta para a necessidade de uma completa reorientação de um campo – cultural, político, histórico*» (BORTULLUCE, 2015, p. 7). Assim, é na transição do século XIX para o século XX que o manifesto passa a integrar a poética de diversas escolas artístico-literárias “representando suas ideias e seus objetivos, destacando-as de outros grupos” (BORTULLUCE, 2015, p. 7).

4.1.2.3. O discurso do manifesto artístico-literário e as vanguardas

Os grupos artístico-literários que utilizaram o **manifesto** enquanto integrante de sua **poética** recebem o título de «**vanguarda**» na transição do século XIX para o século XX. **Vanessa Bortulluce** (2015) salienta que, para além de manifestar seus ideais e objetivos, o uso que a «**vanguarda**» faz desse documento rompe radicalmente com a função anterior. Para compreender essa ruptura de função é preciso compreender o que é o movimento de vanguarda no sentido de aproximar as relações

entre o manifesto político e o manifesto artístico-literário.

Para Vanessa Bortulluce (2015), a apropriação do manifesto pelo campo estético está intrinsecamente relacionada à concepção da nomenclatura «**vanguarda**». Essa relação se configura por «**vanguarda**» (termo originado no Francês *avant-garde* significando “proteção frontal” (BORTULLUCE, 2015)) ser “um termo militar que faz referência ao batalhão que precede as tropas em ataque durante uma batalha” (BORTULLUCE, 2015, p. 7).

O termo aparece relacionado às artes, pela primeira vez, no texto “L’artiste, le savant et l’industriel” (“O artista, o cientista e o industrial”) de Olinde Rodrigues (1825). O autor, que segue a corrente do socialismo utópico de Saint-Simon, define **os artistas como vanguarda da revolução** «*por possuírem toda sorte de armas à sua disposição para disseminar as ideias entre os homens, bem como influenciá-los de modo contundente*» (BORTULLUCE, 2015, p. 7). A partir da publicação do texto de Rodrigues (1825), o termo é apropriado pelo campo estético por diversos autores. «*Assim, a integração do termo militar no campo da literatura e das artes levou à emergência do manifesto estético, que acabou por tornar-se a forma discursiva das vanguardas par excellence, pois ele vê a si próprio como a vanguarda do discurso, a inovação mais recente, a coragem do diferente, em suma, o novo. O manifesto passou a ser a ideia que antecede as demais*» (BORTULLUCE, 2015, p. 8).

Desse modo, a consequência da apropriação do manifesto pelo campo das artes é o maior impacto para disseminação desse gênero na Europa. Baseando-se em Puchner (2006), a autora (2015) continua que os manifestos não apenas são um discurso de legitimação política dos grupos «**vanguardista**». A aproximação do gênero com as artes possibilita uma aproximação e uma absorção do primeiro em relação ao segundo. Como consequência, o manifesto acaba por tornar-se um “manifesto-arte”. **E a arte se desloca de um campo introvertido de caráter individual para um campo agressivo coletivo.** Portanto, as ideias e objetivos expressos nos manifestos não devem ser tomados como proclamadas e doutrinárias, mas sim como **influência formal**: ele forma uma concepção artístico-literária que tanto se expressa enquanto manifesto como nas poesias e artes que nele se influenciam.

Portanto, “o manifesto, com o tempo, deixaria de ser um programa artístico, para integrar a experiência estética em si” (BORTULLUCE, 2015, p. 8). A autora ainda continua «*Falar de um “manifesto literário” significa referir-se a algo novo, uma experiência textual inusitada. Inusitada, pois modifica a aceção comum à época, do que significa um manifesto; e também porque reflete, de certa forma, um desconforto das artes e das letras no contexto do capitalismo, um “estar fora de lugar” do artista e da arte*» (BORTULLUCE, 2015, p. 8).

Tratando-se do contexto da Europa, é importante aqui uma conceitualização histórica. A apropriação do manifesto pelos vanguardistas na

transição do século XIX para o XX se relaciona também com ao sistema da modernidade em crise. Para **Alain** Touraine (1994), em *Crítica da Modernidade*, o campo social e cultural desde o final do século XIX são marcados pela decomposição dos ideais da modernidade (tecnicismo, instrumentalismo, positivismo, liberalismo e racionalismo).

Desse modo, a cultura estava esgotada e enclausurada na técnica e na ação instrumental (TOURAINÉ, 1994). O campo das artes vai relacionar-se amplamente com o campo social e político, visto que “as lutas sociais se misturam constantemente com as lutas nacionais” (TOURAINÉ, 1994, p. 106).

Janedalva Pontes Gondim (2010), em seu texto *Em busca da identidade nacional: diálogos possíveis entre o nacionalismo e a arte-educação brasileira*, discute que o papel do Estado «expressou a ideia de nacionalismo enquanto criação ideológica voltada à consolidação do seu poder como fator necessário ao desenvolvimento capitalista» (GONDIM, 2010, p. 71). As revoluções liberais geram a necessidade de reconstrução de um espaço geográfico, e para constitui-lo encontram o nacionalismo que nas artes se difunde pelo Romantismo (século XVIII).

Assim, após o movimento romântico de consolidação de um caráter nacional e de instituição do Estado/Nação, o Realismo (século XIX), influenciado pelos ideais positivistas e liberais, ocupou-se de difundir aspectos

fundamentais para o desenvolvimento da Nação. Através das artes, o cotidiano se instaura: existem avanços sociais, há progresso social, técnico e produtivo. Há uma nova realidade pautada na “na racionalidade, na liberdade econômica e social” (GONDIM, 2010, p. 71).

Contudo, o Realismo também passa a denunciar a marginalização de trabalhadores industriais e de trabalhadores do campo por meio da exibição de seus cotidianos. O impacto das desigualdades fica ainda maior quando, «cada nacionalidade procura delimitar e aumentar seu território, criam-se símbolos de identidade coletiva, se arma e se constitui uma memória coletiva» (GONDIM, 1994, p. 106).

É no final do século XIX que as artes visuais na Europa sentem o impacto que desestabiliza seu modelo de representação da realidade. A Escola Realista tem sua função de representação ameaçada pela invenção da fotografia. **Walter** Benjamin (1930) apresenta que a crise instaurada pela fotografia não é apenas a da representação, como também a instauração da repetição e da reprodutividade no campo das artes (BENJAMIN, 1930).⁸ A arte, portanto, precisava se reinventar, precisava de legitimidade política para se instituir enquanto campo.

Como dito anteriormente nesse mesmo capítulo, o manifesto exerceu um grande papel para a legitimação do poder do Estado. Nesse sentido, a arte de «vanguarda» recupera nesse gênero seu potencial de legitimação, divulgando,

⁸ Hoje já não discutimos mais a fotografia como representação. A arte experimental e a consagração da

fotografia como manifestação no campo das artes proporciona outras possibilidades de expressão e criação.

argumentando e propondo outras possibilidades para o campo das artes.

Disse **Alain** Touraine (1994) que *«o longo século que vai de meados do século XIX a meados do século XX, e até mesmo além disso, é aquele da explosão do mundo racionalista, mas não da sua substituição por outro princípio unificador ou por um novo modelo mais complexo»* (TOURRAINE, 1994, p. 107). A falta de um princípio unificador é tão cara ao período que instaura um caos cultural sobre qual pode ser possível uma possibilidade de reconstrução de um universo cultural coerente (TOURRAINE, 1994). Não seria então a apropriação do manifesto pelas **«vanguardas»** uma tentativa de evidenciar uma politização da arte (compreendendo que toda arte, mesmo as que não abordem tais aspectos, são políticas por serem expressão de um tempo, mas não as evidenciem ou as debatam)? De consolidar a arte como um campo político que se produz coletivamente? Os manifestos artístico-literários não estariam, nesse sentido, preocupados em ler seus contextos e propor uma arte que esteja nele, com ele e para ele?

Nessa abordagem é possível pensar que não somente a arte absorve o manifesto e sua lógica de funcionamento, a tornando outro. A arte também se torna cada vez mais outra permeada de pensamentos filosóficos, políticos e de outras áreas, **colocando-os a serviço de sua legitimação enquanto campo e da legitimação de um modo de ser-agir perante o mundo em que se insere.**

Em seus estudos sobre a arte contemporânea da década de 60 do século XX, **Arthur** Danto (2015) apresenta que a vanguarda desse período (os

conceitualistas) “estava interessada em superar a lacuna entre vida e arte. Seu interesse era suprimir a distinção entre belas-artes e arte popular” (DANTO, 2015, p. XVIII). Todavia, essa é uma discussão que não foi elaborada nessa dissertação por compreensão de suas limitações, pretendendo então dar sequência a ela com a continuação futura dessa pesquisa sobre a antropofagia e seus momentos históricos.

Regressando ao século XIX e em outro sentido, faz-se necessário explicitar que **Charles** Fourier (1772-1837), também sucessor de Saint-Simon e opositor as suas ideias do socialismo utópico, apresenta a possibilidade de dissociação da arte “de um sentido rigorosamente político” (SCHWARTZ, 1995, p. 34). Nesse sentido, os anarquistas, inspirados por Fourier, desvinculam a produção artística de causas sociais, possibilitando o exercício da “arte pela arte” (SCHWARTZ, 1995).

A difusão dos pensamentos de arte como política e social de **Olinde** Rodrigues (1825) em oposição ao de arte como arte de Charles Fourier (1773-1837) vão, por um lado, **disseminar o uso de vanguarda na arte** e por outro **restringir a sua existência**. Na Europa, a partir de 1890, em jornais politicamente partidário (comunistas, anarquistas e socialistas) que possuem em seu título a palavra vanguarda, *«as relações da arte com a vida aparecem firmemente estabelecidas e, nelas, atribui-se à arte uma função pragmática, social e restauradora»* (SCHWARTZ, 1995, p. 35).

Assim, a apropriação do termo **«vanguarda»** pela arte resulta por um lado na preocupação social,

em sinônimo da arte partidária que visam uma **transformação social**, e por outro é apropriada pelos *ismos* europeus que “dá margem à experimentações artísticas, desvinculada, em maior ou menor grau, de pragmatismos sociais” (SCHWARTZ, 1995, p. 35). É importante aqui ainda ressaltar que tal apropriação implica em conflito, visto que o realismo socialista (em seu apogeu nas décadas de 1930 e 1940, marcadas pelo stalinismo) torna-se “responsável pela abolição das vanguardas artísticas dentro do sistema, consideradas expressões de arte decadente” (SCHWARTZ, 1995, p. 35).

Jorge Schwartz (1995) ainda aponta que, embora as vanguardas fossem julgadas como pertencentes a um ideal burguês decadente e que por isso devessem ser abolidas em um contexto socialista, as vanguardas se opunham, comumente, *«aos valores do passado e aos cânones artísticos estabelecidos pela burguesia do século XIX e início do XX»* (SCHWARTZ, 1995, p. 35). O que as distinguia entre si não era somente suas diferenças formais e suas regras de composição, mas sim, o posicionamento que tomavam frente às questões sociais (SCHWARTZ, 1995).

Como exemplo, o autor (1995) apresenta o expressionismo alemão e o surrealismo francês. O primeiro, preocupado com os horrores como consequência da Primeira Guerra; e o segundo, preocupado com as transformações sociais advindas da libertação do subconsciente a partir da

psicanálise de Freud. Contudo, retomo o futurismo italiano que, preocupado com o advento da modernização e da industrialização, canta glória à guerra como higienização do mundo, expurgando o feminismo por exemplo (MARINETTI, 1909).

Delimitado esse histórico sobre o manifesto enquanto documento e sobre o papel da vanguarda ao apropriar-se dele e difundi-lo fica uma questão pendente. Assim, trago novamente **Oswald** de Andrade (1928) para introduzi-la, a partir de um aforismo que se repete várias vezes no *Manifesto Antropófago*: “mas o que temos nós com isso?” (ANDRADE, 1990, p. 49).

4.1.2.4. As vanguardas da Nossa América

A apropriação do manifesto pelas vanguardas latino-americanas ocorre no início do século XX. Em seu livro *Vanguardas Latino-americanas: Polêmicas, manifestos e textos críticos*, **Jorge Schwartz** (1995) apresenta que é possível considerar o início de um pensamento de «**vanguarda**» na América Latina a partir de 1909, ano em que **Filippo** Tommaso Marinetti publica o *Manifesto Futurista* na França, visto que sua repercussão no território latino-americano é quase imediata (SCHWARTZ, 1995). Contudo, o primeiro manifesto publicado em Nossa América⁹ é o *Non serviam* de **Vicente** Huidobro (1914) no Chile.

⁹ Conceito que Alfredo Bossi (1995) se apropria do educador cubano José Martí (1891) para contrapor as necessidades específicas da América Latina em oposição às dos Estados Unidos da América e Canadá no prefácio do livro de **Jorge**

Schwartz (1995). Detenho-me aqui a apenas apresentar esse conceito, pois pretendo debatê-lo no capítulo sobre antropofagia e educação.

Embora tal manifesto já discuta pressupostos estéticos e uma teoria da criação nas artes que “aliados à tática de leitura pública, fazem dele o primeiro exemplo que se convencionou chamar de vanguarda da América Latina” (SCHWARTZ, 1995, p. 31-2), é apenas no final da década de 1920 que os movimentos vanguardistas se consolidam, “especialmente pelo seu caráter experimental” (SCHWARTZ, 1995, p. 32). Assim, o início da década de 1920, com destaque o ano de 1922 é decisivo para preparar o território latino-americano para as atuações das vanguardas, sendo aspectos importantes: a) os textos do crítico literário mexicano José Emilio Pacheco; b) o livro *Veinte Poemas para Ser Leídos en el Tavía*, do argentino Oliverio Girondo (que marca a geração poética de 1922 de Buenos Aires); e c) a Semana de Arte Moderna no Brasil (SAM).

Compreendo como **Jorge** Schwartz (1995) a importância desses três aspectos. Também compreendo que apresentar e analisar cada um desses aspectos é uma atividade para além dessa pesquisa que busca relacionar práticas de leitura e escrita de manifestos de existência na escola, inspiradas na antropofagia. Portanto, nesse trabalho de dissertação, atendo-me a apresentar e contextualizar o aspecto da SAM. A seleção desse recorte se baseia na análise de **Jorge** Schwartz (1995) que, ao organizar os textos críticos e os manifestos das vanguardas latino-americanas, propõe que *«no panorama continental da América Latina, nenhum dos movimentos de vanguarda teve a riqueza, a diversidade e a amplitude de reflexão crítica existentes na produção dos modernistas*

brasileiros na década de 20» (SCHWARTZ, 1995, p. 119).

Para o ele (SCHWARTZ, 1995), a SAM é responsável por oficializar e consolidar um movimento do qual suas manifestações iniciaram ainda na década de 10 do século XX. Isso porque sua produção estética está *«estritamente vinculada aos movimentos europeus de vanguarda, a questão política vem contaminada pelas seqüelas da Primeira Guerra e da Revolução Russa»* (SCHWARTZ, 1995, p. 119).

O ano de 1917 é palco da eclosão da primeira greve de São Paulo, com setenta mil operários, com a chegada dos anarquistas a partir da imigração ocasionada pela Primeira Guerra que só terminaria em 1918. Ainda como impacto da Revolução Russa, em 1922 é fundado o Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Para **Jorge** Schwartz (1995), baseando-se em Brito (1978), em 1917 ocorre o estopim do modernismo, quando **Anita** Malfatti acaba por se tornar ponta de lança do movimento, ao realizar sua exposição *A Exposição de Pintura Moderna*, entre 12 de dezembro de 1917 e 11 de janeiro de 1918, em uma galeria da rua Líbero Badaró em São Paulo. Anteriormente, a autora estava de viagem a Berlim e a Nova York e retornava ao Brasil “[...] após ter assimilado as novas tendências e a pincelada expressionista” (SCHWARTZ, 1995, p. 117).

Impulsionando o legado das vanguardas europeias no Brasil, a arte de **Anita** Malfatti é tomada pela crítica de Monteiro Lobato, A

*Propósito da Exposição Malfatti*¹⁰ (1917), publicada no jornal O Estado de São Paulo.

Monteiro Lobato, ancorado em um falso argumento de generosidade, critica Anita Malfatti lhe dizendo, dentre tantas coisas, que **sua crítica só é dura porque os homens não levam a sério as mulheres**, e por isso lhe dão flores quando na verdade precisam que deem sinceridade.

Para o autor, a arte da vanguarda não passa de um “furúnculo da cultura excessiva” (MONTEIRO LOBATO, 1917) que ocasiona uma visão errônea do mundo, uma visão tetralógica ou infantil: o estudo da arte moderna, acusando todos os envolvidos nessa cena cultural de eruditas academicistas que deturpam o belo. A crítica recebida publicamente por Anita devasta a artista. *«Primeiro com a pintura de Anita Malfatti e, depois, com a escultura de Victor Brecheret, descoberto na mesma época por Oswald de Andrade e Menotti del Picchia, as primeiras manifestações da modernidade iam conquistando seu espaço na cidade que seria o centro da transformação da arte contemporânea no Brasil»* (SCHWARTZ, 1995, p. 117).

Gilberto Mendonça Teles (2009), em seu livro *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro: apresentação dos principais poemas metalinguísticos, manifestos, prefácios e conferências*, apresenta que *«ao contrário do modernismo hispano-americano, mistura de formas parnasiano-simbolistas, o modernismo*

brasileiro, [...] recebeu influências europeias [...]» (TELES, 2009, p. 45-6). Em uma leitura detalhada dessas influências, o autor aponta como muitos dos organizadores dessas «vanguardas» as negam. A despeito de seu estudo, o autor conduz uma leitura detalhada das influências, caracterizando-as como remotas e as que circularam em 1921 – visto que a SAM só foi programada em novembro de 1921, um mês após a chegada de Graça Aranha¹¹ ao Brasil (TELES, 2009).

Como influências remotas, o autor aponta o futurismo e o expressionismo que atuam primeiro sobre a pintura. E, como influências que circulam em 1921, o dadaísmo e a revista *L’Esprit Nouveau* (Espírito Moderno), essa traduzida por Graça Aranha (TELES, 2009). *«A revista L’Esprit Nouveau, cujo nome foi dado em homenagem a Apollinaire¹², desenvolveu uma teoria poética conciliadora entre passado e presente, entre o irracionalismo dadaísta e o psicologismo surrealista, desaparecendo em 1925, quando era intensa a investigação surrealista»* (TELES, 2009, p. 46).

Graça Aranha é outra figura de importância para a SAM, pois foi diplomata do Brasil no Velho Mundo e “estava bem a par dos movimentos de vanguarda, tanto que chegou a publicar, em 1925, os principais manifestos de Marinetti” (TELES, 2009, p. 47). Mais tarde, Graça Aranha ainda retorna aos textos de Apollinaire em sua fase do

¹⁰ Citações encontradas na apropriação Paranoia ou Mistificação da página 18.

¹¹ José Pereira da Graça Aranha (1868-1931) foi um escritor pré-modernista, diplomata e membro da Academia Brasileira de Letras.

¹² Guillaume Apollinaire (1880-1918) foi poeta e ativista do modernismo francês, publicou em 1913 o manifesto do cubismo *Manifesto-síntese*.

espírito moderno para a conferência da Academia Brasileira de Letras¹³ em 1924.

Gilberto Teles (2009) ainda situa como influência o Congresso do Espírito Moderno, programado desde fevereiro de 1921 para realização em março de 1922, de **André** Breton¹⁴ e **Tristan** Tzara¹⁵. Ainda assim, o evento não ocorreria, pois, às vésperas da data marcada, os organizadores se desentenderam. Tais fatos revelam que «[...] *os nossos primeiros modernistas, de olho vivo nos últimos acontecimentos literários de Paris e compelidos – talvez, até pelo próprio texto de Apollinaire – a lutar por uma literatura nacional, acabassem por negar as origens estrangeiras da renovação que pregavam*» (TELES, 2009, p. 47-8).

¹³ A Academia Brasileira de Letras (ABL) foi fundada em 1897, tendo como principais fundadores Machado de Assis, Lúcio de Mendonça e Medeiros e Albuquerque. Sua sede atual (desde 1923) é o Palácio Petit Trianon, localizado no centro do Rio de Janeiro e arquitetado por G. Marmorat (1922) como réplica do Petit Trianon, de Versailles. No site da ABL, o historiador Daniel Neves Silva (SD) define que ela "é uma instituição cultural e literária que tem como objetivo zelar pela língua portuguesa e literatura nacional" que atua na unificação da língua portuguesa, além de atuar em edições de obras literárias de relevância. Sua inspiração surge na Academia Francesa de Letras. A ABL conta com 40 membros considerados imortais, sendo 5 mulheres, e 20 correspondentes estrangeiros. Em uma reportagem do Fantástico (2022) – a repórter Ana Carolina Raimundi explica que o título de imortal surge com Olavo Bilac (1865-1918) ao dizer que eram imortais porque não tinham onde caírem mortos. Os novos membros são decididos por votação entre os atuais membros, podendo ser candidatos apenas brasileiros natos tendo publicado uma obra literária de qualquer gênero com mérito ou livros que possuam valor literário. Durante a escrita dessa dissertação, a cantora Liniker, mulher trans e negra, tornou-se a primeira mulher trans a receber o título de imortal (2023), assim como Ailton Krenak se tornou o primeiro indígena a receber tal título (2024). Além disso, o cantor negro Gilberto Gil é um dos imortais e foi responsável por discutir e elaborar a antropofagia na década de 60 e 70 do século passado.

¹⁴ **André** Breton (1896-1966) foi poeta e teórico do surrealismo na França. É autor do *Manifesto do Surrealismo* (1924).

Portanto, em 1921, somando suas forças ao Grupo dos Cinco (**Anita** Malfatti¹⁶ e, posteriormente, **Tarsila** do Amaral¹⁷ (pintoras), Menotti Del Picchia¹⁸, **Oswald** de Andrade¹⁹ e **Mário** de Andrade (escritores)) e ao empresário **Paulo** Prado, Graça Aranha atua na realização da SAM. Menotti Del Picchia é o principal idealizador e **Mário** de Andrade e **Oswald** de Andrade assumem as principais lideranças, permanecendo unidos até 1929. Entretanto, anteriormente, Graça Aranha se distancia de algumas visões políticas e artísticas do Grupo, o que lhe renderia ainda o apelido de “aranha sem graça” pelos modernistas que instauraram as «**vanguardas pau-brasil e antropófaga**» (TELES, 2009. AZEVEDO, 2018).

¹⁵ **Tristan** Tzara (1896-1963) foi poeta e precursor do dadaísmo. De origem romena, refugiado da Primeira Guerra Mundial, judaica e francesa. Publicou sete manifestos dadaístas, elaborados e lidos publicamente entre 1916 e 1920 e compilados pela primeira vez em 1924 com ilustrações de Francis Picabia.

¹⁶ **Anita Catarina** Malfatti (1889-1964), de origem ítalo-brasileira e considerada a pioneira de Arte Moderna no Brasil, foi desenhista, gravadora, ilustradora, pintora e professora. Formada em belas artes pela Academia Imperial de Belas Artes de Berlim na Alemanha (1914), e Arts Students League of New York e na Independent School of Art nos Estados Unidos da América (1915-1916).

¹⁷ **Tarsila** de Aguiar do Amaral (1886-1973) foi pintora, ilustradora, desenhista, escultora, cronista e tradutora brasileira. Filha de grandes proprietários de terras em São Paulo. Formada em belas artes pela Academia Julian (1920-1921) e pela Escola Lhote (1923) na França. Foi casada com André Teixeira Pinto (1906-1913) e Oswald de Andrade (1926-1929), originando o apelido de casal tarsivaldo por **Mário** de Andrade. Tarsivaldo apadrinhou **Patrícia** Rehder Galvão, Pagu, na arte modernista e na antropofagia.

¹⁸ **Paulo** Menotti Del Picchia (1892-1988) foi poeta, jornalista, pintor, político, romancista, cronista e ensaísta, tabelião e advogado brasileiro. Formado pela Escola de Direito do Largo São Francisco da Universidade de São Paulo.

¹⁹ **José Oswald** de Sousa de Andrade, apelidado de Oswald de Andrade, foi um poeta, escritor, ensaísta e dramaturgo brasileiro.

Nesse sentido, é possível compreender a relação dos agentes modernistas influenciados pelos ideais libertários e pós-guerra que se difundem no Brasil. Estabelece-se um conflito entre a Arte Reprodução, vinculada ao naturalismo e ao regionalismo, e a Arte Moderna, vinculada às vanguardas europeias.

4.1.2.5. A Semana de Arte Moderna (SAM) (1922) e o Modernismo de Pindorama

A Semana de Arte Moderna ocorreu de 13 a 18 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo, integrado as comemorações do Centenário da Independência do Brasil (1822), tendo como um dos principais idealizadores Di Cavalcanti (SCHWARTZ, 1995) e sendo financiada pela oligarquia paulista, em sua maior parte pela elite cafeeira como produção de cultura local, evidenciando São Paulo como capital cultural. A SAM foi programada com exposições de pintura: de **Anita** Malfatti, de Di Cavalcanti e de Lasar Segall; de escultura: **Victor** Brecheret; de conferências: de Graça Aranha, de **Ronald** Carvalho e de Menotti del Picchia; de declamações: de diversos poetas; e da apresentação musical de **Heitor** Villa-Lobos, discutindo a arte das vanguardas europeias (em especial o futurismo, o expressionismo e o surrealismo) e buscava a) introduzir a arte brasileira no cenário da modernidade; e b) discutir o caráter nacional da arte – justificada pela sua integração ao Centenário da

Independência e que já estava sendo discutido em obras como *Juca Mulato* (1917) de Menotti del Picchia e *Urupês* (1918) de Monteiro Lobato na frente pré SAM, lutando contra o academicismo (SCHWARTZ, 1995. TELES, 2009).

A conferência *A emoção estética na arte moderna*, de Graça Aranha, foi responsável pela abertura do evento no dia 13 de fevereiro, seguida por apresentações de músicas e de declamações e pela conferência *A pintura e a escultura moderna no Brasil*, de **Ronald** Carvalho. No dia 15 de fevereiro, Menotti del Picchia realizou a conferência *Arte moderna*, ponto mais alto do evento sendo vaiada pelo público (TELES, 2009)²⁰. No dia 17 de fevereiro, **Heitor** Villa-Lobos encerra a programação com uma apresentação musical.

É importante ressaltar que embora já atuassem e se comunicassem entre si, foi a partir desse evento que os artistas se articularam para a formalização do movimento modernista que se difunde em diversas outras vanguardas. Por essa forma de organização, **Jorge** Schwartz (1995) nos atenta que é preciso entender o movimento como **resultado dos esforços de um grupo**, com lideranças muito bem estabelecidas – atribuídas a **Mário** de Andrade e **Oswald** –, e da “participação, direta e indireta, de um grande número de pessoas” (SCHWARTZ, 1995, p. 118) sendo elas intelectuais, aristocratas, artistas, estudantes e críticos.

Jorge Schwartz (1995) atenta ao fundamental trabalho de divulgação e de crítica do evento feito

²⁰ Aqui ressoam rumores polêmicos sobre **Oswald** de Andrade ter patrocinado as vaias.

por Menotti del Picchia com o pseudônimo de Hélios em diversas matérias jornalísticas. Além disso, pontua que, posteriormente, as revistas das vanguardas originadas pelo modernismo (Klaxon, Festa, Estética, Revista de Antropofagia, Arco & Flexa e O Homem do Povo – resultado da união da Verde e várias outras, no final da década (SCHWARTZ, 1995)) concentram a veiculação e a divulgação de seus pensamentos. Para ele, as revistas são «[...] *vivos representantes de uma época, retratada através da linguagem coloquial e agressiva dos manifestos, cartas abertas, textos de abertura e inevitáveis polêmicas internas. Mais do que as obras literárias propriamente ditas, foram as revistas o mais eficaz instrumento de divulgação do modernismo*» (SCHWARTZ, 1995, p. 118).

As polêmicas presenças de Monteiro Lobato, de Plínio Salgado e de Graça Aranha “sem dúvida reavivaram as discussões em torno da definição da nova estética” (SCHWARTZ, 1995, p. 118). Mas a lista de integrantes do movimento não termina por aí. É importante situar ainda a presença dos aristocratas **Paulo** Prado²¹ e **Olívia** Guedes Penteadó²² que promoveram os encontros “e o patrocínio de muitos dos eventos, como, por exemplo, a vinda de Blaise Cendrars²³ ao Brasil em

1924, 1926 e 1927” (SCHWARTZ, 1995, p. 118), importante para o desenvolvimento do pensamento oswaldiano.

O movimento ainda contou com a participação de **Guilherme** de Almeida, de **Raul** Bopp, de **Antônio** de Alcântara Machado, de **Rubens** Borba de Moraes, de **Tarsila** do Amaral e **Gregori** Warchavchick, bem como a participação tangencial de **Manuel** Bandeira, de **Sérgio** Buarque de Holanda e de **Carlos** Drummond de Andrade (SCHWARTZ, 1995).

Para **Gilberto** Teles (2009), as preocupações modernistas possuem registro desde 1920, ainda quando os novos eram tratados por futuristas. **Jorge** Schwartz (1995) apresenta nas palavras de **Oswald** de Andrade que foi **Mário** de Andrade, que era nacional e nacionalista, que nomeou o movimento de modernismo por não se sentir à vontade com o estrangeiro futurismo.

Enquanto movimento, o modernismo foi responsável por instituir as problemáticas modernas, depois se verem constituídos a partir delas e enfim, recusá-las (TELES, 2009). É preciso situar que «*A Semana de Arte Moderna foi um duplo vértice histórico; convergência de ideias estéticas do passado, apuradas e substituídas pelas*

²¹ **Paulo** Prado (1869-1943) foi escritor, ensaísta e historiador brasileiro. Graduado em Direito, estudou também História e Sociologia na Europa. Sua obra "Retrato do Brasil" (1928) destaca-se pela análise crítica da formação sociocultural do país. Influenciado pelo evolucionismo social e positivismo, suas reflexões contribuíram para a historiografia e literatura brasileira do século XX.

²² **Olívia** Guedes Penteadó (1872-1957) foi escritora, poeta e mecenas brasileira, nasceu em 6 de dezembro de 1872 e faleceu em 16 de novembro de 1957. Formou-se em Letras pela Universidade de São Paulo e estudou na França. Proveniente de uma família influente cafeeira, foi uma das fundadoras do Museu de Arte de São Paulo (MASP) em 1947, destacando-se como patronesse das artes. **Olívia** Guedes

Penteadó deixou um legado notável não apenas em sua produção literária, mas também na promoção cultural e artística do Brasil.

²³ **Blaise Cendrars** (1887-1961) foi escritor e poeta suíço-francês, nasceu em 1º de setembro de 1887 e faleceu em 21 de janeiro de 1961. Embora nascido na Suíça, naturalizou-se francês. Sua formação literária e artística incluiu experiências no jornalismo, pintura e literatura. Cendrars também teve notáveis viagens ao Brasil, onde viveu entre 1914 e 1916, período em que se encantou com a cultura e a natureza brasileira, influenciando parte de sua produção literária. Suas obras variam de poesias a prosa, deixando um legado significativo na literatura do século XX.

novas teorias europeias (futurismo, expressionismo, cubismo, dadaísmo, espiritonovismo); e também ponto de partida para as conquistas expressionais da literatura brasileira no século XX» (TELES, 2009, p. 411).

É de tal convergência de ideias estéticas do passado, partida para as conquistas expressionais da literatura brasileira do século passado, que a perspectiva cultural produzida até então permanece sendo enriquecida e dinamizada pelas estéticas das «vanguardas» (TELES, 2009). Nesse sentido, houve nesse ano de 1922 grandes contribuições literárias para uma revolução, podendo ser resumidas em dois aspectos: *«abertura e dinamização dos elementos culturais, incentivando a pesquisa formal, vale dizer, a linguagem; a ampliação do ângulo óptico para os macro e microtemas da realidade nacional, embora essa ampliação se tenha dado mais exatamente na linguagem, elevando-se o nível coloquial da fala brasileira à categoria de valor literário, fato que não havia sido possível na poética parnasiano-simbolista, quer pela sua concepção formal, quer pela concepção linguística da época, impregnada de exagerado vernaculismo»* (TELES, 2009, p. 411).

Evidenciando as influências europeias no contexto da Semana de Arte Moderna e a atuação dos primeiros modernistas brasileiros, situados na primeira década (1922-1932), **Gilberto** Teles (2009) sistematiza a agitação intelectual em quatro grupos “que se opõem, ou pelas suas convicções políticas ou pela sua maior ou menos radicalização em face da linguagem e dos temas brasileiros”

(TELES, 2009, p. 49). A saber, são eles: a) o grupo de **Mário** de Andrade, “mais ou menos eclético” (TELES, 2009, p. 49); b) o grupo de **Oswald** de Andrade “(Pau-Brasil e Antropofagia), o mais radical e revolucionário” (TELES, 2009, p. 49); c) “o de grupo Cassiano Ricardo (Nhengaçu Verde-amarelo), nacionalista e neorromântico” (TELES, 2009, p. 49); e d) “o grupo de Tasso da Silveira, em torno da revista *Festa*, de tendências universalizantes e mais ou menos neossimbolistas” (TELES, 2009, p. 49).

Tratando-se de um trabalho de pesquisa sobre a antropofagia e como pensar práticas de leitura e escrita na escola a partir dela no presente, fiz uma breve contextualização da Semana de Arte Moderna como o marco zero do modernismo, que possibilitou a união de grupos diferentes em prol das discussões sobre a arte moderna e as vanguardas estrangeiras e sobre o caráter da arte nacional. A SAM é um assunto que gera discussões até hoje, 100 anos após sua realização. Ocupou um espaço privilegiado para o pensamento da arte, que depois serviu ainda como influência para pensar a popularização das artes, dando abertura a manifestações populares como referências.

Nesse sentido, embora patrocinada por uma elite que buscava fazer de São Paulo um polo cultural de sua arte, a SAM funcionou como um gatilho para que as manifestações populares, que estiveram e ainda estão marginalizadas, ocupassem em partes o centro das discussões. Em 2007, por exemplo, organizada por **Sérgio** Vaz e a Cooperifa, ocorreu entre 05 e 10 de novembro a Semana De Arte Moderna da Periferia de São Paulo, com o

Manifesto da Antropofagia Periférica, demonstrando que a SAM se tornou um marco sobre o pensamento da arte, mas um marco que, à luz da antropofagia, foi apropriado para a criação de uma arte marginal e popular que ainda está excluída do cânone proclamado em 1922.

Em termos concretos, a verdadeira “revolução” dos primeiros modernistas aconteceu no ano de 1924, ano em que Graça Aranha rompe com a Academia Brasileira de Letras (ABL), ano de publicação do *Manifesto Pau-Brasil* por **Oswald** de Andrade e de *A escrava que não era Isaura* por **Mário** de Andrade, e ano de escrita de *Losango cáqui* por **Mário** de Andrade, publicado posteriormente em 1926 (TELES, 2009).

Por isso, foi importante delimitar quais grupos tiveram discussões aproximadas com a antropofagia para prosseguir a pesquisa. Embora quatro os grupos supracitados sejam influentes, o pensamento antropófago é fundamentado principalmente por **Oswald** de Andrade e por seu grupo, com maior participação de **Raul Bopp** e de **Tarsila** do Amaral. **Mário** de Andrade também é uma figura importante para o desenvolvimento da antropofagia no início por sua relação de amizade²⁴ com **Oswald** e **Tarsila**.

Jorge Schwartz (1995, p. 118) explica que o «*movimento modernista, embora difundido por todo o país, teve como figuras centrais Mário de Andrade e Oswald de Andrade*» (SCHWARTZ, 1995, p. 118). Para o autor, a atuação de **Mário** e de **Oswald** podem ser consideradas, da perspectiva

nietzschiana, como de caráter apolíneo e dionisíaco.

Jorge Schwartz (1995) diz «*De caráter apolíneo, Mário dedicou-se a refletir sobre vários aspectos da cultura brasileira: os mitos, a música, o folclore, e a língua; além disso, manteve, ao lado de eruditas pesquisas, vastíssima correspondência. Ele é inclusive responsável pela denominação “modernismo”*» (SCHWARTZ, 1995, p. 118).

O grupo de **Mário** de Andrade, de característica eclética (TELES, 2009), fora inspirado e orientado pelas pesquisas formais de **Mário** de Andrade (SCHWARTZ, 1995) sobre o folclore, a música, os mitos e as cantigas populares. **Gilberto** Teles (2009) aponta como principais textos que veiculam os pensamentos do autor sobre sua poética a) o “Prefácio interessantíssimo” (1922) de **Mário** de Andrade publicado em *Paulicéia Desvairada* que inicia “um novo ciclo na lírica brasileira” (SCHWARTZ, 1995, p. 117): o desvairismo; b) *A escrava que não é Isaura* (1924) de **Mário** de Andrade, sendo uma ampliação do “Prefácio interessantíssimo” (ANDRADE, 1922) e que apresenta “a maior reflexão teórica de maior alcance sobre o espírito moderno” (SCHWARTZ, 1995, p. 117); e c) *O movimento modernista* (1942), conferência dada por **Mário** de Andrade em comemoração aos 20 anos da Semana de Arte Moderna para uma casa de estudantes.

Gilberto Teles (2009) mapeia também, que nesse período pós-SAM, **Mário** de Andrade se distancia da vanguarda futurista de Marinetti,

²⁴ A amizade de **Oswald** e **Mário** termina quando **Oswald** insulta **Mário** utilizando a expressão bonequinha de piche, atacando sua sexualidade e sua

racialidade. Tratando-se, portanto, de uma expressão racista e homofóbica.

caracterizada como atrasada e reacionária, e se aproxima da vanguarda dadaísta, sendo os dadaístas «[...] *muito mais agressivos e com os quais tinha também alguns pontos de contato, a começar pela designação de desvairismo para a sua “escola”, além de traços comuns na sua poesia, como: a negação, a preocupação com o burguês, o ataque ao presente, a loucura, os elementos antipoéticos, as contradições e o encarecimento da liberdade...*» (TELES, 2009, p. 48).

É importante ressaltar que **Mário** de Andrade, em conjunto com **Tarsila** do Amaral e **Oswald** de Andrade, guia Blaise Cendrars no Brasil em viagens para o interior do estado de São Paulo e Minas Gerais, período que une os artistas em torno da *Poesia Pau-Brasil* (1924). **Jorge** Schwartz (1995) considera esse movimento uma ampliação da preocupação nacionalista já evidenciada por Monteiro Lobato (1918) e Menotti del Picchia (1917). Outro texto que aqui se relaciona a temática é o livro *Retratos do Brasil* (1928) de Paulo Prado. Porém, é somente com *Macunaíma* (1928) de **Mário** de Andrade que a preocupação nacionalista alcança maior expressão.

Mário também fundamenta o projeto da *Gramatiquinha da Fala brasileira*, “realizado parcialmente em sua escritura, mas nunca sistematizado” (SCHWARTZ, 1995, p. 119). O autor descreve que o projeto marioandradino tinha como desejo «“*abrasileirar” a língua portuguesa usada no Brasil. Reduzindo as diferenças entre a língua culta e a oral, rompendo assim com as rígidas normas acadêmicas*» (SCHWARTZ, 1995,

p. 119). Na década de 1930, **Mário** ainda atua no Departamento de Cultura da Municipalidade Paulistana criando parques infantis, o teatro dos operários e as bibliotecas circulantes. Tais atuações reforçam para **Jorge** Schwartz (1995), baseando-se em **Mário** (1942), que o modernismo possibilitou a instituição de um “estado de espírito nacional” (SCHWARTZ, 1995, p. 119).

Oswald de Andrade foi importante para pensar tal espírito nacional que se manifesta pela recusa de conceber o espírito sem o corpo (ANDRADE, 1990). Para **Jorge** Schwartz (1995) **Oswald** de Andrade é “dionisíaco, pantagruélico e mercurial, Oswald chocava, estimulava e sabia dar o tom polêmico necessário ao momento” (SCHWARTZ, 1995, p. 118). Muitas vezes é atribuído a **Oswald** as vaias da conferência de Menotti del Picchia durante a SAM. Ele teria pagado estudantes para que vaiassem a atirassem tomates e batatas.

O pensamento oswaldiano é o mais radical e mais revolucionário dos grupos modernistas (TELES, 2009). Com um grupo liderado e orientado por ele mesmo, **Oswald** de Andrade que desenvolve um pensamento artístico sobre a nacionalidade e o ser brasileiro em dois momentos/movimentos: *Poesia Pau-Brasil* e *Antropofagia*. Ambos os momentos foram defendidos por manifestos, sendo o *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* (1924) e o *Manifesto Antropófago* (1928), que veiculam o pensamento do autor. O primeiro tem um livro de poesia, intitulado *Poesia Pau-Brasil* (1924) que com *Paulicéia Desvairada*, de Mário de Andrade (1922), são as “manifestações mais renovadoras da

nova estética” (SCHWARTZ, 1995, p. 117). *Memórias Sentimentais de João Miramar* (1924) e *Serafim Ponte Grande* (1933) de **Oswald** de Andrade também aparecem, em conjunto com *Macunaíma* (1928) de Mário de Andrade como obras que “revolucionariam toda a ficção realizada até a data” (SCHWARTZ, 1995, p. 117). No pensamento oswaldiano, o futurismo ocupa um lugar de destaque, nas suas ideias iniciais, juntamente com o dadaísmo e o espiritonovismo (pensamentos veiculados na revista *L’Espirito Nouveau*) originando uma mistura que caracteriza o nacionalismo do movimento Pau-Brasil de 1924.

Nessa mistura, **Gilberto Teles** (2009) aponta a adição de uma pitada surrealista que origina a Antropofagia. No *Manifesto Antropófago* (1928), o sentido de «**antropofagia**» se relaciona a alguns textos de Marinetti e à revista *Caniballe*. (TELES, 2009). Além disso, o texto também se relaciona com algumas técnicas surrealistas e com o conto *Gli amori futurista* de Marinetti (1921). Para **Gilberto Teles** (2009), «*o Oswald de 1928 já é bem diferente do de 1924, mas as suas atitudes – nacionalismo e antropofagismo – governarão toda sua produção literária*» (TELES, 2009, p. 48). **Jorge Schwartz** (1995, p. 119) diz que «*Com o ideário antropofágico de Oswald de Andrade, acentuava-se a intensidade das polêmicas, tanto na Revista de Antropofagia (1928-1929) como na acirrada briga com o grupo verde-amarelista, liderado por Plínio Salgado (que, em 1927, publicaria, juntamente com Menotti del Picchia e Cassiano Ricardo, O Curupira e o Carão)*» (SCHWARTZ, 1995, p. 119).

As brigas políticas e os debates sociais permeiam mais ainda a situação nacional no final da década de 1920 e início da década de 1930. O grupo verde-amarelista defende uma leitura de realidade que se aproxima do movimento integralista, com discurso fascista. O grupo antropófago polemiza diversos discursos dos modernistas, revelando um cenário que não se sustenta mais.

Jorge Schwartz (1995) defende que as «**vanguardas**» latino-americanas têm sua culminação no período em que os *ismos* e as «**vanguardas**» europeias estão findando. Para tanto, «*Se as vanguardas latino-americanas podem ser vistas como consequência dos ismos europeus, também neste caso as preocupações político-sociais das primeiras nos anos 30 são melhor compreendidas quando situadas em um contexto internacional*» (SCHWARTZ, 1995, p. 32).

Isso tendo em vista o crescimento dos movimentos socialistas e anarquistas e a fundação de diversos partidos comunistas, intensificando as greves operárias. Todo esse movimento ainda sofre o agravamento em conjunto com a crise econômica advinda da quebra da bolsa de valores de Nova York em 1929 (SCHWARTZ, 1995). No Brasil, se instaura a República Velha (1930) e o movimento Integralista ganha forças. Em 1933 o texto dramático *O Rei da Vela*, de **Oswald** de Andrade, de origem antropófaga é publicado, sendo encenado somente depois de mais de 30 anos pelo *Teatro Oficina* (1967) que também é censurado pela Ditadura Militar. Assim, as vanguardas latino-americanas vão sofrer

consequências devastadoras em conjunto com o setor cultural.

As experimentações artísticas lideradas pelas «vanguardas», passam também a preocupar-se com as questões ideológicas²⁵ sociais em 1930, sendo que muitas vanguardas chegam ao seu fim, enquanto outras são abandonadas temporariamente – como é o caso da antropofagia brasileira que abandona seu experimentalismo para tornar-se uma ação social transformadora: a libertação da moral advinda da colonização, do sistema econômico patriarcal capitalista (sem abdicar seu *modus vivendi*) e a construção de uma cultura nossa, ainda que plural.

Para tanto, o *Manifesto Antropófago* de Oswald de Andrade (1928), que antecede em um ano a crise econômica latino-americana, mas que ainda não é o último da América Latina desse período inicial, apropria-se da dialética marxista para tornar palpável não apenas uma formalidade de arte e suas regras de composição. Mas sim, uma vanguarda que, assim como outras se apropria da legitimação política trazida pelo uso do manifesto, para depois invadir os campos de filosofia, de direito e de história, visto que Oswald desenvolve uma tese para tornar-se professor de filosofia – ainda que não consiga o cargo.

Para Beatriz Azevedo (2018) o manifesto tem o papel de não somente fazer tornar manifesto o que está presente mais invisível, mas sim de “carregar sentimentos, ideias e impulsos conscientes que contém o material psíquico

reprimido” (AZEVEDO, 2018, p. 62) pelo processo colonizador europeu. Por fim, Eduardo Viveiros de Castro (2018) apresenta que a antropofagia oswaldiana se trata de “uma tecnofilia não utilitarista ou mecanicista, mas desejante, orgânica e multissensorial. A antropofagia é um vitalismo” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 16).

O autor ainda compartilha a reflexão com a qual prossigo a discussão da estilística da existência da vanguarda em forma de manifesto, compreendendo que o manifesto se trata de um outro exercício do pensamento, da escrita e modos de vida outros, sendo que esse último conceito será trabalhado mais adiante.

«[...] quem sabe, a generosa utopia de nossa antropofagia, mundializada como era seu destino e como anunciava Oswald, sobreviva ainda, resistir²⁶ nas revoltas indígenas na América Latina, nas ocupações “selvagens” urbanas que retomam o espaço público, no ativismo ecopolítico que quer a terra, e a Terra, de volta? Pois como disse Oswald em seu testamento: “Desta terra, nesta terra, para esta terra. E já é tempo”» (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 19).

Mas afinal, em que consiste a vanguarda antropofágica? Qual seu projeto ético, estético e político? Como o ritual dos Tupinambá inspirou tal projeto? Quais os principais aspectos e características da antropofagia? Qual a sua relação com a terra? Para responder a essas perguntas, destinei os próximos subcapítulos à compreensão

²⁵ Entendo que o conceito de ideologia se difere do conceito de discurso em Foucault, mas aqui gostaria de marcar essa dimensão de um discurso hegemônico patriarcal.

²⁶ A partir disso, usarei o termo *resistência*, vinculando a resistência à constituição de modos de vidas outros.

das estilísticas canibais evocadas pela antropofagia.



4.1.3. Estilísticas Canibais

Com a apropriação de «**vanguarda**» e do «**manifesto**» pela arte, o documento passa a integrar a experiência estética em si. Se o manifesto é a convocatória para pensar determinados problemas e contextos do campo cultural, ele também é responsável por explicitar o que define uma *manifestação artística*, o que significa *ser artista* e como ocorre a *fruição estética*, assim como salienta **Luisa** Günther Rosa (2007) em sua dissertação *Neoconcretismo: manifesto e práxis*, para o Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa de **Luisa** Rosa parte da «[...] *compreensão de*

manifestos artísticos como um discurso performático por parte de artistas de vanguarda, constituindo assim um gênero e uma prática, uma intenção e uma ação» (ROSA, 2007, p. 12).

Nessa direção, **Luisa** Rosa (2007) aponta que «*um manifesto pode explicitar a sua razão de existência [...]; os motivos de sua autoria [...]; a definição que caracteriza o objeto estético [...], entre outras coisas*» (ROSA, 2007, p. 25). Tal definição da razão estética do manifesto é importante para pensar a estrutura do texto, **Vanessa** Bortulluce (2015) apresentou como o manifesto apenas possui sua estrutura de redação formalizada a partir de *Manifesto do Partido Comunista* (MARX & ENGELS, 1848), e **Gilberto** Teles (2009) salienta como o manifesto artístico

tomou formas de prefácio em alguns livros. A partir dessa relação, **Jéssica** Lambrecht (2023 (no prelo))²⁷ discute em seu Trabalho de Conclusão de Curso em Letras Português/Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) que *«o manifesto artístico é uma forma discursiva que pode assumir a forma de prefácios, manifestos (individuais ou coletivos) que por meio da própria escrita explicitem sua razão de existência persuadindo seus leitores e materializando em seu texto sua estética. Tais características permitem que esse tipo de manifesto se estruture em ressonância com seu fazer artístico»* (LAMBRECHT, 2023, p. 27).

A partir dessa interpretação, **Jéssica** Lambrecht (2023) discute que os **prefácios**, que operam enquanto manifestos, possuem **características mais restritas e individuais**, e que neles se sobressai o tom explicativo; ao passo que o **manifesto**, em sua estrutura, possui a possibilidade de ser **individual ou coletivo** o que acentua **características geracionais**, além de que neles se sobressaírem o tom persuasivo e o tom convocatório. Partindo então da compreensão de que o manifesto, em sua estrutura, **ressoe em com seu fazer artístico**, **Jéssica** Lambrecht (2023) analisa dois manifestos da arte neoconcreta como discursos, a partir do pensamento foucaultiano, compreendendo-os *«como um documento que resulta de e, ao mesmo tempo, promove ações sociais direcionadas pelo fazer artístico de um*

grupo de pessoas que compartilham experiências e valores» (ROSA, 2007, p. 29).

Jéssica Lambrecht (2023) diz que *«No caso dos manifestos da arte moderna, podemos utilizar as coerções do discurso e a genealogia foucaultiana para compreender de que forma esses textos foram utilizados como estratégias de poder e de resistência, e também como veículos para a explanação da vontade de verdade de cada vanguarda que influenciou o campo artístico. Cada vanguarda indica um caminho a ser seguido para a concretização da sua verdade, configurando um novo discurso que é desenvolvido em detrimento de outros anteriores, e que abre precedentes para novos discursos que estabelecerão uma relação de sobreposição ou de conflito com o anterior»* (ROSA, 2023, p. 29).

A partir disso é possível fazer um link com as últimas discussões de **Michel** Foucault sobre a genealogia da subjetivação. **Michel** Foucault (2011) se destinou ao estudo da *parrésia* (uma das quatro modalidades de dizer-a-verdade, e, portanto, quatro modos de veridicção de um discurso), pensando quais formas ela assume em sua *aleurgia* (ato pelo qual a verdade se manifesta (FOUCAULT, 2011)) e com quais outras modalidades de dizer-a-verdade (profética, sábia e técnica) ela se compõe, trazendo como exemplar os cínicos na antiguidade. Nesse sentido, busquei aqui pensar o exercício do manifesto enquanto uma *aleurgia* da *parrésia* no modo de ser da vanguarda. Para isso, retomo o conceito de *parrésia* e a

²⁷ Ex-moradora da Casa do Estudante Universitário Leopoldense (CEUL) e integrante do Grupo de Estudos Erristas (2020-2021).

parrésia do cinismo que **Michel** Foucault apresenta em seu livro *A coragem da verdade* para pensar quais *estilísticas de existência* a antropofagia nos abre.

Michel Foucault (2011) apresenta como dizer-a-verdade é um assunto fundamental para a sociedade greco-romana antiga, seus modos de veridicção possibilitam papéis diferentes que se atualizam historicamente. A *parrésia* é o modo da fala franca, da fala aberta sobre tudo. É a partir dela que se diz sobre as coisas verdadeiras, *«é preciso não apenas que essa verdade constitua efetivamente a opinião pessoal daquele que fala, mas também que ele a diga como sendo o que ele pensa [e não] da boca para fora»* (FOUCAULT, 2011, p. 11). Desse modo, o *parresiasta*, não apenas diz o que pensa e dá sua opinião, *«ele próprio de certo modo assina embaixo da verdade que enuncia, liga-se a essa verdade, e se obriga, por conseguinte, a ela e por ela»* (FOUCAULT, 2011, p. 11-2). Tal verdade, assinada pelo *parresiasta*, *«que marca como sendo sua opinião, seu pensamento, sua crença, tem de assumir o risco que diz respeito à própria relação que ele tem com a pessoa a quem se dirige»* (FOUCAULT, 2011, p. 12).

Para o autor, **o sujeito se manifesta quando diz a verdade**, “ele representa a si mesmo e é reconhecido dizendo a verdade” (FOUCAULT, 2011, p. 4). Desse modo, é a partir da forma que toma em seu ato de dizer-a-verdade que o sujeito se constitui e é constituído pelo outro (FOUCAULT, 2011). Ao dizer-a-verdade sobre si, o sujeito que pronuncia tal discurso assume como a verdade se

apresenta para si, aos seus próprios olhos, e aos dos outros (FOUCAULT, 2011). Em se tratando de um modo em que é preciso dizer-a-verdade sobre si mesmo, **Michel** Foucault (2011) apresenta como esse modo se atualiza desde o princípio socrático de “conhece a ti mesmo”, enquanto ocupa-te de ti mesmo, para pensar uma cultura do cuidado de si.

É preciso, portanto, considerar o outro com quem se fala, como uma atividade conjunta “uma atividade com os outros, e mais precisamente uma atividade com o outro, uma prática a dois” (FOUCAULT, 2011, p. 6). Esse outro que possui uma forma variável e polivalente. Esse outro que tem, *«ou antes diz ter, para ser efetivamente, para ser eficazmente, o parceiro do dizer-a-verdade sobre si, certa qualificação»* (FOUCAULT, 2011, p. 8). Sendo a própria *parrésia* o “elemento qualificador do outro necessário no jogo e na obrigação de dizer a verdade de si” (FOUCAULT, 2011, p. 8).

A *parrésia* possui uma noção “arraigada originalmente na prática política e na problematização da democracia” e sua derivação moral “para a esfera da ética pessoal e da constituição do sujeito moral” possibilita *«colocar em questão do sujeito e da verdade do ponto de vista da prática do que se pode chamar de governo de si mesmo e dos outros»* (FOUCAULT, 2011, p. 9). E assim, considera o discurso “das relações de poder e de seu papel no jogo entre o sujeito e a verdade” (FOUCAULT, 2011, p. 9).

Nesse sentido, a *parrésia* se constitui como uma condução de consciência que a distancia da retórica (técnica do discurso e vínculo entre

interlocutor e objeto do discurso), que foi retomada pejorativamente por Aristófanes e a literatura cristã como “dizer tudo, qualquer coisa, dizer o que lhe passa pelo espírito, sem se referir a nenhum princípio de razão ou de verdade” (FOUCAULT, 2011, p. 11). Assim, para Demóstenes trata-se de “dizer tudo da verdade, não ocultar nada da verdade, dizer a verdade sem mascarar-la com o que quer que seja” (FOUCAULT, 2011, p. 11).

Michel Foucault (2011) se destina então à *«análise das relações complexas entre três elementos distintos, que não se reduzem uns aos outros, que não se absorvem uns aos outros, mas cujas relações são constitutivas umas das outras»* (FOUCAULT, 2011, p. 10): a) “os saberes, estudados na veridicção”; b) as relações de poder, como “procedimentos pelos quais a conduta dos homens é governada”; e c) “os modos de constituição do sujeito através das práticas de si”. (FOUCAULT, 2011, p. 10). Pensando aqui o quanto a *parresia* coloca em risco a relação com o outro e a própria existência, atualizando-se historicamente e compondo-se com outras modalidades de veridicção, tal como **Michel** Foucault (2011) cita a *parresia* cínica atualizada na arte moderna.

TU: Seria possível, então, pensar o manifesto artístico como uma prática de si?

EU: O manifesto possui uma relação histórica com o código de cavalaria, antes da possibilidade do exercício do anonimato, ele era extremamente restrito a figuras de poder político. No século XVI, ele é um documento que rompe com elementos sociais e culturais vigentes tidos como coesos. A

partir dele, o autor divulga seu pensamento e convoca a quem a ele queira se juntar. Com a possibilidade do anonimato, o povo rompe a estrutura de poder até então estabelecida no gênero, rompe a homogeneidade do discurso e o texto se torna um documento revolucionário que serve de instrumento para as vanguardas artísticas que atuam como proteção frontal da revolução anunciada no século XIX.

Cada manifesto artístico revela sua verdade e a defende, ao artista que o assina lhe cabe o papel do *parresista*, **assume o risco sobre sua verdade transformar a si e ao outro**. Além disso, o próprio documento se estrutura para integrar sua experiência estética. É um movimento de estruturação da própria arte olhando a face da cultura, em uma tentativa de conferir à cultura sua independência enquanto campo do conhecimento e de reação a decomposição a qual ela estava exposta nesse período. **Michel** Foucault (2011) propôs, em seus estudos, que a arte moderna *«quer se trate da literatura, da pintura ou da música, deve estabelecer com o real uma relação que não é mais da ordem da ornamentação, da ordem da imitação, mas que é da ordem do desnudamento, do desmascaramento, da decapagem, da escavação, da redução violenta ao elementar da existência»* (FOUCAULT, 2011, p. 164-165).

Em sua redução ao elementar, a arte deixa seu histórico de representação e rompe padrões culturais vigentes, estabelecendo *«com a cultura, com as normas sociais, com os valores e os cânones estéticos uma relação polêmica de redução, de recusa e de agressão»* (FOUCAULT,

2011, p. 165). A partir dessa concepção, o autor estabelece com a arte moderna uma relação com a cultura cínica. O cínico é o filósofo que faz de sua forma de existência a condição essencial para o dizer-a-verdade e, ao mesmo tempo, faz dela [sua forma de existência] uma prática redutora que lhe permite o espaço para dizer-a-verdade (FOUCAULT, 2011). Nesse sentido, o cínico faz de sua forma de existência *«um modo de tornar visível, nos gestos, nos corpos, na maneira de se vestir, na maneira de se conduzir e viver, a própria verdade»* (FOUCAULT, 2011, p. 150). Portanto, o cínico faz de sua própria existência uma *aleurgia*, uma forma de dizer a verdade, a qual assume muito um lugar de ataque que necessariamente não precisa passar pela palavra, pois está dada no corpo, nos modos de se vestir, de se alimentar, de dormir, de ter relações sexuais em público.

O que proponho, então, para essa pesquisa é pensar a prática da escrita do manifesto como uma forma do dizer-a-verdade e pensar como tal prática na escola possibilitaria a constituição do sujeito. Cada vez mais na escola, a lógica neoliberal estrutura tal espaço para uma educação utilitária, pragmática e tecnicista.

TU: E como aproximar o cinismo da arte moderna à antropofagia no presente?

EU: Antes de responder a essa pergunta. É preciso pensar como e quando a arte moderna chega ao Brasil e como o contexto histórico impacta e é impactado por suas influências. Saber quais eram as sociedades do discurso vigentes. Isso é, como os pensamentos dos manifestos das

vanguardas europeias chegam e culminam no Brasil.

O cinismo da arte moderna se alia ao cinismo do militantismo e assume a figura do vanguardista. **Michel Foucault** (2011) discute que o cínico é visto como o cão de guarda que morde os inimigos, que possui caráter polêmico por reduzir a vida a ponto de torná-la outra (uma vida pública, uma vida não dissimulada) para possuir o espaço para dizer-a-verdade e bélico, por ser enviado a frente em conflitos como o espião, aquele ao qual lhe é autorizado dizer o que só ele viu. Os vanguardistas também assumem a frente de combate da cultura, a eles estão disponíveis todas as armas e munição pela produção de pensamento no qual eles explicitam sua razão de existência, os motivos da autoria desse pensamento, a definição que caracteriza o objeto estético, e, às vezes, sua forma de luta-engajamento social para uma transformação social que ultrapassa o campo estético. As vanguardas artísticas minorar a própria cultura frente as suas artes a fim de torná-la outra. A elas lhes é autorizada dizer o que só elas viram ao ver o que anunciava a decomposição dos campos da cultura e da arte.

Esse é um trabalho importante que poderia apontar outros horizontes sobre o pensamento artístico e o fazer artístico, para além da história da arte como ensino dos movimentos e das escolas, comportando a complexidade dos pensamentos nele veiculados. A partir dessa abordagem, seria possível conceber uma abordagem na lidação com a arte na escola que extrapole a releitura, a escrita utilitarista, colocando em questão elementos

sociais, culturais e filosóficos que tais vanguardas difundiram a partir de seu enfrentamento e resistência em seu tempo para pensar a possibilidade de constituição de uma prática de si.

Propondo uma transgressão com o ético, o político e o estético, assim como no cinismo, as vanguardas assumem um papel de benfeitoras agressivas que assinam suas verdades ferozmente. Assumem o risco da *parrésia* que coloca em jogo a relação entre arte e cultura, que coloca em risco sua relação com o outro. Quaisquer esforços no sentido de pensar a arte de vanguarda nessas circunstâncias são bem-vindos.

O cinismo, lembra-te bem, tem como forma de existência o escândalo vivo da verdade, criticando radicalmente à cultura dominante, questionando ainda normas e valores que sustentam as relações sociais e políticas, reduzindo a vida a uma vida de pobreza como resistência às estruturas dominantes a favor de uma soberania de si, uma soberania da sua verdade (FOUCAULT, 2011). Trata-se, portanto de uma resistência: uma existência que que resiste às estruturas dominantes da cultura, originando um espaço-outro. Uma existência-outra. Uma heterotopia. E não me delongarei mais aqui, pois aproximei o cinismo da vanguarda à antropofagia iniciando pela história de seu movimento enquanto vanguarda, contribuindo para as discussões que dela podem suceder.

TU: Quando aproximamos a antropofagia do cinismo e dos modos de dizer-a-verdade, propões a antropofagia como uma atualização do cinismo?

EU: Penso que se propomos a antropofagia como atualização do cinismo estaríamos pensando

a antropofagia por outra categoria de pensamento, pela filosofia. Aqui me interessa pensar a própria antropofagia enquanto uma categoria e pensá-la na escola enquanto prática para abrir brechas de respiro em relação a leitura e a escrita. Isso porque ser antropofagizado pela antropofagia é um ato virtuoso, é não morrer cru. Estou então defendendo que, quando falamos em antropofagia estamos, ao recuperá-la historicamente, falando em um modo de dizer-a-verdade antropófaga, que se manifestou ritualisticamente pela *aleurgia* do exo canibalismo dos tupis e, posteriormente, se manifestou ritualisticamente por outras *práticas*, por manifestos, por arte (poesia, teatro, música, cinema) e por ensaios filosóficos que a fundamentaram uma teoria, uma epistemologia e um conceito.

Com isso proponho não falar em modo de dizer-a-verdade-antropófaga, mas em modo de dizer-a-antropofagia. Isso porque a antropofagia é um instinto que se manifesta, que se efetiva de formas diversas, como defende **Oswald**. Os antropófagos possuem o direito da antropofagia, de executá-la ou não, e de escolherem com quem ela se efetiva.

Quando tomamos as categorias do dizer-a-verdade da filosofia que **Michel Foucault** (2011) discute, podemos organizá-las da seguinte forma: a) Profética (do profeta e do destino) diz enigmaticamente sobre o futuro e sobre o que se furta a todo ser humano, mas que não fala em nome de si; b) Sábia (da sabedoria e do ser) diz apodícticamente (sobre o ser, a *phýsis* e a ordem das coisas, e pode escolher retirar-se e calar-se; c)

Técnica (do ensino e da *tékne*) diz demonstrativamente sobre os saberes e o como-fazer, não colocando em risco o vínculo com o outro; d) *Parresiástica* (da *parresia* e do *éthos*) diz agressivamente a verdade sobre os indivíduos e as situações. E aqui ressalta-se que: a) a profética diz-a-verdade de outrem, ele é o intermediário; b) a sábia diz-a-verdade podendo se calar; c) a técnica diz-a-verdade se preocupando com o outro e com a transmissão a quem a comunica; d) a *parresiasta* diz-a-verdade a assinando como sua e colocando em risco a relação de com outro a quem comunica e sua própria vida (FOUCAULT, 2011).

Ora, o que percebo é que, em se tratando da antropofagia, não se trata de pensá-la a partir dessas quatro categorias que são do campo da filosofia. Porque a) o antropófago diz da antropofagia, ela desvela seu futuro, revela o oculto a todos em nome da antropofagia; b) ela é eletiva, cabendo ao antropófago escolher executá-la ou não; c) ela se preocupa com o outro com quem se comunica porque é a partir da relação que o sujeito pode dizer de si, de sua verdade; d) ela põe em risco não a relação com o outro, mas sim coloca em jogo os regimes de verdades oriundos do individualismo, portanto, podendo colocar em questão a relação com o outro. O antropófago é, portanto, aquele que diz-a-antropofagia, que manifesta ou não a verdade antropófaga colocando em jogo verdades que não a comportam, não a traduzem, não a compreendem. E explico como o dizer-a-antropofagia acontece colocando em jogo os regimes de verdades apontados por **Michel** Foucault (2011): inventando

um **Michel** Foucault tropical ou ainda, tropicalizado.

Oswald de Andrade (1990) nos questiona “que é a História, senão um contínuo revisar de idéias e de rumos?” (ANDRADE, 1990, p.165). Dentre tantas provocações, **Oswald** de Andrade, em *Marcha das Utopias*, provocou-me a pensar uma revisão para reconstrução de um pensamento antropófago, tendo a antropofagia como uma categoria do pensamento. Um movimento de reconstrução geral pelo compartilhamento de uma única luta: pelo caminho que nos foi invadido, pela colonização, pela lógica moderna, pela razão universal, pela burguesia, pelo capitalismo, pelo liberalismo e pela lógica neoliberal no presente. E, como a luta é caminho, é justo que pensemos que “quem não tem ferramenta de pensar inventa” (BARROS, 2010, p. 401).

Trago **Manoel** de Barros (2010) para dizer que “quem não tem ferramenta de pensar” não inventa a ferramenta de pensar, porque quem inventa faz invenções. As invenções são criativas, elas dizem de nós, elas dizem de quem inventa, elas dizem da sociedade para a qual foi inventada, elas dizem a relação do inventor com a sociedade. O inventar que é tarefa manual do corpo. Inventar é pensar. Não o pensar da representação. Mas da ordem do pensar o racional a partir da força de criação. Inventar compartilha a luta pelo caminho.

É preciso inventar um caminho. E para isso precisamos “da contribuição milionária de todos os erros” (ANDRADE, 1990, p. 42). Da contribuição milionária de todos os erros: a existência de outros pensamentos, pensamentos que não são

ferramentas, são a existência de outra perspectiva, de outra ordem. Todos os erros modernos – fazendo uma crítica à racionalidade e ao humanismo.

Cogito canibal perspectivista que se desenvolve metodologicamente pelo *canibalismo*, gera *inimizade*, produz corpos, uma sociedade-outra. **Ricardo Machado** (2021) salienta que esses termos podem parecer estanhos aos olhos de fora da cultura tupi, mas que é importante, em se tratando de um aspecto cultural, não descrever esse pensamento pelos nossos termos e categorias, mas sim pensá-los como constituintes do pensamento indígena que devem ser compreendidos entre si.

Assim, começemos a retomada. Bom, parece-me de imediato que a estilística da existência, em Sócrates, “que foi o primeiro a articular sobre ela e o cuidado de si” (FOUCAULT, 2011, p. 141), assume a postura da alma encarnada. É nesse momento da história que a filosofia se ocupa de um lado da metafísica, a alma que existe independente do corpo e seu estudo que preserva sua supremacia sobre o corpo, e a filosofia como modo de vida, que estuda o modo de viver como a própria existência.

Se na antiguidade greco-romana, essas modalidades de verificação funcionam separadas, depois é possível ver como elas se gravitam e possibilitam outras modalidades quando se compõem. Por exemplo: a **modalidade filosófica** que se constitui da gravitação da categoria sábia e da categoria *parresiasta* – mas continuam se diferenciando da categoria profética e da categoria da técnica (que está empenhada no ensino: prezando pelo vínculo do interlocutor com o objeto) – visando «*dizer o ser ou a natureza das*

coisas somente na medida em que esse dizer-a-verdade poderá ser respeitado, poderá ser pertinente, poderá articular e fundar um dizer-a-verdade sobre o éthos na forma de parresia». (FOUCAULT, 2011, p. 28).

O cristianismo medieval realiza outro agrupamento: o agrupamento da categoria profética com a categoria *parresiástica*: «*[...] dizer a verdade sobre o futuro (sobre o que é oculto aos homens em razão da sua própria finitude e da estrutura do tempo, sobre o que espera os homens e a iminência do acontecimento ainda oculto), e depois dizer a verdade aos homens sobre o que são, essas duas [modalidades] foram muito singularmente aproximadas em certo número [tipos] de discurso, e aliás de instituições também*». (FOUCAULT, 2011, p. 28)

Como exemplo dessa **modalidade**, são os **pregadores** (principalmente os que se fundamentaram no movimento franciscano e dominicano) que vão se espalhar por toda Idade Média e pelo mundo ocidental «*desempenhando um papel histórico absolutamente considerável na perpetuação – mas também na renovação, na transformação – [da] ameaça para o mundo medieval*». (FOUCAULT, 2011, p. 28). Para o autor a pregação e o pregador desempenham o papel de profeta e *parresiasta* porque “quem diz a iminência ameaçadora do amanhã” (sobre o Reino do último dia, sobre o dia do Juízo Final que está próximo) «*diz ao mesmo tempo aos homens, o que eles são, e lhes diz francamente, com toda parresia, quais são suas faltas, seus crimes e em que e como*

eles devem mudar seu modo de ser». (FOUCAULT, 2011, p. 28).

Outro aspecto importante é que a mesma sociedade medieval que aproxima a categoria profética da categoria *parresiástica* também aproximou as outras duas categorias. Isso é, a categoria sábia da categoria técnica, constituindo a instituição **Universidade**, com a tarefa de “dizer a verdade sobre o ser e dizer a verdade sobre o saber” (FOUCAULT, 2011, p. 28).

A Idade Média é um período histórico marcante do Ocidente. E para a antropofagia não é diferente. Em *Meu Testamento* (1944), publicado no livro *Testamento De Uma Geração* (1944), de Edgard Cavalheiro, Oswald escreve uma espécie de depoimento, um texto escrito a Edgar Cavalheiro na estrutura de perguntas e respostas na qual Edgar Cavalheiro é *você* e Oswald é *eu*. É um testamento sobre uma geração. É o meu testamento sobre essa geração. E por ser meu testamento é também um depoimento construído por mais de uma pessoa. É um diálogo em que Oswald emite pareceres, sanando dúvidas sobre a antropofagia.

Recorro a esse texto para falar da Idade Média porque Oswald define objetivamente períodos históricos que são importantes à antropofagia. Em sua história, quatro períodos marcaram o desenvolvimento da humanidade, “desde que a vida sobre a terra foi fixada pela memória, pela arte e pela escrita” (ANDRADE, 1990, p. 54). Memória, arte e escrita são as constituintes, são as formas de fixação da vida sobre a terra.

Os quatro períodos, *ciclos*, como o autor se refere, pela dialética antropófaga (matriarcado +

patriarcado = matriarcado tecnizado), são organizados em seu caráter coletivista e social: Judeia dos profetas e Idade Média europeia; e em seu caráter humanista: do século V a.C. à queda do Império Romano e do Renascimento a atualidade. (ANDRADE, 1990). O ciclo em que estamos, para Oswald, é o de “caráter e eminentemente social” (ANDRADE, 1990, p. 55).

O pensador ainda salienta sobre o *caráter coletivista e social* e o *caráter humanista*. Para ele (ANDRADE, 1990), os ciclos coletivistas se caracterizam por uma cultura social que traga em si “uma economia sempre dirigida” (ANDRADE, 1990, p. 55) quer seja ela patriarcal (Judeia), comunal (Idade Média), nacional ou autárquica (atualidade). São esses os ciclos que formam em direção “a uma necessidade de novas limitações do indivíduo pelo bem social” (ANDRADE, 1990, p. 55).

Sobre o *caráter humanista* “é sempre uma cultura da liberdade que traz no bojo o individualismo econômico” (ANDRADE, 1990, p. 55). **Oswald** caracteriza que seus ciclos são aqueles em que se anima “a consciência de novas necessidades do indivíduo em expansão” (ANDRADE, 1990, p. 55).

Cada qual dos quatro ciclos trouxeram contribuições para o desenvolvimento da humanidade. A partir do *Velho Testamento*, da Judeia, os profetas, em especial Pentateuco, produzem o espírito autocrático – aquele que pertence ao Deus que castiga, ao Deus autoritário – uma moralidade dominadora pela qual se forma uma limitação do indivíduo pelo bem social que é

a conquista de um *éthos*, já que o bem social é a vida pós-morte. A partir do Direito Romano, o humanismo primeiro, produz seu índice que é a “base de toda legislação individualista posterior” (ANDRADE, 1990, p. 55) e, portanto, sua consciência de novas necessidades, a do Direito.

A partir da Idade Média, que tem como produção o signo do Papado e do bobo da corte, esse protagonizado por Dante Alighieri, e novamente aqui é presente a limitação individual pelo bem social. É importante perceber aqui que a técnica, o saber-fazer, está sendo desenvolvida pelo bem social e pela limitação individual. O espírito autocrático da Judeia se relaciona com o Direito Romano e, dessa relação, se instaura o Papado.

A partir do segundo ciclo humanista, se “inicia a busca de matérias-primas, o comércio exterior e a conquista colonial” (ANDRADE, 1990, p. 55). Dele se produz o Renascimento e a Reforma. E ainda, em seu final, “na era da máquina”, produziu o Código Napoleão, “marselhesa dos direitos burgueses, e como resultado deu Wall Street” (ANDRADE, 1990, p. 55). Novamente a expansão do indivíduo é o marco desse ciclo, as máquinas são uma nova necessidade.

Oswald de Andrade, analisa a constituição da História que não é nossa, pensando em como aspectos desses ciclos influenciaram o pensamento, o desenvolvimento da humanidade. É possível perceber sua dialética de história coletivista + humanismo = histórico-coletivismo tecnizado. Isso porque não se trata de criar uma técnica para fortalecer/fundamentar a limitação individual, se trata, antes, de se valer das técnicas, relacionar-se

com as técnicas, que animaram a consciência para expansão das necessidades do indivíduo como exercício de afirmação de alteridade.

Michel Foucault (2011) aponta como na sociedade medieval o regime de verdade se estabelece a partir da gravitação de duas modalidades do dizer-a-verdade: a pregação (do dizer-a-verdade do destino (profético) e do dizer-a-verdade francamente (parresiástico)); e a instituição da Universidade (do dizer-a-verdade do ser e do mundo (sábio) e do dizer-a-verdade do ensino e da técnica (técnico)). Essas gravitações diferenciam drasticamente seu regime de verdade do regime de verdade greco-romana, greco-helenística antigo, no qual a modalidade parresiástica gravitava com a modalidade da sabedoria, elaborando a modalidade do filósofo (do dizer-a-verdade francamente (parresiástico) e do dizer-a-verdade do ser e do mundo (sábio)) (FOUCAULT, 1984). Assim, no medievo, é possível perceber o distanciamento entre a *parresia* e sabedoria [modalidades do dizer-a-verdade].

A *parresia* já era pejorativa na literatura cristã, relacionando-se com o profeta, produz a pregação. E da pregação torna-se o bobo e institui o Papado. (FOUCAULT, 2011). Eis a figura do rei de derrisão e do papa como rei de derrisão. *«o par constituído pelo rei e seu bobo: o bobo ao lado do rei, em face do rei, o antirrei em certo sentido, a caricatura do rei, no extremo oposto do rei, e que, ao mesmo tempo, está próximo do rei, é seu confidente, o único a lhe falar livremente, a usar com ele da parresía e que, melhor ainda que o rei, conhece a verdade, e aliás conhece a verdade do rei»*

(FOUCAULT, 2011, p. 251-2). E eis, no pensamento oswaldiano, Dante Alighieri, como o bobo exercer sua *parrésia* e por defender o papado²⁸.

Assim, podemos compreender a Idade Média como um ciclo em que houve uma limitação do indivíduo sob a justificativa de [em prol do] bem social. Essa limitação possui em seu regime de verdade uma polarização (a modalidade da pregação e da Universidade) que nos veio nas caravelas pelos jesuítas, antropólogos e mouros exilados do além-mar. O Papado é a forma de atualização tecnizada do espírito autocrático e se institui em defesa do e pela sua relação com Direito Romano (técnica humanista).

Mesmo não utilizando regime de verdade, ou discurso, podemos nos apropriar e dizer que Oswald falando de regimes de verdade e da instituição de contradiscursos que façam a leitura das produções de cada período histórico a partir de uma perspectiva outra. Que aspectos dessa composição, a do *cogito canibal*, implicam em atualizações do pensamento foucaultiano para uma resistência tropical?

Frente ao regime de verdade advindo das caravelas, a antropofagia se situa como um contradiscurso. E opera em sua relação com o outro para se autoafirmar, interpretando o regime dominante a partir do *rotamento* dinâmico de suas próprias forças destrutivas. Ela implica a coragem de uma vida como diferença, de uma bela existência como luta por uma vida comum. Trata-

se da forma de lidar, opto por maneira, a maneira de lidar com duas verdades que são conflituosas, já que a inconstância (outrar-se) é o que constitui o pensamento antropófago. Uma invenção criativa para se autoafirmar diferente.

A antropofagia, enquanto categoria do pensamento, tece um discurso em que seu dizer-a-verdade se aproxima ao da *parrésia*. Se compreendendo a *parrésia* como a fala franca que diz-da-verdade sobre si mesmo, que ela seja uma verdade para si, desvelando um *éthos* para o outro e que assume o risco ao dizer e que quando se manifesta, os outros aceitam e respeitam as regras do jogo (FOUCAULT, 2011). Mas não se trata, contudo de dizer, como a *parrésia* opera no discurso antropófago. Mas sim, de como essa composição entre *parrésia* e antropofagia pode operar. Isso é, defendi anteriormente, baseando-me em **Ricardo Machado** (2021), que a antropofagia é uma categoria de pensamento (cogito canibal perspectivista) que opera com seus próprios conceitos um discurso como modo de vida outra, um modo de vida não moderno, que ao mesmo tempo reverte os conceitos que rompem com o discurso da modernidade, opera de modo a reforçar sua alteridade. **Oswald** opera a epistemologia antropófaga em sua complexidade e em face da complexidade do outro. O filho de direito materno em face do filho de herança. O homem cordial em face do homem racional.

Então, olhando desde o presente, se a *parrésia* é pejorativa na literatura cristã, se aglutina ao modo

²⁸ Dante era o "bobo da corte do papado" por conta de sua posição dentro da corte papal em Florença durante o século XIII. Dante foi um dos líderes da facção Guelfa, que

defendia a supremacia do papado sobre o poder político secular. Essa posição levou Dante a ser exilado de Florença em 1302.

de veridicção profética na Idade Média e desaparece na era Moderna, não seria ela um outro discurso do patriarcado? E sendo ela o outro do patriarcado, que outros modos de veridicção ela possibilita? Que pode um outro modo de veridicção que seja um cogito canibal perspectivista? Que discursos ele opera? Como se constitui o sujeito do discurso antropófago?

Parece-me, então que, ao dizer-a-antropofagia, dizemos de um regime de verdade que não é o conhece-te a ti mesmo, mas o “*outra-te a ti mesmo*” pela e com a tua relação com outrem produzindo alteridade e possibilidades de outros espaços, uma heterotopia. Faz da tua existência uma existência inconstante aprendendo como outrar-se com e por relações com outros. Verdade-tropicais. Ela diz-a-verdade de si, que pertence a si, mas que seja de bem-comum, pertence a si como a todos e a qualquer um, para o outro, francamente (pastiche) e tecnicamente assumindo risco. Não se trata de criar técnicas, mas de utilizar as técnicas produzidas por outrem para dizer sobre si. É ainda o dizer-da-verdade da relação com o outro, o dizer-a-verdade pela relação com outro. E sua forma, a *aletúrgica*, se manifesta no tecimento do próprio corpo, de sua própria vida como espaço heterotópico.

É possível perceber vários modos de existência, várias estilísticas antropófagas, várias estilísticas canibais que podem ser relacionadas à mesma metafísica, a metafísica antropófaga, da inconstância da alma selvagem, metafísicas canibais (Eduardo Viveiro de Castro tem contribuições importantíssimas do

perspectivismo). A partir da antropofagia oswaldiana, coloquei os modos de existência em sua relação, seu horizonte, com a intenção de tornar a antropofagia-outra, operando o *dizer-a-antropofagia* (compreendendo que ele só aconteça em contexto conflituoso que haja uma relação dialógica de força medida: *inimizade*) nos regimes de verdade em sua *aleturgia* manifesto. Elaborei nos próximos subcapítulos algumas características para pensar o *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* (1924) e o *Manifesto Antropófago* (1928) como propagadores de estilísticas canibais, pretendendo aqui um esboço inicial de uma aproximação entre o *cogito canibal perspectivista*, a antropofagia oswaldiana como modo dizer-a-antropofagia.

4.1.3.1. Manifesto Pau-Brasil (1924) e Manifesto Antropófago (1928)

Compartamos uma única luta pelo caminho. Estamos em direção à independência ainda não proclamada. Estamos marchando. O entre torna-se mais nítido: o bárbaro tecnicado. O ritual que foi deslocado culturalmente e seu movimento teórico-epistemológico conceitual.

Para **Oswald** de Andrade (1990, p. 51), “antes dos portugueses descobrirem o Brasil, o Brasil tinha descoberto a felicidade”. O *Manifesto Antropófago* (1928) conduz uma leitura social do Brasil que é necessária para que o país consiga proclamar a sua independência que ainda não foi proclamada. Para **Ricardo** Machado (2021, p. 75), «*De prática que serviu de justificativa para as mais variadas atrocidades contra os povos nativos das*

Américas, a Antropofagia aparecia como o signo capaz de aglutinar um 'nós' não colonizado contra os colonizadores» (MACHADO, 2021, p. 75).

É a partir dessa concepção que busco os discursos e modos de vidas, *estilísticas canibais* nos manifestos da Poesia Pau-Brasil (1924) e do Antropófago (1928), desdobrando esse último na produção filosófica de **Oswald** de Andrade. Para **Ricardo** Machado (2021) a antropofagia é um movimento teórico-epistemológico conceitual e que pensá-la assim não é uma tarefa nova. Anos depois da publicação do *Manifesto Antropófago* (1928), Oswald retorna aos seus estudos a partir de ensaios, que se distanciam do que inicialmente era uma questão estética e tende “cada vez mais, à discussão filosófica” (MACHADO, 2011, p. 98). **Ricardo** Machado (2011) defende que o pensamento antropófago de Oswald tem como tríade principal os textos: *Manifesto Antropófago* (1928), *A crise da filosofia messiânica* (1950) e *A marcha das Utopias* (1966). Inicie, portanto, minha análise de *estilísticas canibais*, retomando o *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* (1924) que parece preparar o terreno para o vindouro (AZEVEDO, 2018).

O trabalho de **Beatriz** Azevedo (2018) explícita que o manifesto de **Oswald** não se trata apenas de uma perspectiva para a arte pósmodernista, mas também de um fazer-se por meio do manifesto. Essa consideração é salientada logo no título: “manifesto antropófago”, podendo ser lido como um antropófago que se manifesta, ou como um manifesto que é, em seu feitio, antropófago. *«O autor brinca, surpreende, não*

admitindo nunca 'o nascimento da lógica entre nós'. Em Oswald de Andrade tudo é sério, mas deve ser antes de tudo engraçado. É e não é brincadeira; o discurso de Oswald lida livremente com a ambiguidade dos sentidos» (AZEVEDO, 2018, p. 199).

Os argumentos se perdem nos aforismos. O discurso se constitui de repetições de frases soltas, que não fazem relações diretas, mas que suscitam associações rápidas e contínuas, como em movimento, bem como a possibilidade de leitura de uma multiplicidade de vozes (AZEVEDO, 2018). Para a autora, essa pluralidade de vozes é a possibilidade de enfrentamento da autoridade e da unicidade: *«Encenando seu rito antropófago, Oswald estabelece campos de forças opostos, mostrando uma espécie de “enfrentamento guerreiro” no manifesto. Dessa perspectiva, seus aforismos vão se articulando no que poderíamos chamar de um ritual transdialético, com “prós” e “contras”, representando as figuras do matador e do inimigo (sempre acompanhados do bordão “o que temos nós com isso?”)»* (AZEVEDO, 2018, p. 201).

Manifesto aqui uma verdade outra. Manifesto pela coragem e pelo discurso. Do rito corpos foram produzidos. Do rito corpos outraram-se. Outrar-se é um devir desse modo de vida. Tornar-se outro diferente de si com e pelo outro. Para além de um movimento teórico-epistemológico conceitual, com ele aprendi a existir. Um modo outro de existir. O Manifesto-outro manifesta uma existência outra.

4.1.3.1.1. Manifesto da Poesia Pau-Brasil (1924) e a estilística canibal *pau-brasilista*

Pau-brasilista é todo aquele [modo de dizer-a-antropofagia] que pela **poesia** se afirma **pau-brasil**. Ela desvela a todos e a qualquer um que a *poesia existe nos fatos*. A realidade social é um fato estético [*os casebres de açafraão e de ocre nos verdes da Favela, [a formação étnica rica], [acontecimento religioso da raça que é Carnaval no Rio]* e precisa ser encarada sobretudo com **poesia**. Possuímos uma vasta riqueza nacional [*riqueza vegetal*], [*o minério, a cozinha, o vatapá, o ouro, a dança*], [a nossa história] que já exportamos. Exportamos o que da nossa história pudesse comover: *toda a história bandeirante* o que inclui o genocídio; *a história comercial do Brasil*, inclui a escravidão. Exportamos o lado erudito: *o lado doutor*? Quem é? *O lado citações*? Quem faz e quem é citado? *O lado autores conhecidos*? Quem são eles? *Rui Barbosa: uma cartola na Senegâmbia*. Exportamos a fineza e a agilidade [*a riqueza dos bailes e das frases feitas*]. Exportamos a americanização [*negras de jockey. Odaliscas no Catumbi*]. Mas toda exportação com *falar difícil*. E então, *Wagner submerge dos cordões de botafogo: bárbaro e nosso*.

No período do Império, conta sua história: *o Império foi assim, nele eruditamos tudo*. **Esquecemos** que *o lado doutor* é *fatalidade do primeiro branco aportado* e que *o bacharel* dominou *politicamente as selvas selvagens*, ele

instituiu a política como regime de verdade, logo pressupõe outra organização social [histórico-coletivista, cosmogônica]: *esquecemos o gavião de penacho*, esquecemos de onde viemos, do ancestral, da cosmovisão, do matriarcado (sabendo que escrevo desde o lugar da Universidade, tomando, assim, o exercício da antropofagia de inventar outros espaços para o pensamento e a escrita). Mas ainda assim, e mesmo por nos esquecermos assim, *não podemos deixar de ser doutos. Doutores. País de dores anônimas, de doutores anônimos*, não somos reconhecidos, precisamos nos reconhecer. Para isso, precisamos praticar outra forma de ver o mundo, a **poesia**. Exportar **poesia. Poesia pau-brasil** para não se esquecer de si. *Poesia para os poetas. Alegria dos que não sabem e descobrem*. Os **poetas** não fazem poesia, a poesia é para eles e é a alegria dos que se descobrem poetas. Eles [os poetas] vêm a poesia nos fatos, na realidade social. A poesia é **ágil**, assim como *o teatro, filho do saltimbanco* que é também **ilógico**, assim como *o romance, nascido da invenção*. Ágil é a poesia: a poesia Pau-Brasil, aquela que *ágil e cândida. Como uma criança*. [ócio]. [inventiva]. [ilógica]. [inocente]²⁹. A poesia pau-brasil é a alegria. Mas é preciso cuidar dela [da poesia]. Porque os *cipós maliciosos da sabedoria* a estão ocultando. Ela [a poesia] também está oculta *nas lianas da saudade universitária*. [postura de oposição à modalidade de veridicção da Universidade [do dizer-a-verdade da sabedoria junto do dizer-a-verdade da técnica no medievo].

²⁹ Sabendo que no presente temos toda uma outra discussão sobre a infância como potência e não como falta.

Foi a modernidade que nos trouxe isso e ainda, de brinde, a saudade. Mas ela [a poesia] anda oculta entre nós nos cipós da sabedoria e da saudade universitária que estão diversos da finalidade.

Mas houve um estouro nos aprendimentos, o avanço da aprendizagem, das instituições do tanto promoveu um estouro positivo, como elas mesmas [as instituições] se minaram: os homens que sabiam tudo se deformaram como borrachas sopradas. Rebutaram. Esse poder, pelo personagem do doutor figura do doutor (como aquele que diz-a-verdade do destino, diz-a-verdade do ser e do mundo, diz-a-verdade de si; diz-a-verdade do ensino) ele se gastou, ou se arrebutou. Então emerge a sugestão de Blaise Cendrars para ver a realidade: *Tendes as locomotivas cheias, ides partir. Um negro gira a manivela do desvio rotativo em que estais. O menor descuido vos fará partir na direção oposta ao vosso destino.* É preciso prestar atenção na riqueza étnica. É preciso dizer as desigualdades às quais a riqueza étnica está sujeita.

A poesia **pau-brasil** é *contra o gabinetismo* ela é *a prática culta da vida*, que pede a postura de *engenheiros em vez de jurisconsultos*, porque os engenheiros (dizer-a-verdade da técnica) são práticos e realizam, edificam, ao passo que os jurisconsultos (dizer-a-verdade da técnica) só inspecionam. Ou se muda **a conduta de ver a poesia**, ou seguiremos *perdidos como chineses na genealogia das idéias*. Como conduta *a língua sem arcaísmos, sem erudição*, que ela seja natural como

no dia-a-dia e neológica, pois inventa sua nova lógica. A poesia que exige que reconheçamos *a contribuição milionária de todos os erros*, históricos, epistemológicos, antropológicos, sociais, econômicos. Para sermos mais *como falamos. Como somos*.

Por isso, *a volta à especialização. Filósofos fazendo filosofia, críticos, crítica, donas de casa tratando de cozinha*. Cada qual cuidando de sua realidade é um retorno a cosmovisão-tecnizada. Onde as técnicas, o modo de trabalho e de saber, foram tornados outros porque houve uma invasão: *tinha havido a inversão de tudo, a invasão de tudo, o teatro de base* uma das nossas expressões artísticas, *e a luta*, outra expressão cultural, estão no palco entre morais e imorais. E para piorar: *a tese deve ser decidida em guerra de sociólogos, de homens de lei, gordos e dourados como Corpus Juris*. Quando esquecemos da poesia pau-brasil, esquecemos também nossa luta porque *não há luta na terra de vocações acadêmicas. Há só fardas. Os futuristas e os outros*. As vanguardas acadêmicas³⁰ não têm a ver com a poesia pau-brasil porque são vocações acadêmicas, apenas fardas de combate, não vão para a luta, só inspecionam. Mas a poesia pau-brasil pede que se lute. Todos com *uma única luta, a luta que é pelo caminho* que nos foi invadido e enquanto isso, temos o dever de dividir o que é poesia de importação e o que é poesia de exportação (pau-brasil).

Ainda sobre a história da arte, a poesia pau-brasil se revolta sobre [história da arte], se põe

³⁰ Aqui me refiro às vanguardas que pensam a arte desde a perspectiva academicista.

criticamente. Ela diz houve o *fenômeno de democratização estética nas cinco partes sábias do mundo*, que foi uma **revolução**, dela se institui o **naturalismo** e com isso, *copiar. Quadro de carneiros que não fosse lã mesmo, não prestava. A interpretação no dicionário oral das Escolas de Belas Artes queria dizer reproduzir igualzinho*, logo em seguida a era das máquinas possibilitou a **pirogravura**, técnica pela qual *as meninas de todos os lares ficaram artistas*, e depois a **fotografia**, técnica pela qual o artista fotográfico é apresentado com todas as prerrogativas *do cabelo grande, da caspa e da misteriosa genialidade de olho virado*. A música não fica para trás nesse cenário, *o piano invadiu as saletas nuas, de folhinha na parede. Todas as meninas ficaram pianistas. Surgiu o piano de manivela, o piano de patas*, a constante atualização técnica, até seu estopim que é a Pleyela (sim, a marca). *E a ironia eslava compôs para a pleyela. Straviski*. O problema de todo esse avanço maquinário foi com a **estatuária**, que andou para trás. *As procissões saíram novinhas das fábricas*, todas iguais, já prontas. E para a poesia nada inventou porque já *havia o poeta parnasiano* nessas terras. Mas para que revolução foi essa que a arte continua para a elite? *Ora, a revolução indicou apenas que a arte voltava para as elites. E as elites começaram desmanchando*. E enumera, francamente as duas fases de deformação da arte pelas elites: *1a) a deformação através do impressionismo, a fragmentação, o caos voluntário. De Cézanne e Malarmé, Rodin e Debussy até agora. 2a) o*

lirismo, a apresentação no templo, os materiais, a inocência construtiva.

O pau-brasilismo anuncia uma época miraculosa, *o Brasil profiteur*, que se beneficia da situação mundial, *o Brasil doutor* como prática culta da vida. A Poesia Pau-Brasil se anuncia como *a coincidência da primeira construção brasileira no movimento de reconstrução geral*, tendo como leis próprias o *rotamento dinâmico dos fatores destrutivos* que as elites desenvolveram nas artes: *A síntese. O equilíbrio. O acabamento de carrosserie. A invenção. A surpresa*. Tudo isso, ou melhor *qualquer esforço natural nesse sentido, será bom para fundamentar uma nova perspectiva. Uma nova escala. A nova escala é a outra, a de um mundo proporcionado e catalogado com letras nos livros, crianças nos colos. O reclame produzindo letras maiores que torres. E as novas formas da indústria, da viação, da aviação. Postes. Gasômetros Rails. Laboratórios e oficinas técnicas. Vozes e tics de fios e ondas e fulgurações. Estrelas familiarizadas com negativos fotográficos. O correspondente da surpresa física em arte*. Uma nova perspectiva em que haja reação à aparência, pois esse é o momento. Isso porque a **nova perspectiva**, *a de Paolo Ucello, criou o naturalismo de apogeu*. Mas não passou de uma ilusão de ótica, e já que os objetos não diminuam, é apenas uma lei da aparência.

Poesia Pau-Brasil reage à aparência, ela reage à cópia, ela substitui a *perspectiva visual e naturalista por uma perspectiva de outra ordem: sentimental, intelectual, irônica, ingênua*. No entanto, ela também se posiciona contra a morbidez

romântica, ela é *pelo equilíbrio geométrico e pelo acabamento técnico*, pela síntese em oposição ao detalhismo naturalista e por si, *pela invenção e pela surpresa*. E também reage ao assunto invasor que é *diverso da finalidade* [a luta pelo caminho], por exemplo: *a peça de tese era um arranjo monstruoso. O romance de idéias, uma mistura. O quadro histórico, uma aberração. A escultura eloqüente, um pavor sem sentido. A poesia pau-brasil na nossa época anuncia a volta ao sentido puro: um quadro são linhas e cores. A estatuária são volumes sob a luz. Ela simples, confere a cada sentido sua pureza ingênua*. Por isso [ela] *é uma sala de jantar das gaiolas, um sujeito magro compondo uma valsa para flauta e a Maricota lendo o jornal. No jornal anda todo o presente. Ela não pretende uma fórmula para a contemporânea expressão do mundo. Ela está livre. Ver com olhos livres. Ver com poesia. Ela valoriza suas raízes com a base dupla e presente: a floresta e a escola, a raça crédula e dualista e a geometria, a álgebra e a química, tudo isso logo depois da mamadeira e do chá de erva-doce que resulta um misto de 'dorme nenê que o bicho vem pegá' e de equações, tradição e modernidade, erudito e popular. Uma visão que bata nos cilindros dos moinhos, nas turbinas elétricas, nas usinas produtoras, nas questões cambiais, sem perder de vista o Museu Nacional. Pau-Brasil. Obuses de elevadores, cubos de arranha-céus e a sábia preguiça solar. A reza. O Carnaval. A energia íntima. O sabiá. A hospitalidade um pouco sensual, amorosa. A saudade dos pajés e os campos de aviação militar. Pau-Brasil.*

Nessa direção, o trabalho das vanguardas europeias deve ser considerado. *O trabalho da geração futurista foi ciclópico. Acertar o relógio império da literatura nacional. Realizada essa etapa, o problema é outro. O problema da Poesia Pau-Brasil é ser regional e puro em sua época. O estado de inocência substituindo o estado de graça que pode ser uma atitude do espírito. O contrapeso da originalidade nativa para inutilizar a adesão acadêmica. A reação contra todas as indigestões de sabedoria. O melhor de nossa tradição lírica. O melhor de nossa demonstração moderna. E para isso, basta sermos apenas brasileiros de nossa época com o necessário de química, de mecânica, de economia e de balística. E organizarmos tudo digerido. Sem meeting cultural. Sendo práticos. Experimentais. Poetas. Sem reminiscências livrescas. Sem comparações de apoio. Sem pesquisa etimológica. Sem ontologia. Pois nos constituímos enquanto bárbaros, crédulos, pitorescos e meigos. Leitores de jornais. A floresta e a escola. O Museu Nacional. A cozinha, o minério e a dança. A vegetação. [cosmogonia].*

O pau-brasilismo te convida a pegar isto pela mão. Isto que não é teu, mas que é nosso. A poesia que está, que se manifesta nos fatos. Perceba como esse modo de vida erguido pelo modo de dizer das universidades estabelecido no regime da Idade Média está produzindo desigualdades, isso está aumentando nossa tristeza. Precisamos ver a poesia. A poesia que está na luta. Na fé de que estamos operando com aquilo que é nosso e que temos afeto. Pega pela tua mão a poesia. Pega pela tua mão a cultura. Pega pela tua mão a luta. Toma

a História nas tuas mãos. Toma a Filosofia na mão. Toma isto pela mão. Se fazes isso, ele te convida a compreender que estamos falando de algo que se **afirma pau-brasil**. Precisamos nos ocupar disso, de nos afirmar pau-brasil. Toma pelas tuas mãos esse contradiscurso que está instaurado nesse regime de verdade. Pega pelas tuas mãos a poesia que comporta tua existência e faz dela a luta para construir o caminho.

4.1.3.1.2. Manifesto Antropófago e a estilística canibal bárbara-tecnizada

Antropófago é todo aquele [modo de dizer-a-antropofagia] que faz **manifestar o instinto antropófago**. Afinal, *só a ANTROPOFAGIA nos une*. Em conjunto com todas as técnicas de controles sejam elas *Socialmente. Economicamente. Filosoficamente*, estabeleceram-se um conjunto de autoafirmações do que somos na relação com o outro. Ela é a *única lei do mundo* pois constitui o estado de humanidade e por isso também é a *Expressão mascarada de todos os individualismos*, compreendidos como momentos históricos de expansão indivíduo (futuramente regime patriarcal), e *de todos os coletivismos*, compreendidos como momentos históricos que compartilham a concepção de bem-comum social (futuramente regime matriarcal), *De todas as religiões*, compreendidas como uma formas de comunicação com o ancestral que rompem a concepção materialista e possibilita nos comunicar com os espíritos e os mortos, *De todos os tratados de paz*, compreendidos como técnicas de afirmação pela relação. O antropófago se manifesta a partir de

sua **relação de produção de subjetividade** [antropofagia]. Uma relação que seja *uma consciência participante* em que haja um **posicionamento ativo** perante os acontecimentos e que seja, ao mesmo tempo, *uma rítmica religiosa* em que haja o **envolvimento com o ritmo e a conexão com o divino ancestral** que não se submeta e proteja seus comuns do que nos ensinaram em nós condenar [antropofagia]. Abstém-se da dúvida existencialista configurada pela máxima hamletiana, a dúvida agora é outra *Tupi, or not tupi that is the question*, já que no tupi-guarani não existe o verbo ser. E, por agora [pós pau-brasilista] já saber de si e do regime de verdade que nos exclui, o que o move é o que dele se difere: *só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago*, pois só assim pode continuar se autoafirmando.

Ativamente o antropófago se posiciona contra **o colonialismo** [contra a *corte de D. João VI.*, [contra as *sublimações antagônicas. Trazidas nas caravelas*]; contra **a igreja** [contra *todas as catequeses*], [contra *a verdade dos povos missionários, definida pela sagacidade de um antropófago, o Visconde de Cairu: - É mentira muitas vezes repetida*], [contra *Anchieta cantando as onze mil virgens do céu, na terra de Iracema, - o patriarca João Ramalho fundador de São Paulo*]; contra **o sistema patriarcal** [contra *a mãe dos Gracos (Goethe)*], contra **o imperialismo** [contra *todos os importadores de consciência enlatada*]; e contra **a modernidade** [contra *as histórias do homem que começam no Cabo Finisterra*]. Pois, *estamos fatigados de todos os maridos católicos*

suspeitos postos em drama. No Velho Mundo, Freud acabou com o enigma mulher e com os sustos da psicologia impressa, o que estava pautado era o sistema patriarcal elevado ao máximo, encobrendo violências e desejos.

Ele se posiciona *Contra a realidade social, vestida e opressora, cadastrada por Freud*, critica a estrutura social existente, vista como algo opressivo e repleto de normas e regras estabelecidas pela influência da psicanálise, representada por Freud. Há uma insatisfação com a forma como essa realidade social é construída e imposta sobre as pessoas. E ainda desvela a realidade sem complexos, sem loucura, sem prostituições e sem penitenciárias do matriarcado de Pindorama, pregando a visão de uma realidade alternativa, caracterizada pela ausência de complexos psicológicos, desequilíbrios mentais, exploração sexual e instituições penais. Ela só pode existir se a retomada à concepção de uma sociedade primitiva e matriarcal, em contraposição ao modelo patriarcal e opressor.

O que atropelava a verdade era a roupa, o impermeável entre o mundo interior e o mundo exterior. A vestimenta e as barreiras físicas entre o indivíduo e o mundo exterior dificultaram a expressão genuína e a conexão autêntica com a verdade interior, gerando a artificialidade das convenções sociais, sendo depois necessário romper essas barreiras para alcançar uma autenticidade mais profunda. Por isso, reagimos *contra o homem vestido*, suas formalidades e imagens construídas socialmente, superando as máscaras e os papéis sociais impostos, buscando

uma autenticidade que transcenda as aparências assim como *O cinema americano informará*, revelando seu potencial de expor as contradições e hipocrisias da sociedade, oferecendo uma perspectiva crítica e reveladora.

O pater famílias, pai de família, figura de autoridade e responsável pela educação e criação dos filhos no sistema patriarcal, e a criação da *Moral da Cegonha*, a imposição de uma moralidade baseada em histórias e explicações simplificadas para crianças, como *Ignorância real das coisas*, das questões complexas e uma substituição da realidade por narrativas fantasiosas. *Ignorância real das coisas + fala (sic.) de imaginação + sentimento de autoridade ante a prole curiosa* indicando a imposição de uma moralidade simplista e o uso de histórias fantasiosas usados como mecanismos de controle e autoridade perante crianças curiosas, limitando seu conhecimento e sua inibição do desenvolvimento crítico e da criação de perguntas.

Contra todos os importadores de consciência enlatada, criticando àqueles que impõem ideias ou valores pré-concebidos, sem permitir que as pessoas possam problematizar. *A existência palpável da vida*, valorizando e experimentando a realidade concreta, em oposição a uma visão abstrata ou teórica que pode se distanciar das experiências e da vitalidade do cotidiano. *E a mentalidade pré-lógica para o Sr. Lévy-Bruhl estudar*, trazendo que há algo a ser aprendido ou considerado na mentalidade pré-lógica, dita primitiva pelo antropólogo francês, que pode trazer perspectivas diferentes e valiosas para o estudo.

Contra o mundo reversível e as idéias objetivadas, ele critica o mundo contemporâneo, que é descrito como reversível, sujeito a mudanças superficiais e efêmeras, e às *idéias objetivadas*, tratadas como algo inerte e sem vida, *Cadaverizadas*, como se estivessem mortas e desprovidas de vitalidade. *O stop do pensamento que é dinâmico*, estagnação do pensamento criativo e inovador que deveria ser fluido e em constante movimento. Interrupção associada à condição do indivíduo como vítima do sistema, *Fonte das injustiças clássica*, destacando as injustiças clássicas e românticas presentes na sociedade. As *injustiças clássicas* se referindo às desigualdades sociais e estruturais enraizadas ao longo do tempo, as *injustiças românticas* aludindo a ideais românticos de amor, beleza ou justiça que podem gerar desigualdades ou frustrações. O *esquecimento das conquistas interiores* apontando a negligência das realizações pessoais e do desenvolvimento interior, em contraste com o foco excessivo nas conquistas externas e materiais advindas do individualismo.

A antropofagia se diz *Contra as elites vegetais*, criticando as estruturas de poder estabelecidas, simbolizadas pelas elites, que são comparadas a elementos vegetais. Contra a elite que está enraizada no poder e que se beneficia das estruturas existentes, mantendo uma posição de privilégio. E para isso é preciso que estejamos *Em comunicação com o solo*, nos chamando para se conectar com a realidade concreta, com as raízes e fundamentos, em oposição a uma atitude distanciada e desligada das questões sociais e da base da sociedade. É

preciso uma compreensão e sensibilidade para as necessidades e realidades daqueles que estão na base da estrutura social.

O antropófago se manifesta *Contra as histórias do homem que começam no Cabo Finisterra*. Chega de narrativas históricas tradicionais que focam principalmente nas realizações e feitos dos homens, começando em eventos ou locais específicos do além-mar. Essas histórias tendem a enfatizar as figuras de liderança e os eventos considerados importantes na trajetória humana que são de outros. Precisamos de uma história do *O mundo não datado. Não rubricado. Sem Napoleão. Sem César*, uma perspectiva histórica desafiante da ideia de que a história se restringe a determinados momentos ou indivíduos, e enfatizar a existência de outras perspectivas, experiências e histórias que merecem ser consideradas. *Mas não foram cruzados que vieram. Foram fugitivos de uma civilização*, as condições sociais, políticas ou econômicas eram de um Velho Mundo em crise. Assim, a colonização do Brasil não foi motivada apenas por uma suposta missão religiosa, mas também por interesses pessoais e oportunidades de fuga ou busca de uma nova vida. E são esses *que estamos comendo, porque somos fortes e vingativos como o Jabuti*, transformando-nos em outros, aludindo à força e vingança do Jabuti como a resistência e a capacidade de transformação dos povos indígenas frente à dominação estrangeira.

O antropófago é *Contra as escleroses urbanas*, processos de estagnação, rigidez e falta de renovação que ocorrem nas áreas urbanas. Se põe

criticamente às estruturas sociais, culturais e urbanísticas que levam à perda de vitalidade, criatividade e dinamismo nas cidades. É *Contra os Conservatórios*, instituições e práticas que tendem a preservar tradições, normas e padrões estabelecidos, muitas vezes em detrimento da inovação e do surgimento de novas formas de expressão e pensamento, e *o tédio especulativo*, falta de vitalidade intelectual e criativa, que surge quando o pensamento se torna excessivamente teórico e especulativo, sem uma conexão real com a prática e a vida cotidiana. Mas sem desfazer a memória, que é um perigo em tempos autoritários.

Contra o índio de tocheiro, a uma representação estereotipada e simplificada do indígena, associada a uma figura folclórica ou cerimonial relacionada ao uso de tochas, vista como uma redução do indígena a um papel superficial e exótico, desconsiderando sua complexidade e diversidade cultural. Propõe que vejamos *O índio filho de Maria, afilhado de Catarina de Médicis e genro de D. Antônio de Mariz*, destacando o indígena parte integrante da história e da sociedade, com relações familiares e conexões com diferentes contextos históricos e culturais. E com isso critica *O índio vestido de senador do Império*, apropriação e deturpação da imagem indígena pela elite dominante que mascara as desigualdades e injustiças sociais, ao dar uma aparência de inclusão e representatividade, enquanto mantém as estruturas de poder intactas. Critica a imagem do indígena que é fingida *de Pitt*, aludindo a adoção de uma postura ou imagem falsa, inspirada em modelos estrangeiros, como uma

forma de imitação ou assimilação cultural, *Ou figurando nas óperas de Alencar cheio de bons sentimentos portugueses*, criticando a forma como a cultura indígena foi retratada nas obras de José de Alencar, romantizada e idealizada, destacando apenas os aspectos positivos e os sentimentos nobres, de acordo com os valores da cultura portuguesa dominante.

Contra a Memória fonte do costume, criticando a memória como uma fonte de conhecimento e referência que leva à repetição e perpetuação de padrões e comportamentos estabelecidos, questionando a tendência de se apoiar nas tradições e nos hábitos passados como base para as ações e decisões no presente. Se opõe, *A experiência pessoal renovada*, uma alternativa, valorizando a experiência individual como uma fonte de aprendizado e transformação contínua. Ao invés de se apegar cegamente à memória coletiva e aos costumes estabelecidos, a ideia é buscar novas vivências e perspectivas, permitindo um desenvolvimento pessoal constante.

Porque todas as concepções que se critica agiram e agem sob nós como instrumento de dominação e violência. Porque os antropófagos são *Filhos do sol, mãe dos viventes*, possuindo uma conexão profunda e vital com a natureza, com o ancestral, com o sol como fonte de vida. Essa é nossa afirmação de modo de vida e de força do nosso povo. Povo que teve seus membros *Encontrados e amados ferozmente, com toda a hipocrisia da saudade, pelos imigrados, pelos traficados e pelos turistas*, refletindo as experiências históricas de colonização, de

escravidão e de exploração do trabalho e do corpo, em que foram subjugados e tratados de forma desigual. A *hipocrisia da saudade* indicando que, apesar do suposto amor e interesse por essas pessoas, há uma falta de compreensão genuína e um distanciamento das suas realidades. Tudo isso *No país da cobra grande*, referindo-se simbolicamente a um lugar de desafios, perigos e lutas, relacionado às forças poderosas e complexas.

Isso se deu *porque nunca tivemos gramáticas, nem coleções de velhos vegetais*, na ausência de normas rígidas ou estruturas estabelecidas, tanto na linguagem quanto na cultura, formamos a liberdade e a flexibilidade, permitindo uma abertura para a criação e reinvenção constantes. *E nunca soubemos o que era urbano, suburbano, fronteiro e continental*, na falta de familiaridade ou preocupação com as distinções e categorizações tradicionais relacionadas a espaços e territórios, rejeitamos os limites e as fronteiras fixas, uma postura mais livre e fluida em relação à geografia. *Preguiçosos no mapa-múndi do Brasil*, ainda não exploramos o conhecimento das vastas possibilidades e diversidades do Brasil, uma atitude de complacência ou negligência em relação ao próprio país, uma falta de curiosidade e engajamento para entender e valorizar sua riqueza cultural e geográfica. Mas tínhamos *As migrações*, movimentação das pessoas de um lugar para outro, por necessidade ou busca por melhores oportunidades ou simplesmente por desejo de explorar novos horizontes, mobilidade vista como uma forma de escapar das limitações e restrições impostas pelos estados tediosos, referindo-se a

governos ou sistemas sociais entediantes, opressivos ou monótonos. Nossa *fuga dos estados tediosos*, rejeição da estagnação, da rotina e da falta de criatividade, escapando das estruturas opressivas e buscando ambientes mais estimulantes e enriquecedores, onde as pessoas possam encontrar liberdade, expressão e desenvolvimento pessoal.

Foi porque *Nunca fomos catequizados*, não fomos submetidos à catequese, nós resistimos a ela com caraíbas, afirmamos nossa resistência e autonomia em relação à imposição de valores e crenças estrangeiras. *E Vivemos através de um direito sonâmbulo* com a existência de um sistema jurídico e de uma noção de justiça que é vivida de forma inconsciente ou automática, sem uma compreensão clara ou crítica por nós, vivemos a falta de consciência dos nossos direitos e deveres e à conformidade passiva com as estruturas legais existentes. E com isso, *Fizemos Cristo nascer na Bahia. Ou em Belém do Pará*, reinterpretemos a figura de Cristo, Deus do povo pescador que instituiu revoltas ao Império Romano situando seu nascimento em locais específicos do Brasil, valorizando e reafirmando nossa luta enquanto povo e a importância cultural e religiosa do país como manifestação desse povo. E da mesma forma *Fizemos foi o Carnaval*, expressão única do povo brasileiro, celebrado como uma festa popular e festiva, na qual as pessoas podem se expressar de forma criativa e livre, rompendo com as convenções sociais e as hierarquias e ocupar as ruas e espaços públicos, mesmo sem se importar com a quaresma posterior.

Porque *É preciso partir de um profundo ateísmo para se chegar à idéia de Deus*, compreendendo que a busca por uma concepção de Deus é mais significativa quando se parte de um ponto de vista cético ou questionador em relação às crenças tradicionais, valorizando o pensamento crítico e reflexão pessoal na formação de ideias sobre o divino. E por isso tal concepção é digna de revolta porque *a caraíba*, mulher indígena ponte espiritual, *não precisava. Porque tinha Guaraci*, uma divindade do povo indígena. A cultura indígena já possuía uma concepção de divindade, sem a necessidade de um processo de questionamento ou descrença prévio, reconhecendo a riqueza e a diversidade das crenças indígenas, que podem fornecer uma compreensão alternativa de Deus ou do divino. Assim, *O objetivo criado reage como os Anjos da Queda*, objetivos estabelecidos pelos colonizadores resultaram em consequências inesperadas ou indesejadas, e refletimos sobre a natureza complexa e imprevisível das ações humanas e de como suas intenções nem sempre se traduzem em resultados desejados. E *Depois Moisés divaga*, onde eles se encontram em momentos de dúvida e questionamento, buscando um caminho ou uma direção a seguir diante das situações da vida. Mas *Que temos nós com isso?* Nós que tínhamos caraíba e Guaraci nos questionamos sobre a importância ou o impacto dessas narrativas antigas em nossas experiências pessoais. *Se Deus é a consciência do universo Incriado*, concepção de Deus associada à consciência do universo incriado (não criado), *Guaraci é a mãe dos viventes*, relacionada à ideia

de uma divindade feminina que está associada à vida, à fertilidade e ao nascimento, *Jaci é a mãe dos vegetais*, relação simbólica entre a divindade feminina e a vegetação, enfatizando a conexão entre a natureza e a fertilidade. Concepção espiritual ressaltante da importância da relação com a natureza e a reverência pelos ciclos vitais presentes no mundo natural, destacando visão de mundo mais integrada, em que os elementos vivos e vegetais são vistos como interligados e dotados de uma espiritualidade própria.

Afinal, *Antes dos portugueses descobrirem o Brasil, o Brasil tinha descoberto a felicidade*. Porque *A alegria é a prova dos nove*, a felicidade e o contentamento são indicadores confiáveis de validação e confirmação de nossa existência. Quando experimentamos alegria de ser quem somos, a consideramos uma evidência sólida de algo verdadeiro ou autêntico. Alegria que só pode ser consolidada se a situarmos, a partir da prova dos nove, *No matriarcado de Pindorama*. E aqui não se trata de uma postura romântica, mas de pensar outras possibilidades no presente.

E com isso, o antropófago se autoafirma e nos afirma: *Mas nunca admitimos o nascimento da lógica entre nós*, recusamos e resistimos em aceitar a lógica como um princípio orientador entre nós, questionamos a imposição de uma lógica racional e linear como única forma de pensamento e organização social, destacamos nossa peculiaridade cultural e histórica que difere da abordagem lógica predominante em outras sociedades. Por isso o antropófago relembra que já *Tínhamos a justiça codificação da vingança*,

possibilitando relações de aprendizagem a partir da inimidade, os sistemas de justiça indígenas pré-coloniais; já tínhamos *A ciência codificação da Magia*, a ciência vista como uma forma de conhecimento mágico ou espiritual, permeada por elementos simbólicos e rituais, uma visão não ocidentalizada da ciência, em que o conhecimento é entendido como parte de um sistema mais amplo de conexões com o mundo natural e sobrenatural; já tínhamos a *Antropofagia*, autoafirmação a partir da relação, que permitia *A transformação permanente do Tabu em totem*, aludindo à capacidade de transmutação e ressignificação de conceitos e símbolos. Aqui, transformávamos o tabu, proibições e restrições, limites entre o outro e eu, em totem, simbolizando uma força espiritual ou objeto sagrado. *Já tínhamos o comunismo*, organização social baseada nos princípios de bem-comum mesmo antes do surgimento do termo em si, valorizando práticas comunitárias e igualitárias presentes em diferentes contextos históricos. *Já tínhamos a língua surrealista*, desafiando as convenções linguísticas e buscando explorar o subconsciente e o irracional [*Catiti Catiti/ Imara Notiá/ Notiá Imara/ Ipeju*]; já tínhamos *A idade de ouro*, período passado considerado ideal e próspero, aludindo a uma época em que as condições sociais, culturais e políticas eram vistas como ideais ou harmoniosas; já tínhamos *A magia e a vida*, conexão íntima entre a magia e a experiência da vida, práticas mágicas vistas como uma forma de acessar e interagir com aspectos misteriosos e transcendentais da existência. *Tínhamos a relação e a distribuição dos bens*

físicos, dos bens morais, dos bens dignários, relação equilibrada e justa com os recursos materiais, com os princípios morais e com a dignidade humana, opondo-se à desigualdade social e à falta de distribuição equitativa dos bens na sociedade instauradas pelo além-mar. *E sabíamos transpor o mistério e a morte com o auxílio de algumas formas gramaticais*, compreendendo que a linguagem e as formas gramaticais desempenham um papel fundamental na compreensão e na superação dos mistérios e da morte, a linguagem vista como ferramenta que permite a expressão, a reflexão e a transformação do mundo ao nosso redor. E, mesmo que não tivéssemos a *especulação econômica*, tínhamos *adivinhação*, destacando a ausência de um sistema baseado em especulação econômica ou financeira, valorizando a capacidade de adivinhar ou prever acontecimentos, sugerindo a presença de conhecimentos intuitivos e sensíveis às dinâmicas do mundo; *Tínhamos Política que é a ciência da distribuição*, enfatizando a importância da política como uma disciplina que se preocupa com a distribuição de recursos, poder e oportunidades na sociedade, constituindo um sistema social em que a política desempenha um papel central na organização e na busca pela justiça social; e tínhamos *um sistema social-planetário*, uma estrutura social que abrange não apenas um grupo específico, mas todo o planeta, uma visão de uma sociedade globalmente interconectada, onde as relações entre diferentes comunidades e regiões são consideradas, onde a natureza é uma entidade de direito. [*Perguntei a um homem o que era o*

Direito. Ele me respondeu que era a garantia do exercício da possibilidade. Esse homem chama-se Galli Mathias. Comi-o.] exercendo a possibilidade de identificar sua intencionalidade de nos antropofagizar; [De William James e Voronoff. A transfiguração do Tabu em totem. Antropofagia].

Em face da nossa relação compreendemos que *Só não há determinismo onde há o mistério*, que todos os eventos são causados por eventos anteriores e inevitavelmente levam a certos resultados, não pode existir onde há espaço para o mistério. O mistério representa o desconhecido, o imprevisível e o não totalmente compreendido, que escapa às leis rígidas do determinismo.

Somos concretistas, valorizamos o concreto, o real, o tangível, em contraste com ideias abstratas ou conceitos distantes da realidade palpável. *As idéias tomam conta, reagem, queimam gente nas praças públicas*, como a Igreja praticava no Velho Mundo. *Suprimamos as idéias e as outras paralisias. Pelos roteiros. Acreditar nos sinais, acreditar nos instrumentos e nas estrelas.* O antropófago convida a nos concentrar em ações concretas, em seguir roteiros e acreditar nos sinais da vida como estado de humanidade, nos instrumentos e nas estrelas, confiando nas orientações que vêm da observação atenta do mundo ao nosso redor. E com isso ele faz seus requerimentos. *Queremos a Revolução Caraíba*, unificação de todas as revoltas eficazes em prol da humanidade, inspirada pela busca por justiça social, igualdade e liberdade de expressão contra a lógica do Velho Mundo, *Maior que a revolução Francesa*, revolução burguesa que apenas instituiu

o que já era uma luta para nós, afinal, *Sem nós a Europa não teria sequer a sua pobre declaração dos direitos do homem*, moldados e influenciados pelas lutas e revoltas ocorridas em nossa parte do mundo. Ele requer que *A idade de ouro anunciada pela América* é fruto da nossa prosperidade, assim como *todas as girls* estadunidenses.

Requer a *Filiação como contato com o Brasil Caraíba*, de Ori Villegaignon print terre, a *Montaigne*, e ao *O homem natural. Rosseau, Da Revolução Francesa ao Romantismo, à Revolução Bolchevista, à revolução Surrealista e ao bárbaro tecnizado de Keyserling*, fomos nós que *Caminhamos*, a partir da relação do Velho Mundo conosco esses pensamentos e revoltas foram produzidos.

O espírito recusa-se a conceber o espírito sem o corpo, rejeitamos assim uma visão dualista que separa a mente e o corpo. *O antropomorfismo*, compreendendo a relação entre a humanidade para além do ser humano. *Necessidade da vacina antropofágica* que nos assegure de continuar a aprendendo pela relação e nos outrando *Para o equilíbrio contra as religiões de meridiano. E as inquisições exteriores*, referindo a sistemas de crenças impostos de outras partes do mundo, bem como contra as inquisições externas, que podem representar formas de controle e opressão externas à cultura local.

Só podemos atender ao mundo orecular, suscitando em orecular a combinação de "oral" e "ocular", sugerindo que a forma de entender e se relacionar com o mundo por meio de uma experiência sensorial direta, seja através da fala ou

da visão, além de construir um jogo com “auricular”, escrevendo-a de forma coloquial, remete-se, portanto, à experiência direta sensorial, que somos capazes de compreender e interagir com o mundo.

Morte e vida das hipóteses, compreendendo hipóteses como entidades vivas e dinâmicas, sujeitas a serem testadas, refinadas e até mesmo descartadas ao longo do processo de busca do conhecimento, destacando a experimentação, da revisão e do aprimoramento contínuo das ideias. *Da equação eu parte do Cosmos*, existência está intrinsecamente ligada ao universo como um todo, *ao axioma Cosmos parte do eu*, no qual que o conhecimento e a compreensão do Cosmos surgem da nossa própria perspectiva e experiência. *Subsistência. Conhecimento*. Apontando para a importância da sobrevivência e da busca por recursos necessários para a vida, incluindo o conhecimento como uma forma de subsistência intelectual e espiritual.

A fixação do progresso por meio de catálogos e aparelhos de televisão. Só a maquinaria, frequentemente associado apenas ao desenvolvimento e avanço das máquinas e da tecnologia, deixando de lado outras dimensões importantes da vida humana, como as relações sociais, os valores éticos e as necessidades emocionais e espirituais, *E os transfusores de sangue*, impostos de forma mecânica e artificial, substituindo a vitalidade e autenticidade das experiências humanas, mas que salvam vidas e são essenciais no presente.

A luta entre o que se chamaria Incriado, indeterminado, o não criado, o mistério que está além da compreensão humana, *e a Criatura*, a humanidade e todas as suas complexidades, *ilustrada pela contradição permanente do homem e o seu Tabu*, tensão interna entre a natureza humana e as normas, regras e restrições sociais impostas como proibições e limitações que são culturalmente estabelecidas e que muitas vezes entram em conflito com os desejos e impulsos humanos.

O amor cotidiano, relações humanas diárias, às conexões afetivas entre pessoas, à intimidade e à capacidade de cuidar e se preocupar com o outro, em sua expressão do amor em sua forma mais genuína e espontânea, que se manifesta nas interações do dia a dia, sufocada pelo *modusvivendi capitalista neoliberal no presente*, modo de vida ditado pelo sistema capitalista, caracterizado pelo acúmulo de capital pautado hoje pela super concorrência, pela busca incessante pelo lucro e pelo individualismo, pelo qual as relações humanas tendem a ser permeadas por interesses financeiros, competição e aceleração, sendo o neoliberalismo o mais do que apenas uma política econômica, modos de subjetivação que nos atravessam e nos constituem no presente. O antropófago diz da incompatibilidade entre os valores humanos de afeto, empatia e solidariedade, e a lógica implacável do sistema capitalista, que frequentemente coloca o lucro e o individualismo acima das relações humanas e do bem-estar coletivo. Essa contraposição sugere um questionamento sobre os efeitos negativos do

capitalismo nas relações interpessoais e a necessidade de repensar e buscar alternativas que priorizem o amor e a humanidade em contraposição aos valores do sistema capitalista. Mas não se trata de uma lógica dual, do isso ou aquilo, mas de uma composição antropofágica possível para se criar outras coisas nessas condições históricas do presente.

Antropofagia. Absorção do inimigo sacro. Para transformá-lo em totem, rompendo com a hierarquia cultural e as relações de dominação, propondo uma reconfigurando o discurso do inimigo e nos autoafirmando.

A humana aventura, experiência coletiva da humanidade ao longo da história, às descobertas, conquistas, desafios e transformações que enfrentamos como espécie, viajantes nesse mundo, explorando o desconhecido, lidando com as incertezas e buscando dar sentido à nossa existência. *A terrena finalidade*, buscando alcançar neste mundo terreno, em contraste com possíveis propósitos espirituais ou transcendentais, nosso significado, realização e felicidade na vida cotidiana, nas experiências terrenas e nas relações humanas. O antropófago nos convida à imersão na grande aventura humana, buscando o propósito e o sentido nas nossas vidas terrenas, convidando-nos para aproveitar as experiências, aprender com os desafios, buscar a autorrealização e contribuir para um mundo melhor, considerando nossa existência como um projeto em constante evolução sempre na coletividade.

O antropófago afirma que *só as puras elites conseguiram realizar a antropofagia carnal, que*

traz em si o mais alto sentido da vida, na forma da manifestação do ritual que envolve a forma do canibalismo, conferindo outra elite – os antropófagos enquanto elite, *e evita todos os males identificados por Freud, males catequistas*. Ele manifesta então que a antropofagia é a expressão mais elevada e profunda do instinto humano, que vai além da sublimação do instinto sexual. *O que se dá não é uma sublimação do instinto sexual. É a escala termométrica do instinto antropofágico*. É pela nossa capacidade de aprender com a relação com o outro e com a nossa autoafirmação a partir da relação com o outro que nos constituímos. O instinto antropófago, quando *carnal, se torna eletivo e cria a amizade*; quando *Afetivo, o amor*; quando *Especulativo, a ciência*. Sendo ele eletivo, afetivo e especulativo, elegemos a sua forma de manifestação. Ele *Desvia-se e transfere-se* para um modo de existência.

Chegamos ao aviltamento, em sua escala negativa, *A baixa antropofagia aglomerada nos pecados de catecismo - a inveja, a usura, a calúnia, o assassinato*, a antropofagia que foi categorizada como esses pecados como *Peste dos chamados povos cultos e cristianizados*, assombrando-os como resultado de não traduzirem a antropofagia por seu próprio funcionamento. *É contra ela que estamos agindo*. Somos *Antropófagos* como uma resposta e uma resistência a essa forma de baixa antropofagia, buscando agir contra ela. Somos antropófagos vivenciando a antropofagia de forma elevada e expansiva, como uma força transformadora que nos conecta com a vitalidade da vida, promovendo a amizade, o amor e o

conhecimento e, portanto, rejeitamos os pecados e os males que resultam da catequização e da cultura cristã, e buscamos por uma nova forma de existência mais autêntica e livre. Porque *A nossa independência ainda não foi proclamada*, precisamos proclamá-la! Por poder, disse *D. João VI: - Meu filho, põe essa coroa na tua cabeça, antes que algum aventureiro o faça!* Precisamos estabelecer um governo estável e soberano no Brasil já que viemos de inúmeros contextos políticos turbulentos. E ainda que já *Expulsamos a dinastia*, do poder quando expulsamos a família real portuguesa que retornou a Portugal após a independência do Brasil, *É preciso expulsar o espírito bragançino*, domínio político e cultural da família Bragança que estava no poder em Portugal na época. É preciso expulsar *as ordenações*, leis e códigos legais vigentes à época, *e o rapé de Maria da Fonte*, alusão a um episódio específico da história de Portugal, relacionado a revoltas populares e à luta contra o absolutismo. O antropófago nos convoca a problematizar forças coloniais e inventar uma independência política e cultural para o Brasil a partir da antropofagia enquanto modo de existência. Subvertendo. Reordenando. Estruturando um novo pensamento que poder ser pela e a antropofagia: a autoafirmação de si na relação com o outro, mas que assume formas distintas no presente porque estamos tecnizados. Mas que coloque como base *O instinto Caraíba*.

4.1.3.1.3. Antropofagia: um movimento teórico-epistemológico conceitual e a estilística canibal

Em *A crise da Filosofia Messiânica* (escrita em 1950 e publicada em 1990), Oswald de Andrade defende a tese da antropofagia para a cadeira de filosofia do curso de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) para a qual não é selecionado por ser graduado em Direito (AZEVEDO, 2018). Tal tese é essencial para compreender os conceitos estruturantes das estilísticas canibais, já que ela articula o pensamento histórico e filosófico da antropofagia. É importante ressaltar que ainda não encontrei estudos sobre a antropofagia como modo de existência, e meu exercício nessa dissertação é o de contribuir para estudos futuros nessa área.

Sobre a tese, ela afirma que o mundo é dividido em sua História em Matriarcado e Patriarcado. Nela, matriarcado e patriarcado são hemisférios antagônicos (sul e norte) e produzem uma cultura antropofágica e uma cultura messiânica. Esses estão em uma relação dialética em que o matriarcado é a tese, o patriarcado é a antítese. A síntese é a substituição do patriarcado pelo matriarcado com o acréscimo das técnicas. Isso porque o patriarcado produz técnicas que dominam a produção do matriarcado. Só a partir da restauração de um novo matriarcado, de uma “restauração tecnizada duma cultura antropofágica” (ANDRADE, 1990, p. 146), é possível resolver os atuais problemas humanos e da filosofia.

O matriarcado, primitivo, evocado por **Oswald** de Andrade como tese se assentava sobre a tríplice: a) o filho de direito materno que deriva «*do fato de que o primitivo não ligava o amor ao ato da geração. O amor é por excelência o ato individual, e seu fruto pertence à tribo*» (ANDRADE, 1990, p. 111); b) a propriedade comum ao solo, o direito à posse para produção e invenção; e c) o Estado sem classes ou “a ausência de Estado” (ANDRADE, 1990, p. 146)³¹.

O patriarcado então, domina o matriarcado com formas essenciais: a) a família (indissolúvel) que domina o amor por excelência e destitui o filho de direito materno, para um pertencimento familiar (pertencimento evocado na Declaração dos Direitos Humanos sobre o acesso à educação³², que confere à família a decisão do gênero da educação de seus filhos); b) a propriedade privada que domina a posse da terra e a invenção; e c) o Estado que assegura apenas uma ética de classes.

O melhor esquema (palavra que o autor utiliza) para que uma sociedade controlada suprima tais formas patriarcais é a gerontocracia na qual os meios de produção e a propriedade são atribuídos ao Estado. Eis que o novo matriarcado, originado da síntese, se anuncia historicamente a partir da sua forma, o filho de direito materno, pertencente a comunidade, e fruto da realidade social, “a

propriedade comum do solo e o Estado sem classes, ou a ausência de Estado” (ANDRADE, 1990, p. 146) exprimida, parcialmente, pelo anseio da União Soviética (URSS) que, depois, distancia-se do impulso dialético e torna-se dogmática se caracterizando como o último refúgio da filosofia messiânica, agora trazida do Céu para a terra.

Ricardo Machado (2021) discute que o conceito de *posse* e *propriedade* da terra que são balizadores importantes do pensamento oswaldiano. E polêmicos. Para tanto, se vale do artigo *A única lei do mundo* que discute aspectos do *Direito antropofágico*. **Ricardo** Machado (2021) discute aqui o direito de *posse* para **Oswald** é supremo ao de propriedade. Isso porque a *posse* só pode ser atribuída no momento em que o direito toca a vida (NODARI, 2011 apud MACHADO, 2021). Em outras palavras, a antropofagia defende o direito da *posse* em detrimento da *propriedade* (inclusive a grilagem – posse violenta da terra que não deve passar despercebida (MACHADO, 2021)), uma vez que a propriedade é uma ficção aceita como verdadeira validada pela presença de um título. Assim, **Ricardo** Machado (2021) apresenta elementos da antropofagia que se atualizam também com uma *poética do mal*.

Ao filho herdeiro da terra, produzido pelo patriarcalismo, deriva o existencialismo que

³¹ É importante aqui ressaltar que não estou defendendo o estado mínimo como os neoliberais, mas um Estado que ao invés de fortalecer a iniciativa privada como no neoliberalismo, sustente políticas públicas para igualdade e justiça social (assim como para Dardot e Laval). Se para Oswald de Andrade, o caminho progressivo da antropofagia é a ausência de Estado, o próprio autor situa que, para que tal percurso aconteça, é necessário um Estado que defenda ideais de justiça social e de igualdade. Estamos confrontando aqui o

estado nacionalista e suas técnicas que vêm sendo apropriadas em defesa do sistema neoliberal.

³² Em um país desigual como o nosso, não estou questionando o direito à educação, uma vez que ele é basilar para minhas discussões. **Valdo** Barcelos (2013, p. 12) situa que em nosso país “cerca de 80% das crianças de periferia das médias e grandes cidades, que cursam o segundo ano do Ensino Fundamental, possuem mais escolaridade que seus pais”.

somada à concepção histórico-coletivista de Karl Marx são a expressão do momento alto de subjetividade do indivíduo no patriarcado, em que ele “se historializa como consciência e como drama” (ANDRADE, 1990, p. 146). Elementos esses que são importantes para a ruptura do indivíduo concebido pela modernidade (TOURAINÉ, 1994).

Dessa ruptura, o ser humano se constitui em uma dualidade antagônica (benéfica e maléfica) que traz seu caráter conflitual com o mundo. O patriarcado distancia o ser humano desse conflito o colocando em estado de negatividade em prol de civilizar-se, manifestando-se no trabalho e pelo trabalho, negando sua natureza pela obediência, afastando-se do exercício do ócio e da “partilha do ócio a que todo homem nascido de mulher tem direito” (ANDRADE, 1990, p. 106).³³

Em seu texto *A Marcha das Utopias* (publicado postumamente pelo Ministério da Educação e da Cultura em 1966 no volume 139 de *Os Cadernos de Cultura* no Rio de Janeiro e depois em 1990 no livro *A utopia antropofágica*, organizado por **Benedito** Nunes), **Oswald** se destina a elaborar o Ciclo das Utopias, período histórico que se inicia com os primeiros anos do século XVI, tendo como marco a divulgação das cartas de Vespúcio, e se encerra com a publicação do *Manifesto Comunista* de Karl Marx e Friedrich Engels (1848).

Nesse texto, o autor analisa livros de utopias (às quais categoriza como positivas – crítica, de

pensamento coletivista – ou negativas – satíricas e céticas, onde o ser humano encontra a utopia em si (COSTA, 2011)) em seus questionamentos políticos, a partir das cartas de Vespúcio que divulgaram a visão das Américas do homem nu e ocioso em sua natureza, sem hierarquias e sem técnicas. A tese do texto é a defesa da causa-efeito da invasão das Américas pelos europeus. Se por um lado, o nosso, fomos colonizados e severamente explorados, por outro lado, o deles, fomos nós quem os possibilitamos de questionar seus regimes e sonhar com uma sociedade mais justa e igualitária que os livros utópicos descrevem (ANDRADE, 1990; COSTA, 2011)³⁴.

As utopias renascentistas possuem dois pontos altos: o ócio ao ócio (ANDRADE, 1990; COSTA, 2011). Sendo o primeiro o ócio medievo e o segundo, o ócio da selva. O ócio medievo de natureza matriarcal, que produziu grandes desigualdades e dignifica a nobreza, é pejorativo aos olhos da renascença patriarcal. «*Finda a Idade Média, quando o ócio é um respeitável privilégio de classe, destinado a nobres e abades, inicia-se uma época em que o homem que trabalha e organiza procura empalmar a dianteira da sociedade*» (ANDRADE, 1990, p. 170).

A imposição do trabalho é vinculada ao debate de privilégio de classes, atribuindo a Idade Média, um sistema hierarquizado de ócio. Para **Oswald** (1990), tal período foi responsável por modelar no Ocidente a hierarquia do ócio, em que à nobreza pertencia o ócio e ao vassalo, o trabalho. «*As*

³³ “E o ideal comum passa a ser a aposentadoria, que é a metafísica do ócio”. (ANDRADE, 1990, p. 106).

³⁴ Tal discussão está levantada na quarta dose da Vacina Antropofágica desse trabalho.

classes ociosas, dividindo o poder entre guerreiros e sacerdotes, tinham dominado a Idade Média. Uma pequena excursão filológica pelas variações do vocabulário “ócio” elucidada o assunto. Assim, o sacerdócio é ócio sagrado, como já dissemos. Negócio é negação do ócio» (ANDRADE, 1990, p. 172).

O ócio sagrado do sacerdócio é o que lhe permite mediar a palavra de Deus e é ainda o que confere à religião a promessa de vida futura. “Na vida futura, é ele, o ócio, a recompensa das penas e que sofremos neste mundo” (ANDRADE, 1990, p. 171). E nessa direção, **Oswald** constitui a metafísica da aposentadoria na modernidade.

Só após esse período, a nobreza começa a se desenhar enquanto burguesia, repelindo o ócio como inferioridade e mácula. É no Renascimento que “o trabalho começa a ser o que dignifica o ser humano” (ANDRADE, 1990, p. 171). O autor ainda compreende a importância da alteração da concepção/medição de tempo entre esses períodos. **Oswald** (1990) apresenta, assim, alterações de concepções que inauguram a Modernidade e sua lógica mercantil, capitalista, liberal e neoliberal: «*é assim que junto as abadias fixam-se as feiras e estende-se o comércio num anseio de lei, de respeito e de estabilidade»* (ANDRADE, 1990, p. 172).

Com o descobrimento das Américas, o ócio da selva proclama a comunhão de bens contra o ócio medievo e conta o negócio renascentista. Nessa relação, só é possível o ócio de modo mais justo e igualitário se ele se constituir das técnicas que a Modernidade produziu. E é na promessa do ócio

que o mundo supertecnizado se anuncia, trazendo consigo o bárbaro tecnizado, resultado da conversação entre matriarcado e patriarcado, que derruba as barreiras do patriarcado e restitui “a si mesmo, [...] na síntese, enfim, da técnica que é civilização e a vida natural que é cultura, o seu instinto lúdico” (ANDRADE, 1990, p. 106).

E aqui outro elemento importante para se conceber o ser humano se apresenta: o de sua natureza lúdica, inventiva, a qual Oswald nomeia de *constante lúdica*, que acompanha o ser humano em todas as idades. Segundo ele “o homem é o animal que vive entre dois grandes brinquedos — o Amor onde ganha, a Morte onde perde” (ANDRADE, 1990, p. 144).

É pelo exercício do ócio que se poderá “cevar a sua preguiça inata, mãe da fantasia, da invenção e do amor” (ANDRADE, 1990, p. 106). É pelo exercício do ócio que o ser humano deixa seu estado de escravo. É pelo ócio que as artes são inventadas e por isso tanto são alvo da opressão e instrumentalização, pois a sociedade da técnica não aceita a inutilidade da arte livre. É para conquistar o exercício do ócio que o ser humano aceita o trabalho. É esse ócio na produção da arte, do que é inútil, como convida a pensar o filósofo italiano **Nuccio Ordine** (2016) em seu livro *A utilidade do inútil*, também um manifesto, que está desvinculado de qualquer fim utilitarista que consegue colocar areia na engrenagem como defende **Theodor W. Adorno** (2008) em seu livro *Educação e emancipação*.

O ócio é um elemento essencial para o conceito de *constante lúdica* da antropofagia oswaldiana.

Em sua retomada histórica do ócio, **Oswald** (1990) recupera sua origem etimológica “a palavra ócio em grego e *σχολή*, donde se deriva escola” (ANDRADE, 1990, p. 106). Ao fazer tal movimento, o autor distingue a relação que a sociedade antiga estabelecia com o ócio: “os homens que escapavam ao trabalho manual para se dedicarem à especulação e às conquistas do espírito”, são os ociosos (ANDRADE, 1990, p. 106).

Aqui, parece-me que o pensamento sobre ócio se aproxima do conceito estoico de **Lúcio** Aneu Sêneca na antiguidade. Após aposentar-se, Sêneca dedica-se ao ócio (ausenta-se da vida pública) e passa sua vida se dedicando a trocar cartas com seu amigo Lucílio (FOUCAULT, 1984). Para **Lúcio** Sêneca, *«De todos os homens, só os que estão disponíveis para a sabedoria são os “ociosos”, só eles vivem, pois não apenas de seu tempo de vida são bons guardiões, mas acrescentam a este toda a eternidade. Todos os anos que passaram antes deles foram-lhes creditados»* (SÊNECA, 2017, p. 27)

Ou seja, os ociosos estão disponíveis para sabedoria, pois pertencem a si, vivendo o seu tempo e acessando seus antecessores. Eles são ociosos porque “é ocioso quem tem a percepção de seu ócio” (SÊNECA, 2017, p. 25), aquele que detém *«o ócio produtivo, a liberdade de usar o seu tempo, e uma tranquilidade que as ocupações públicas não vêm perturbar»* (SÊNECA, 2004, p. 290-1). Mas também quem tem acesso à cultura, pois “[...] um ócio à margem da cultura equivale à morte, é como

o sepulcro de um homem vivo!” (SÊNECA, 2004, p. 360).

Na Carta 73, **Lúcio** Sêneca fala sobre a dificuldade, pela estúpida avareza do ser humano, de estabelecer uma distinção entre posse em comum e a posse em privado, “por isso ninguém considera verdadeiramente seu o que é de propriedade pública” (SÊNECA, 2004, p. 290). Mas tal conduta não é conferida ao modo de existência do sábio, pois ele “nada considera como mais seu do que aquilo cuja posse é comum a todo o gênero humano” (SÊNECA, 2004, p. 290).

O autor continua tal espécie de bem só pode ser de fato comum se suas partes são propriedade de cada um (SÊNECA, 2004). Portanto “a posse de um bem – ainda que numa ínfima parte – em comum faz com que surja a sociedade” (LÚCIO, 2004, p. 290). É possível pensar a cultura antropófaga como esse bem comum, constituindo-se em conjunto com os bens importantes e autênticos de uma sociedade, a paz e a liberdade, que “[...] não são divisíveis de modo a que cada homem obtenha só uma pequena porção: chegam às mãos de cada um na sua totalidade” (SÊNECA, 2004, p. 290).

Desse modo, o papel do filósofo é o de considerar o benefício desses bens indivisíveis a quem deva, pois é sua máxima: “ser escrupuloso tanto a receber como a retribuir um benefício” (SÊNECA, 2004, p. 290). Seria esse o papel do antropófago? **Lúcio** Sêneca também convida a pensar *«não é verdade que muito maior valor devemos nós atribuir a um ócio que nos faz viver entre os deuses, que faz de nós deuses?»*

(SÊNECA, 2004, p. 291). Poderia ser esse ócio o ócio que possibilita a *constante lúdica*? Se, em sua etimologia, o ócio e a escola aparecem interligados, seria possível pensar a escola como essa instituição que assegura o ócio estudioso ainda nesse presente tão fortemente marcado por uma racionalidade neoliberal? Seria ela uma possibilidade para o exercício da *constante lúdica*? Ou ainda, o que pode a *constante lúdica* na escola, espaço que talvez seja o único no presente a assegurar o tempo de ócio para o estudo? Seria essa instituição uma possibilidade, uma técnica que abriga o bárbaro tecnizado para realizar sua totemização de tabus e pensar outros modos de existência?

Essas questões serão elaboradas mais à frente. Dedico-me apenas a suscitar essas relações entre antropofagia e escola antes de me dedicar a explicitar o *cogito canibal perspectivista* de **Ricardo Machado** (2021) que fundamenta a antropofagia como movimento teórico-epistemológico conceitual porque são perguntas que tecem trânsitos de pensamento.

Para **Ricardo Machado** (2021), três pilares são alicerces importantes para pensar a antropofagia epistemológica a partir das obras oswaldianas: a) Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do Antropófago; b) a lei da constância antropofágica; c) a utopia como luta pelo fim de todas as utopias. Essas categorias são justificadas por a) manter o interesse pela alteridade; b) sustenta a manutenção constante desse interesse; c) “preserva a imaginação política e seu horizonte utópico” (MACHADO, 2021, p. 98).

Ao abordar o pilar Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do Antropófago, o autor apresenta sua relação com dois aforismos do *Manifesto Antropófago* (1928) “Tupy, or not tupy, that is the question” e “Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do Antropófago”. Tais aforismos são essenciais para se estabelecer a noção de identidade que o manifesto evoca como Lei do Antropófago.

Para **Beatriz Azevedo** (2018), no aforismo “tupi, or not tupi that is de question”, **Oswald** aglutina diversas informações e ressignificações: «*ele presta homenagem aos Tupi e também a Hamlet e a Shakespeare, devorando esses referenciais da cultura ocidental e ícones do Renascimento*» (AZEVEDO, 2018, p. 109). Isso ocorre devido à alusão à frase “to be or not to be that is the question”, de *Hamlet* de Shakespeare. **Beatriz Azevedo** (2018) nos aponta que tal alusão “nos reporta à crise patriarcal” (AZEVEDO, 2018, p. 109) já que ela é advinda desse sistema: Hamlet se confronta com a dúvida de vingar ou não a morte do pai.

Para a autora, o aforismo «*substitui exatamente aquela angústia metafísica de Hamlet (advinda do mundo patriarcal) por uma formulação antropofágica (de viés matriarcal)*» (AZEVEDO, 2018, p. 109). Isso é, o aforismo devora a cultura ocidental, devora seus questionamentos filosóficos valendo-se da estrutura por ela imposta quando “to be” é substituído por “tupi”: a língua tupi não possui o verbo ser. Nesse sentido, o antropófago não está preso a essa dúvida, mas a utiliza engenhosamente:

recria-se a partir de sua relação com ela. Por isso não se trata de uma dialética, mas de uma antropofagização.

A dúvida da metafísica passa a equivaler a sua motivação de viver no conflito de assimilação do outro, a partir de sua lógica, para manifestar-se. Para **Eduardo** Viveiros de Castro (2018), anulando a metafísica, o manifesto convida a viver a vida física como também anula a noção de sujeito e de ego. O aforismo propõe uma vida outra, uma vida regida pela máxima “só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago”. (ANDRADE, 1990).

Com isso, substitui-se o ego e seu desejo narcísico pelo desejo antinarcísico do outro “porque o que é ‘meu’ é exclusivamente esse desejo” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 15). **Beatriz** Azevedo (2018) ainda demonstra que a lei antropófaga é a lei da vingança baseada nos estudos de **Maria** Carneiro da Cunha e de **Eduardo** Viveiros de Castro (1985) que apresenta a passagem de que a mãe besunta o seio de sangue para dar de mamar ao filho que se tornará um vingador. Para **Ricardo** Machado (2021, p. 99), «*A concepção de identidade antropófaga está assentada sobre uma relação dialógica que não tem o assimilacionismo (que é o eufemismo do etnocídio) como vetor central, portanto, não se trata de incorporar o outro em si mesmo, mas de mudar de “lugar”*» (MACHADO, 2021, p. 99). Mudar-se, transformar-se na relação com o outro.

No sentido de que a antropofagia ritual não tem como objetivo incorporar a alteridade e reduzi-la a um eu, mas sim de *outrar-se*. É o ritual antropófago

aquele que nos permite vermos a nós sob a perspectiva do outro. A essa mudança de lugar, **Ricardo** Machado (2021) aproxima a topologia, pois trata de “que lugar o sujeito ocupa na relação e como esse lugar agencia semioticamente sentidos sobre o mundo” (MACHADO, 2021, p. 99). Em outras palavras, **o ritual antropófago produz corpos que sempre estão em uma relação dialética**: a do matador/vingador e que um dia será cativo/inimigo. Mas aqui ousou pensar essa relação para além da dialética, como uma relação de composição de um *ethos*, inspirada em **Michel** Foucault.

Ainda sobre a *Lei do Antropófago*, o autor discute a sua possibilidade de escolha sobre a execução. Isso ocorre porque antes da *Lei do antropófago*, há a *Lei do homem* que evoca o exercício da possibilidade de executar ou não a dita única *lei do mundo*. **Ricardo** Machado (2021) continua em direção ao pensamento de Rocha e Ruffanelli (2011) de que “a antropofagia tem grande valor em culturas cuja característica seja marcada pela desigualdade, como é o caso do Brasil” (MACHADO, 2021, p. 100). Tal valor se justifica pelas possibilidades de **pensamentos marginais** que a antropofagia faz emergir em sua estrutura, no sentido de possibilitar que **outros dentro do que é nós, que continuam resistindo às situações impostas pela colonização, façam-se manifestos**. É, portanto, uma epistemologia que não se apropria do outro como mesmidade, mas sim, permite-se ser alterado por e com o outro.

O pilar *Lei da constância antropofágica*: o direito antropofágico que sempre precisa ser

atualizado, manifestado anteriormente pelo exercício da possibilidade de praticar ou não a antropofagia (MACHADO, 2021). Suas regras se encontram no texto *Os dentes do dragão* de Oswald (1990): “1º) totemizar os tabus exteriores; 2º) criar novo tabu em função exogâmica” (ANDRADE, 1990 apud MACHADO, 2021, p. 102). Nesse sentido, a antropofagia em sua epistemologia visa totemizar os tabus que foram estabelecidos pela cultura patriarcal, ao mesmo tempo que produz infinitamente outros tabus estabelecendo relações com outros tabus distantes culturalmente. A partir disso, **Ricardo** Machado (2021) compreende que na antropofagia, o *ser* passa, ele é um *ser incompleto* no sentido de **inscrever com diferenças enfrentadas**, há uma imanência do outro como elemento crucial sem o qual não há mudança de perspectiva.

O terceiro pilar é o da *Utopia como luta pelo fim de todas as desigualdades*. Nele, a utopia pelo ócio, pelo direito ao ócio, é a luta que devemos compartilhar para uma sociedade justa e desigual. Para **Ricardo** Machado (2021) isso ocorre porque, para além de tomar o ócio como a utopia, **Oswald** percebe “a relação direta entre a crença divina e a crença na técnica” (MACHADO, 2021, p. 105).

Desse modo, a antropofagia desloca o pensamento do ócio da próxima vida, do juízo final, para o ócio em terra. Tal movimento aproxima a antropofagia do pensamento marxista, que logo em seguida se distancia por conceber a crítica de que não é possível apostar nas saídas do norte do globo, pois é preciso renunciar à concepção de que há salvadores, “de que é preciso abrir mão no presente

de certas liberdades em nome de um bem maior sempre futuro que nunca chega” (MACHADO, 2021, p. 106).

Assim, “as utopias são, antes de tudo, formas de construir mundos” (MACHADO, 2021, p. 107) e, ao tratá-la como luta contra as desigualdades, potencializa-se a diferença, *«capaz de nos enriquecer existencialmente e irrigar nossa imaginação política, para além do que pode oferecer a razão ocidental»* (MACHADO, 2021, p. 107). Ou seja, a utopia que possibilite ao ócio sua virtude, permitindo o desejo em uma constante reinvenção política que objetive uma sociedade mais justa e igualitária. E qual seria a possibilidade de tomarmos essa questão como pelo conceito de heterotopia em **Michel** Foucault?

A antropofagia ainda é uma categoria do pensamento, segundo **Ricardo** (2021). Isso é, configura-se como uma “tradução pragmática de sua dimensão epistemológica” (MACHADO, 2021, p. 109). Isso é, não considerar a antropofagia como metáfora lhe confere solidez e autonomia, o que preserva o seu projeto de descolonização do pensamento ocidental, constituindo-se de um pensamento crítico de devoração que é capaz de se apropriar, de expropriar, de deshierarquizar e de desconstruir pelo desensimesmamento, valorização da alteridade (CAMPOS, 2017 apud MACHADO, 2021).

A partir desses pilares, **Ricardo** Machado (2021) fundamenta o *cogito canibal perspectivista*, baseando-se em **Eduardo** Viveiros de Castro e Foucault, como exercício de *pensar outramente*. Para tanto, o canibalismo é a metodologia, isso é

um cogito que possibilite uma transmutação de perspectivas, em que o *eu* se determina como *outro* (VIVEIROS DE CASTRO, 2015 apud MACHADO, 2021). O autor situa que o canibalismo exogâmico dos tupis e a guerra a eles associada “não são dispositivos sociológicos de destruição de alteridades, mas, ao contrário, de produção de diferença” (MACHADO, 2021, p. 150).

Isso é, ao produzir corpos, a antropofagia não gera a relação de amizade, mas de *inimizade*, em que não se domestica a diferença, mas se ressalta. Ela possibilita que se evidencie as diferenças de modo que “o *eu* possa se autodeterminar a partir do *outro*” (MACHADO, 2021, p. 150). Na antropofagia não é inimigo que é devorado, mas sim a relação com o inimigo (VIVEIROS DE CASTRO, 2015 apud MACHADO, 2021).

A imanência do inimigo, gerada pela *inimizade*, é uma estrutura de direito do pensamento, “que define uma outra relação com o saber e um outro regime de verdade” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 226 apud MACHADO, 2021, p. 150). É, portanto, “um exemplo de como a vingança constitui modos outros de configurar o pensamento e com isso uma *sociedade-outra*” (MACHADO, 2021, p. 150). Depois de compreender a vingança como constituinte dessa relação, a guerra de vingança dos tupis é na verdade “um modo de produção social capaz, justamente, de construir um certo tipo de sociedade” (MACHADO, 2021, p. 151).

A *inimizade* é o vetor relacional que permite trocar de perspectiva com o outro, «[...] o ponto de

vista do inimigo como horizonte de pensamento, a tendência é gerarmos a nosso respeito uma imagem à qual não nos reconhecamos» (MACHADO, 2021, p. 151). Desse modo, a antropofagia opera “o canibalismo como método e a inimizade como pensamento”, produzindo então «*toda uma filosofia outra, também porque a inimizade para os povos indígenas não é, propriamente, o negativo da amizade, mas uma estrutura de pensamento»* (MACHADO, 2021, p. 152-3).

Para além disso, **Ricardo** Machado (2021) ainda salienta a importância de compreender a *condição humana* como transitória na perspectiva indígena. Ao mesmo tempo que se pode ser atacado e morto por uma onça na selva, também se pode morrer e viver em um “estado de fantasma”, pois operam nesse regime de verdade. Dito isso, diferente de uma epistemologia ocidental tradicional, a epistemologia indígena faz questão de revelar ao máximo sua intencionalidade (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, apud MACHADO, 2021), «*razão pela qual cotejar uma imagem de si próprio a partir do inimigo (de considerar suas intenções, de nos comer, por exemplo, no caso da onça) é fundamental para que possamos pensar outramente»* (MACHADO, 2021, p. 153).

O *cogito canibal perspectivista* opera pela prática canibal como metodologia (outrar-se), reconhecendo sua incompletude e gerando *inimizade*, delimita o outro como horizonte com e pelo qual nos afirmamos em nossa alteridade, produzindo corpos. Em uma aproximação dos

estudos de **Ricardo Machado** (2021) e de **Oswald de Andrade** (1990) é perceber que a antropofagia oswaldiana opera também com o pensamento da antropofagia enquanto dialógico ritual para pensar outramente.

Digo que é preciso compreender a nossa relação, pautada na concepção de *inimizade*, declarar nossa intencionalidade e cogitar a intencionalidade do colonizador, do outro. Pensar outramente, a partir da devoração da relação com outro e nos autoafirmar nós. Como os tempos são outros, o bárbaro tecnizado se atenta ao que na relação foi produzido para se afirmar nós.

Esse exato momento estou utilizando a técnica da escrita, e de um notebook que é a fermenta. Isso cria uma outra relação de transmissão diferente da oral. Posso dizer que dito isso, como uma entrevista pelo desejo que criar um diálogo entre nós que às vezes se sustenta e às vezes se perde.

O sistema epistemológico da antropofagia oswaldiana propõe que olhemos para a intencionalidade do outro, cogitar que o colonizador desde sempre pisou nas *terras brasilis* por uma resposta ao um sistema e crise e se aproveitou ainda em enviar os quens não queria em suas terras. Estamos nos autodeterminando a partir do outro, esse outro que institui a modernidade por si próprio e, dominados pelo sentimento órfico não conseguem se reconhecer na afirmação da diferença.

Estou falando de um modo de dizer-a-verdade que não pode ser pensado pelas categorias de *parresia*, profética, sábia e técnica. Ela denuncia como, com a invasão, o pensamento moderno do

Velho Mundo nos veio dividido por essas categorias aglutinadas em pelo pregador (parresia + profética) e pelo universalista (técnico + sábio) no *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* (1924). Ela é quem denuncia o que do pensamento do outro dá indício de sua intencionalidade movida pelo sentimento órfico e quais são os efeitos da nossa relação em sua cultura no *Manifesto Antropófago* (1928), pondo-se frente a esse outro explicando-lhe como ela se vê a partir da relação com o outro. E na antropofagia oswaldiana posterior, ela continua a se afirmar pela diferença. O pensamento oswaldiano é, portanto, um modo de dizer-a-antropofagia, um modo de fazer a antropofagia. Se na antropofagia dos Tupis, a antropofagia tomava a forma do canibalismo, no **pau-brasilismo** ela toma forma da vanguarda artística, onde militância e arte operam a antropofagia enquanto contradiscurso: ela precisa se manifestar para que o número de mortes ocasionas pelo sistema de crise do regime de verdade do Velho Mundo seja reduzido ao mínimo, e para isso diz-a-antropofagia enquanto luta por um caminho que é nosso e que nos foi e continua sendo tirado. O **antropófago** diz-a-antropofagia agora se autoafirmando frente aos regimes de verdades impostos, ele se reconhece a partir da relação de *inimizade* com o outro, recorrendo ao rotamento dos fatores destrutivos do pensamento do outro para reconstruir sua história, eis o **bárbaro tecnizado**.

4.1.3.1.3.1. Antropófaga da diferença

Jorge Vasconcellos (2011) em seu texto “Oswald de Andrade, filósofo da diferença” apresenta o pensamento de Oswald de Andrade

como uma das mais poderosas interpretações feitas do Brasil. Assim, o *Manifesto Antropófago* (1928) se constitui de aforismos que se assemelham a palavras-de-ordem, palavras-valise e até palavras-Ideias que orientam o sentido do texto. Nesse sentido, o autor se propõe a pensar as relações entre Antropofagia e Filosofia, apresentando como essa conexão possui certo rigor, tornando-se importante *«para interpretarmos a cultura brasileira, em seus mais radicais aspectos, seja esta uma radicalidade histórica, sociológica e/ou antropológica; mas, principalmente, em sua radicalidade filosófica»* (VASCONCELLOS, 2011, p. 2).

Nessa direção, o autor propõe que, ao se falar de filosofia brasileira, não a compreende da perspectiva de que existam filosofias estritamente nacionais, mas que entendendo *«que a filosofia aspira e implica um sentido de universalidade que orienta meditações acerca da dimensão do humano, da terra e do mundo»* (VASCONCELLOS, 2011, p. 2). Portanto, o que confere a antropofagia enquanto uma filosofia é seu pensamento filosófico *«que investiga e rivaliza com o cânone da filosofia ocidental, que compõe visão própria do mundo, instituindo uma cosmovisão do que existe, do que é... Apresentando-se, ao fim e ao cabo, como uma teoria do real»* (VASCONCELLOS, 2011, p. 2).

Portanto, o autor nos convida a pensar o que faz a antropofagia se constituir enquanto uma ontologia (VASCONCELLOS, 2011). Seria então a antropofagia uma ontologia para pensar o Brasil e o brasileiro? É com essa provocação que **Jorge Vasconcellos** (2011) situa o pensamento de

Oswald de Andrade (1890-1954) como uma ontologia não-metafísica. *«Ou seja, escapa-se da perspectiva ontológica pautada pela representação que se caracterizaria pela subordinação da diferença à identidade, a subsunção das singularidades às potências do Uno. Recusa-se pensar o ser refém às relações do Análogo, às similitudes do Semelhante e à identidade do Mesmo. Em suma, as derivações do platonismo»* (VASCONCELLOS, 2011, p. 3).

A partir dessa concepção, **Jorge Vasconcellos** (2011) propõe que se perguntar por “o que é o Brasil e quem são os brasileiros?” (VASCONCELLOS, 2011, p. 3) não é o mesmo que se perguntar por qual é essência da brasilidade e qual é identidade brasileira? (VASCONCELLOS, 2011). Assim, o autor compreende a antropofagia como uma filosofia, uma prática filosófica que implica em *«enfrentar e recolocar problemas filosóficos; traçar e instituir um plano de imanência a uma determinada filosofia; criar e operar conceitos que habitam este plano; forjar e designar personagens conceituais que se articulam aos conceitos. Fazer crítica e clínica filosófica»* (VASCONCELLOS, 2011, p. 3).

Para fundamentar tal relação, **Jorge Vasconcellos** (2011) se propõe, a partir de Deleuze e Guattari (1992), a explicitar “o que seja plano de imanência, conceitos e personagens conceituais para os pensadores franceses” (VASCONCELLOS, 2011, p. 3). Desse modo, para os autores, esses são “elementos pré-filosóficos ao próprio filosofar” (VASCONCELLOS, 2011, p. 3).

Portando, compreende-se como personagens conceituais sujeitos da filosofia, que não são sujeitos históricos, mas sim intercessores, intermediadores que são porta-voz na construção de uma teoria filosófica (VASCONCELLOS, 2011). Eles são sujeitos da filosofia, que atuam sobre e com ela.

Já o plano de imanência é um **topos** dos conceitos, ligado a sobrevida dos conceitos filosóficos (VASCONCELLOS, 2011). Ele é o solo pelo qual os conceitos vêm à luz, sendo a pré-condição de existência desses conceitos (VASCONCELLOS, 2011). Desse modo, a filosofia é o pensamento que inventa conceitos, que atua como ferramentas para operar a argamassa que é o plano de imanência, tornando a própria filosofia uma espécie de construtivismo.

Os conceitos que emergem do plano de imanência são totalidades fragmentárias que possuem quatro características. A primeira delas é que os conceitos não são simples, isso é, eles possuem componentes e são definidos por eles, além de possuírem uma cifra e atuarem com multiplicidade. A segunda dela é que o conceito possui um devir que é intrínseco a ele. O devir lhe concerne.

A terceira característica é que todo conceito é absoluto e relativo simultaneamente. Ou seja, em relação a outro conceito, ele estabelece como relativo, pois se limita ao plano que enfrenta em conjunto com seus próprios componentes. Mas também é absoluto porque opera uma condensação de si sobre o problema ao qual se impõe. Por último, a quarta característica é a de que o conceito

nunca é discursivo, pois a filosofia não é discursiva, já que gera proposições. Para tanto, o conceito é uma ferramenta que opera e se impõe a um problema.

Para **Jorge** Vasconcellos (2011) o texto oswaldiano “pode ser lido sob essa perspectiva deleuziana da filosofia” (VASCONCELLOS, 2011, p. 5), destacando aqui o *Manifesto Antropófago* com ênfase em seu sentido que “é aquele o de ‘ler’ o Brasil por intermédio de metáforas” (VASCONCELLOS, 2011, p. 5), baseando-se em interpretações o texto, principalmente em **Benedito** Nunes (1972). O autor (1972) propõe que a devoração, presente nos textos de **Oswald** de Andrade, é o símbolo do processo antropofágico enquanto metáfora, diagnóstica e terapêutica. Nas palavras de **Jorge** Vasconcellos (2011, p. 5): *«[...] a metáfora seria orgânica, já que se inspira em cerimônia guerreira de imolação dos inimigos pelos Tupis, que devoram seus algozes após o combate. Por sua vez, a devoração antropofágica seria ainda um diagnóstico da sociedade brasileira, traumatizada pela repressão colonizadora que teria nos condicionado. E, por fim, a devoração faria às vezes de uma terapêutica, praticada na ação violenta e sistemática aos mecanismos sociais e políticos, aos hábitos intelectuais e às manifestações literárias e artísticas que teriam produzido este trauma repressivo»* (VASCONCELLOS, 2011, p. 5).

O que **Jorge** Vasconcellos (2011) propõe a partir das leituras e **Benedito** Nunes (1972) e de Deleuze e Guattari (1992) é não pensar a

antropofagia apenas como devoração, e pensar a devoração como metáfora. Mas sim, de pensar a antropofagia como conceito na pesquisa em educação. **Jorge Vasconcellos** (2011) propõe que a *devoração antropofágica* é um conceito cujo elemento principal é a assimilação do outro, e que se relaciona com as perguntas sobre Identidade – “mais especificamente das relações entre identidade e diferença no bojo do processo da constituição de um Povo” (VASCONCELLOS, 2011, p. 6).

Para o autor, o conceito responde à questão da Identidade do Povo Brasileiro e de sua constituição, na qual o ser brasileiro é “o avesso de uma forma identitária” (VASCONCELLOS, 2011, p. 6). Nesse sentido, é possível afirmar que seu plano de imanência é a linhagem filosófica de Spinoza, de Nietzsche, de Deleuze, que pensa o ser como afirmação do devir *«é como pensar os processos subjetivos como transformação do eu em um outro, um outrar-se como na expressão criada por Fernando Pessoa»* (VASCONCELLOS, 2011, p. 6).

O autor ainda arrisca dizer que um personagem conceitual da filosofia oswaldiana é o Bispo Sardinha, pároco que teria sido devorado pelos Caetés e que é o marco da contagem temporal da antropofagia, visto que **Oswald** Andrade publica o *Manifesto Antropófago* (1928) com a contagem de anos a partir de sua deglutição: “ano 374 da Deglutição do Bispo Sardinha” (ANDRADE, 1928, p. 6).

4.1.3.1.3.2. **Marcha das heterotopias**

Tiago Leite de Costa (2011), em seu texto “Aspectos do conceito de Utopia na filosofia antropofágica”, ressalta em seu artigo que, a partir da divulgação do Manifesto Antropófago (ANDRADE, 1928), a antropofagia vem sendo “exaustivamente usada como metáfora para a compreensão da cultura brasileira e da ação de seus artistas e intelectuais” (COSTA, 2011, p. 2). Todavia, é só no período de 1940 a 1950 que **Oswald** de Andrade se destina a estruturá-la enquanto pensamento: a filosofia da devoração. Desse modo, a angústia da influência, trazida como primeiro plano em 1928, se desloca para “estudos formulados em uma gramática multidisciplinar” (COSTA, 2011, p. 2) que se entendem e elaboram “reflexões sobre a constituição do poder e do discurso ao longo da história do Ocidente”. (COSTA, 2011, p. 2). Para tais reflexões, a visão antropofágica se constitui “a partir de um esquema em que confronta duas tendências psicólogo-culturais da espécie: o matriarcado e o patriarcado” (COSTA, 2011, p. 2).

Baseando-se em Bachofen, **Oswald** parte da divisão do trabalho entre as sociedades civilizadas como “grande responsável pela ruptura com o equilíbrio natural do mundo primitivo” (COSTA, 2011, p. 2). Como resultado dessa ruptura, instaura-se o patriarcado *«baseado na propriedade privada da terra, na herança paterna e na monogamia, em detrimento do matriarcado, calcado na propriedade coletiva da terra, no filho de direito materno e na poligamia»* (COSTA, 2011, p. 2).

Os desdobramentos de pensamentos relacionados a esse mito de origem são muitos. **Tiago Costa** (2011) aponta que o principal deles «*é a oposição entre uma cultura antropofágica, lúdica e coletivista, e uma cultura messiânica, escravagista e individualista*» (COSTA, 2011, p. 2). É a partir da relação desse sistema binário que as hipóteses de **Oswald** foram levantadas, «*ancoradas no que supostamente seria a história da manipulação do sentimento metafísico-religioso (órfico) do ser humano por parte das elites dirigentes de todos os tempos*» (COSTA, 2011, p. 2).

Para **Tiago Costa** (2011), é importante ainda pensar as obras de **Oswald** permeadas por um duplo interesse. Por um lado, o estilo narrativo-conceitual que permite «*ao autor relativizar a suposta oposição entre os campos discursivos da interpretação e da criação (ou das teorias do conhecimento e do ficcional)*» (COSTA, 2011, p. 3) e por outro lado, ancoradas no pensamento de história e de relação estabelecida ente matriarcado-patriarcado, “suas reformulações heterodoxas de alguns fatos e idéias basilares da história do ocidente” (COSTA, 2011, p. 3).

Todavia, esse duplo não está sistematicamente separado, as características acima apresentadas «*surtem em um processo conceitual aberto, de cronologia não-linear e por meio de uma articulação em rede de questões históricas, filosóficas, políticas, éticas e estéticas variadas*» (COSTA, 2011, p. 3). Nesse sentido, baseando-se em Nascimento (2011), **Tiago Costa** (2011) compreende que a antropofagia é sobretudo um

texto, que resiste ao seu significado de ideia, tomando ideia como o recorte na idealidade da significação.

Com isso, **Tiago Costa** (2011) se dedica a propor uma leitura do conceito de utopia que, dentre outros, costura uma parcela importante das análises de **Oswald**. Assim, é importante retomar que **Oswald** entende por utopia não apenas um sonho, mas um protesto (baseando-se na concepção de Mannhein de que a utopia é contrária a ideologia, pois deseja romper o vigente: “chama-se de Utopia o fenômeno social que faz marchar para frente a própria sociedade” (ANDRADE, 1972, p. 195-96 apud COSTA, 2011, p. 3).

Para **Tiago Costa** (2011), «*a Utopia para Oswald é a pólvora que desperta a insubmissão e precede as transformações sociais. Seu objetivo é chamar a atenção para aquilo que extravasa os sonhos coletivos e invade a realidade comum*». (COSTA, 2011, p. 3). Nesse sentido, o conceito passa a ser utilizado nas análises da história generalizando fatos pinçados de diferentes épocas, tomando-os como gestos utópicos. E aqui, faz-se importante entender que **Oswald** apropria-se também do conceito de ideologia de Mannhein no qual ela não a exclui do veio historicista de sua matriz, mas tampouco nega sua manipulação política pelas classes dominantes como forma de legitimar seu poder. (COSTA, 2011).

Dessa metodologia, **Oswald** apresenta o Ciclo da Utopias, que, para **Tiago Costa** (2011, p. 4-5) é um «*período histórico que se inicia no século XVI, com a divulgação das cartas escritas por Américo Vespúcio em sua viagem pelo Novo Mundo, e*

culmina com o Manifesto Comunista de Marx e Engels. O “ciclo”, porém, extravasa sua cronologia circunscrita. De maneira que o molde utópico da mentalidade moderna é prenunciado muito antes da modernidade, ao longo de toda a história antiga e medieval» (COSTA, 2011, p. 4-5).

Como ele é prenunciado, **Oswald** retorna ao período histórico anterior e formula as pré-utopias. Um exemplo é o caso do primeiro cristianismo, antes do cristianismo proclamar o retorno de um Deus vingador (*parúsia*) de outro vida, ele era uma religião de justicadores, das classes menos favorecidas, que tornava potente a morte de um inocente para o levante de uma revolução. Atentando-se a isso, o Império Romano a instituiu como a religião oficial do Estado, e retira do povo o processo revolucionário. A partir desse movimento, outro elemento pré-utópico emerge, na Idade Média, pois, com a justiça em vida adiada pelo retorno do Deus vingador, as heresias retomam o cunho revolucionário do primeiro cristianismo em oposição ao regime vigente.

Outro aspecto importante é que **Oswald** enxergava feições matriarcais na Idade Média que também tornaria possível outra raiz das utopias. Para **Tiago** Costa (2011), o caráter matriarcal destacado está ligado a três características interdependentes *«o declínio do “patriarcado romano” com as invasões bárbaras; a interrupção do comércio com o oriente, que levaria a substituição da escravidão pela servidão; e, por fim, a poligamia generalizada»* (COSTA, 2011, p. 6).

É válido também articular que, nesse momento, já estaria instaurada a dialética antropofagia do matriarcado x patriarcado. Portanto, *«o desvelamento histórico do matriarcalismo medieval tem a intenção concomitante de contrastar o lado coletivista daquela concepção de vida com a face individualista da ética oriunda do liberalismo e do iluminismo»* (COSTA, 2011, p. 8).

Essa interpretação possibilita a relação do sentimento anticomercial com o sentimento anti-individualista, sustentados pela ética comunitária que não desvinculava autorrealização de bem comum. **Tiago** Costa (2011, p. 8) considera que tal interpretação é uma sugestão de que um de nossos melhores valores éticos e humanos, provavelmente, *«tenham raízes profundas naquelas visões de mundo anteriores as conquistas do indivíduo que tanto marcaram as revoluções modernas no Ocidente»* (COSTA, 2011, p. 8).

Nesse sentido, para o autor, **Oswald** evidencia ““dirigismos históricos”, ao apontar para as falsificações implícitas à História contada de acordo com os interesses elitistas de cada época” (COSTA, 2011, p. 8). Tal movimento opera explorando a estrutura formal das especulações das heresias pré-utópicas e das bases matriarcais do medievo, muitas vezes, *«por meio de imagens dramáticas e frases barrocas, com as quais aponta para o que há de romanesco nas narrativas históricas»* (COSTA, 2011, p. 9).

Com isso, **Tiago** Costa (2011) nos aponta que **Oswald** se apropria do conceito utopia, remetente ao impraticável de imediato, mas imaginável

(como para Kumar (1991)) para seu uso estético-político. E opera se mostrando «*como uma parcela fundamental da história é feita pelos transbordamentos de nossa compreensão da realidade (e do imaginário) imediata, incitando sua transformação*» (COSTA, 2011, p. 9).

Para efetuar tal movimento, **Oswald** constrói sua análise com práticas que se assemelham aos conceitos posteriores de práticas cotidianas, descontinuidades históricas ou lances do micropoder. **Tiago** Costa (2011) aponta que «*Em sua versão antropofágica da Idade Média, então, as análises e descrições que faz de quadros e personagens, pelos quais reconstrói os detalhes sonogados pelos “fatos históricos”, levam em conta os detalhes e as idiossincrasias humanas, os apetites e as paixões que regem nossas ações e pensamentos no dia-a-dia*» (COSTA, 2011, p. 9).

Essa postura demonstra que as interpretações de **Oswald** propõem uma antropofagia filosófica, que demonstre uma pretensão ao «*posto de descrição neutra e distanciada, a partir da qual se iluminará a verdade a despeito das manipulações da história oficial*» (COSTA, 2011, p. 10), mas que se construa “de forma abertamente poética, personalista e apaixonada” (COSTA, 2011, p. 10). Essa estrutura, construída pela ambiguidade, propõe operar uma síntese entre crítico e pessoal, filosófico e ficcional. Entretanto, tal ambiguidade é elaborada no sentido de que os improvisos filosóficos e redescrições históricas não esvaziem a crítica posta na argumentação. Nesse sentido, para **Tiago** Costa (2011, p. 10), **Oswald** leva em consideração a “aplicação de códigos comuns e o

respeito a certos acordos tácitos” (COSTA, 2011, p. 10) em sua formulação.

Nessa perspectiva, outro fato a ser considerado no contexto pré-utópico é a influência moura na ibero-américa na Idade Média. **Tiago** Costa (2011) aponta que que essa é o marco do encerramento das ideias pré-utópicas, sendo que «*Oswald ainda creditaria à miscigenação entre árabes e ibéricos uma das grandes causas da expansão marítima, tendo em vista os caracteres nômade e conquistador dos islâmicos*» (COSTA, 2011, p. 10).

Oswald atenta, nesse aspecto, que foram os mouros que habitam os porões das caravelas em direção ao Atlântico. Os caracteres nômade e conquistador aparecem relacionados a dois aspectos: a) ao aspecto da tecnologia árabe de navegação, visto que árabes e chineses já possuíam o conhecimento da área denominada América; e b) ao aspecto da crença do deus do deserto, que agora se tornaria o deus dos navegadores, sintetizando a imagem de Cristo que viria para as Américas e trazendo consigo, com seu impulso conquistador, o errático e o imaginoso, a aventura e a fatalidade.

Sendo esse o marco do encerramento das ideias pré-utópicas com o período das navegações e da chegada às terras americanas. **Oswald** considera como marco inicial do Ciclo das Utopias a carta *Mundus Novus* escrita por Américo Vespúcio (1503) para Pedro Lourenço de Médici. Isso porque ela instaura a mentalidade moderna: ao passo em que na Europa ainda se discutia sobre o pensamento de Copérnico contrário à herança religiosa, a carta de Vespúcio apontava que existe

um outro para além do céu e do inferno, “havia do outro lado do mundo um novo homem, com uma nova cultura e novos valores” (COSTA, 2011, p. 11).

A carta de **Américo** Vespúcio (1503) também se torna importante por possuir uma visão oposta à carta de **Pero Vaz** de Caminha (1500). Enquanto **Pero Vaz** Caminha (1500) defendia que o novo homem deveria ser salvo, **Américo** Vespúcio (1503) parece o descrever de forma neutra, afirmando que eram capazes de viver um estado de vida epicurista, *«assinalando a cordura e inocência dos índios e exaltando a liberdade e a igualdade em que viviam, num regime que ignorava a propriedade, a moeda e o comércio. Vespúcio notava, também, a ausência de reis, templos e ídolos»* (COSTA, 2011, p. 12).

As descrições contidas na carta de **Américo** Vespúcio (1503) ainda influenciariam *A Utopia* de **Thomas** Morus (1516) e *A Cidade do Sol* de **Tommaso** Campanella (1602). Em ambos os livros, **Oswald** apresenta em detalhes exemplos “de crítica social e defesa dos ideais coletivistas inspirados nas notícias vindas do além Atlântico”. (COSTA, 2011, p. 12). Isso pois, em ambos os livros reproduzem “igualmente, uma crítica as regalias parasitárias da nobreza e do clero medieval” (COSTA, 2011, p. 13) apontando que a consciência burguesa começava as primeiras denúncias aos privilégios de classe, além do que seria “a idealização da sociedade proto-comunista inspirada no estilo de vida das comunidades primitivas do Novo Mundo” (COSTA, 2011, p. 13) a partir da descrição de sociedades igualitárias,

com considerações sobre a propriedade privada, os deveres do estado, o dinheiro, o trabalho e etc., que se assemelham às considerações socialistas.

Para **Oswald**, tais elementos trazidos nas utopias renascentista são conduzidos por dois pontos altos: o ócio ao ócio. Assim, o ócio de classe havia produzido grandes desigualdades sociais, e o ócio da selva se colocava face aos ócios desses privilégios, proclamando a comunhão de bens. Para **Tiago** Costa (2011) tal análise revele que para **Oswald**, aos objetivos estratégicos da antropofagia interessam não pelo puro idealismo das utopias, mais sim “o componente crítico do projeto utópico, seu questionamento político” (COSTA, 2011, p. 13).

Além dos pensamentos utópicos apresentados nesse período, **Oswald** vai se atentar ao se configura uma Utopia Negativa, nas obras de Erasmo, Cervantes e Rebalais. Isso é, o avesso da utopia, construído com base na sátira e no ceticismo, evidenciando a utopia que o homem encontra em si mesmo, e que *«serão os críticos da teologia medieval em decadência e de alguns valores patriarcais que ascendiam com a burguesia»* (COSTA, 2011, p. 13).

Oswald considera Erasmo Roterdão o percussor das utopias negativas. Em sua obra *Elogio da Loucura* (1511), ocorre uma “tentativa de desmoralização da mentalidade patriarcal, que se consolidava com os primórdios do capitalismo” (COSTA, 2011, p. 14). Nesse sentido, a obra se mostra como uma psicologia social que investe contra os valores católicos de céu e inferno ao

mesmo tempo que duvida e ironiza as virtudes que estão emergindo com a burguesia (COSTA, 2011).

Assim, o Ciclo das Utopias configura o pensamento moderno, concebendo utopia como o fenômeno social que faz a sociedade marchar de forma revolucionária, em oposição à ideologia, concebida como o pensamento vigente dominante. A utopia é, portanto, construída por sua relação dialética com a ideologia.

As utopias ainda podem ser entendidas como utopias sociais, preocupadas com as críticas econômicas e de desigualdades sociais, e como utopias negativas, que assumem uma postura cética e sátira, criticando os ideais católicos e os valores burgueses. Tais entendimentos de utopia possibilitam mapear a utopia de cunho social, operando pela estrutura o ócio ao ócio, e a utopia negativa, operando pela estrutura do homem encontrar a utopia em si mesmo.

Desse modo, a antropofagia busca retomar «*a existência de acontecimentos deturpados pela mal contada história da hegemonia da mentalidade liberal e burguesa*» (COSTA, 2011, p. 14) que constituem o discurso vigente, a partir da análise da crítica do projeto político desenvolvido nas utopias. Além disso, a antropofagia se constrói como um texto que resiste a sua ideia de texto, ela é capaz de articular filosofia e ficção. Para **Tiago** Costa (2011, p. 15) “na Antropofagia, pensar, conhecer ou descrever algo implica em se relacionar e, de certa forma, modificar ou recriar este algo” (COSTA, 2011, p. 15).

O autor ainda aponta que recriar não é simplesmente inventar fatos, que presume

anteriormente o diálogo com textos e com autores cânones para “resgatar textos marginalizados e, por fim, observar a História de outras perspectivas” (COSTA, 2011, p. 15). Ao se relacionar com esse algo dessa forma, esse algo “se reinventa por si só, produzindo novos olhares sobre o presente e o futuro” (COSTA, 2011, p. 15). Nesse sentido, o método antropofágico convoca o autor a tornar-se narrador da história que lhe chega às mãos, assim como **Oswald** o faz.

A antropofagia é apresentada como um método, e analisa o Ciclo das Utopias como constituinte do nosso pensamento. Pensei se a antropofagia também não possui um cunho utópico que encontra na própria utopia sua legitimação: ela não se assemelha a utopia negativa, rompendo pensamentos liberais e burgueses, e possibilitando que seu ator encontre a utopia em si mesmo, recriando a história que lhe é dada? Ao mesmo tempo, ela também não se assemelha a utopia social, desvelando desigualdades sociais econômicas, pautando-se na estrutura o ócio ao ócio? Nesse sentido, é a utopia uma pertencente ao regime do matriarcado da antropofagia que nos direciona ao oposto do regime patriarcal?

A partir disso, portanto, não poderíamos pensar que a filosofia antropofágica teria mais a ver com as heterotopias descritas por **Michel** Foucault (2013), isto é, «*há - e em toda sociedade - utopias que têm um lugar preciso e real, um lugar que podemos situar no mapa; utopias que têm um tempo determinado, um tempo que podemos fixar e medir conforme o calendário de todos os dias. É bem provável que cada grupo humano, qualquer*

que seja, demarque, no espaço que ocupa, onde realmente vive, onde trabalha, lugares utópicos, e, no tempo em que se agita, momentos ucrônicos». (FOUCAULT, 2013, p. 19). As heteropias são **contraespaços** que marcam a diferença e se opõem aos outros, apagando-os, neutralizando-os ou purificando-os. Elas têm como “regra justapor em um lugar real vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis”. (FOUCAULT, 2013, p. 24). Não se vive em um retângulo branco, como diz o filósofo. Vivemos em um quadriculado permeado por luz e sombras.

Para **Michel** Foucault (2013) as colônias também foram uma heterotopia, pois nela se buscava criar um espaço perfeito, ideal, ao passo que o Velho Mundo estava desordenado e mal posto. E, assim se constituiu uma heterotopia ingênua para realizar uma ilusão.

Os manifestos artísticos-literários das vanguardas podem exercitar a invenção de **contraespaços**. São uma possibilidade de compreensão e criação de um espaço que permite a transformação no campo das artes. Seria possível, então, pensar a escrita de manifestos artísticos-literários como uma possibilidade de invenção de heterotopias nas escolas?

O manifesto artístico-literário inventa um contraespaço, um lugar outro que se diferencia dos demais. Nele, quem assina, assina sua verdade, uma lidação outra frente aos outros espaços. Tomar o manifesto sob essa perspectiva possibilita lidar com a escrita escolar de outro modo, que não o modo utilitarista, mas um modo em que a escrita é

um exercício de si e uma possibilidade de existência.

Enquanto na escola, as práticas de escrita são cada vez mais relacionadas a escrita utilitária, à escrita de redação, perde-se o compartilhamento de suas leituras. O manifesto também convida à leitura pública. Seus assinantes tomam as verdades ali escrita para si e a defendem, afirmando-se como diferentes dos outros.

4.1.3.1.3.3. Antropofagia e produção de modos de subjetivação

Paulo Domenech Oneto (2011), em seu texto *Geofilosofia e antropofagia: esboço de leitura deleuzo-guattariana do pensamento modernista de Oswald de Andrade*, apresenta o estado atual de suas pesquisas sobre o pensamento modernista de Oswald de Andrade. Para isso, o autor estabelece um paralelo entre dois momentos da literatura da América (novo mundo), sendo eles: a) próximo da segunda metade do século XIX, com os autores estadunidenses Walt Whitman e Herman Melville, o momento pós-romântico; b) com **Oswald** de Andrade, na segunda década do século XX, o momento modernista antropófago. Para o autor, *«nos dois casos, a despeito das diferenças de intenção, temas, estilos e épocas, trata-se de propor ou de desenvolver – de modo explícito ou implícito – estratégias de invenção social»* (ONETO, 2011, p. 2).

Paulo Oneto (2011), baseando-se em Deleuze e Guattari (1992), ainda ressalta que compreende como invenção social o esforço das artes, principalmente da modernidade, em contribuir para a invenção de um povo. Isso é, uma tentativa

literária que retoma experimentações, encontrando fraternidade nesse esforço, para invocar uma nova terra e um novo povo (ONETO, 2011). Nessa perspectiva, o autor se embasa na geofilosofia, de Deleuze e Guattari, como grade de leitura para a antropofagia oswaldiana, compreendendo geofilosofia como uma caixa de ferramentas.

Paulo Oneto (2011) compreende também que a antropofagia não se limita exclusivamente ao interesse estético, como também produz subjetividade, já que pauta uma outra sensibilidade a ser desenvolvida. Para o autor, *«[...] um manifesto estético tem como objetivo primordial a produção de uma nova sensibilidade por meio de uma nova maneira de pensar as artes. Ao fazê-lo, implica numa certa análise das condições nas quais tal pensamento pode emergir e produzir efeitos. Quanto mais um manifesto estético se volta para a questão do lugar no qual se busca criar os agregados sensíveis próprios às diversas artes, e no qual se busca afetar as pessoas, mais ele consiste numa estratégia de invenção social»*. (ONETO, 2011, p. 3).

Ambos os manifestos de **Oswald** de Andrade, *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* (1924) e *Manifesto Antropófago* (1928), apresentam uma outra sensibilidade o que, para **Paulo Oneto** (2011), ressoam como a geofilosofia de Deleuze e Guattari. Portanto, a partir dessa aproximação, **Paulo Oneto** (2011) pretende superar o que seriam alguns preconceitos em relação a antropofagia, no sentido de o *Manifesto Antropófago* sofrer *«frequentes acusações de idealizador de uma sociedade primitiva, simplificador nacionalista, pregador da*

assimilação-eliminação das diferenças étnicas, ou mesmo defensor da mestiçagem compreendida como mistura pacífica de todas as etnias» (ONETO, 2011, p. 3).

Para **Paulo Oneto** (2011), Deleuze e Guattari (1992) propõem compreender que toda produção está para seu território, ao mesmo passo em não cessa de ultrapassá-lo (ONETO, 2011, p. 4). Assim, *«a terra não é nada mais que esse elemento que vem de fora para arrancar o território de si mesmo, permitindo assim uma desterritorialização a partir da qual o meio ou a atmosfera já não pode mais se reconhecer»* (ONETO, 2011, p. 5). É a partir desse pensamento, daquilo que está fora e vem para arrancar a terra de si mesmo, que **Paulo Oneto** (2011) pensa a antropofagia oswaldiana.

Nesse sentido, o autor compreende que a antropofagia *«está longe de significar que o elemento local deve engolir e digerir o elemento estrangeiro. Trata-se antes de afirmar a necessidade de nos voltarmos para aquilo que nos compõe»* (ONETO, 2011, p. 6). Desse modo, a antropofagia, enquanto inspirada no ritual Tupinambá, *«não é de modo algum uma operação de assimilação que conduziria a um ajuste entre as diferenças, mas o ato pelo qual poderíamos, enquanto sujeitos de um meio ou de um território mental, descobrir outras possibilidades de vida a partir do encontro com o outro, que aparece aqui como uma espécie de limite de nossa imagem identitária»* (ONETO, 2011, p. 6).

Paulo Oneto (2011) apresenta que **Oswald** nos aponta, no *Manifesto Antropófago* (1928), sobre a comunicação com o solo em oposição ao vegetal.

Isso é a terra que subsidia a produção de alimentos. Oswald também discorre, em alguns ensaios posteriores, sobre a lama profunda e fértil do novo mundo, “capaz ao mesmo tempo de filtrar os caracteres dos artistas e de se deixar exprimir por esses mesmos caracteres” (ONETO, 2011, p. 5-6).

Portanto, para o **Paulo Oneto** (2011), quando nos deparamos com o outro, encontramos também com essa terra, percebemo-nos ao perceber o outro, manifestando-se assim os processos de territorialização e de desterritorialização. O autor continua que as desterritorializações podem ainda ser relativas ou absolutas, de acordo com Deleuze e Guattari (1992). As desterritorializações relativas são aquelas que pertencem a situações históricas, sendo de ordem física, psicológica ou social (ONETO, 2011), enquanto as absolutas *«ocorrem a cada vez que esta terra – a lama oswaldiana que nos constitui, mas que só nos chega a partir do encontro com o outro – é engendrada por um gesto de pensamento, num ato de criação, como num manifesto: os de Oswald, por exemplo»* (ONETO, 2011, p. 6).

A partir dessa relação, **Paulo Oneto** (2011) se indaga se os manifestos oswaldianos produziram uma desterritorialização absoluta e se pergunta se tal desterritorialização, mudança subjetiva, foi produzida no território denominado Brasil. Nesse sentido, **Paulo Oneto** (2011) apresenta que os manifestos produziram uma desterritorialização absoluta “na medida em que modernismo oswaldiano conheceu importantes retomadas no plano social ou artístico” (ONETO, 2011, p. 7). Mas não produziu uma mudança subjetiva, ou uma

desterritorialização relativa, pois “essas mudanças permaneceram, talvez, modestas, localizadas, foram ignoradas e às vezes até mesmo silenciadas” (ONETO, 2011, p. 7).

Desse modo, **Paulo Oneto** (2011) apresenta seu panorama contemporâneo, pois, apesar desse movimento, o Brasil permanece um país racista, as hierarquias sociais permanecem marcadas, a cordialidade e a malandragem continuam mostrando que “a sociedade brasileira sempre colocou as relações afetivas acima da política” (ONETO, 2011, p. 7), baseando-se em **Sérgio Buarque de Holanda** e apresentando seu complexo de Antígona evocado na sociedade brasileira (ONETO, 2011). Continuamos ainda a nos apresentar um país como lugar de mestiçagem pacífica, embora essa sempre tenha sido uma linha de fuga violenta “a dos modelos identitários oriundos da Europa” (ONETO, 2011, p. 7) ou com o intuito de justificar uma dada desigualdade como ordem social. E o quanto essa teoria da mestiçagem e pacificação atrasou as lutas sociais.

Esse panorama, segundo o autor, não se encontra com o pensamento oswaldiano. O projeto de **Oswald** não se trata sobre um processo de mestiçagem nesse modelo. Desse modo, **Paulo Oneto** (2011) recorre ao termo utilizado pelo artista oiticiquiano **Edson Barrus** (2011) mulatação para salientar que a mistura étnica não foi consensual e não é um convite de viva a diferença, *«mas sim um verdadeiro processo antropofágico pelo qual é preciso se confrontar com o outro para descobrir, enfim, esta terra que nos constitui e só pode vir de fora, o que não se confunde com os territórios*

nacionais ou nacionalizados e com nossas imagens identitárias, modelos ou padrões» (ONETO, 2011, p. 7).

O autor ainda continua que é, através desse processo antropofágico, que podemos sair de nós mesmos, pois ele nos ajuda a superar o mito das três raças tristes, de Paulo Prado, superando a visão do país das três raças, que toma a mestiçagem como pacífica, e ao mesmo tempo o complexo de inferioridade do Brasil. Nesse sentido, o comer oswaldiano constitui o desapropriar-se de si do que uma apropriação do outro. Para o autor, a antropofagia *«trata-se sim de devorar o outro, mas de devorá-lo precisamente para que deixemos de nos ignorar uns aos outros e, mais fundamentalmente ainda, de ignorarmos nossa própria diferença constituinte»* (ONETO, 2011, p. 8). Diferença essa que, baseando-se em Michel Foucault, apresenta como a que estamos deixando de ser, a necessidade para a constituição de uma vida verdadeira: uma vida outra.

Paulo Oneto (2011) apresenta uma visão importante sobre o manifesto como produtor de modos de subjetivação. Apresenta ainda como a antropofagia evoca uma desapropriação de si. É a desapropriação de si tão importante para o processo antropofágico? Ela realmente é capaz de interromper o estado de ignorar o outro dentro na nossa sociedade? Ou ainda, seria a antropofagia uma metodologia de produção de desterritorialização para fazer emergir tudo que ignoramos e que nos constitui?

4.1.3.1.4. Tropicalismo (1969), antropofagia e cultura marginal³⁵

O manifesto, como já vimos, é um gênero textual da esfera político-social que defende uma leitura de mundo, argumentando a favor de sua visão. E mais que um gênero textual, é um posicionamento de pensamento e de vida. Foi apropriado pelas vanguardas europeias sob a justificativa de repensar o papel e função das artes no século passado. Nas Américas, o texto chega a partir de *Non Serviam*. Como país colonizado, nossas vanguardas tiveram início pós os ismos europeus – sendo o Brasil, o país que mais recebe influência das vanguardas expressionista, surrealista e futurista e culminam na SAM, evento que organiza o movimento modernista, constituído por lideranças fixas da elite intelectual branca paulista e carioca, como já explicitado.

O evento foi realizado no Centenário da Independência do Brasil, levantando questões sobre o caráter nacional da arte que foi essencial para o desenvolvimento dos pensamentos artísticos-literários que resgataram elementos populares e se atentaram as desigualdades sociais, discutindo ainda assim os avanços técnicos trazidos da Europa. O grupo oswaldiano foi orientado a pensar a nacionalidade a partir dos momentos Pau-Brasil e Antropófago.

A identidade nacional desse grupo é polêmica e propõe rupturas drásticas com o conhecimento eurocentrado. Ainda que elaborada por um grupo

³⁵ Compreendo cultura marginal como cultura periférica, que por questões sociais permanece na borda da cultura popular e

que muitas vezes são invisibilizadas e apagadas (COELHO, 2011).

restrito e privilegiado, o pensamento oswaldiano se nutre da vida, da sabedoria da diferença, da arte, da filosofia e da política: a partir dessa afirmação, os textos do autor se apresentam enquanto um pensamento inicial a problemática da poesia paulista, cresce e se torna mais dinâmica, técnica e visceral com a antropofagia e se estabelece em ensaios posteriores como uma forma de pensamento outro (AZEVEDO, 2016; MACHADO, 2020).

Oswald articula seu pensamento com saltos históricos, alimentado pela fé de que a vida é possível em contextos conflituosos: a esperança é uma característica feminina e que vem do povo. A sabedoria dialética provinda ritualização da troca é deturpada pelo colonizador patriarcal e messiânico como código de vingança. Agora nos resta a criação, criar utopias como heterotopias, alimentar sonhos de luta contra a opressão, com desejo, ironia, sarcasmos, pastiche e todas as técnicas que foram inventadas para nossa opressão. **Ricardo Machado** (2021, p. 75-6) discute nessa direção que *«Pelo bem, pelo mal, o fato concreto é que a antropofagia é parte inalienável da cultura brasileira, atualizando-se em diversas materialidades, que vão de obras de teatro e bienais de arte, da música ao cinema, passando pela literatura, poesia e produção teórica»*. (MACHADO, 2021, p. 75-6).

Frederico Coelho (2011), em seu artigo *Só me interessa o que não é meu*, discute a máxima "só me interessa o que não é meu" de **Oswald** de Andrade no *Manifesto Antropófago* (1928) na contemporaneidade, relacionando-a com o campo

da política e da economia. Portanto, para o autor, a alteridade é valor de mercado: *«se interessar pelo que é do outro é praxe na dinâmica capitalista, no mercado de bens culturais, na indústria da moda e do design, nas altas culinárias e, principalmente, no mercado fonográfico»* (COELHO, 2011, p. 2). Pois, *«é na junção do orgulho local com o temor/amor pelo 'outro' que encontramos a antropofagia enquanto engrenagem do mercado»* (COELHO, 2011, p. 2).

Para tal análise, **Frederico Coelho** (2011) apresenta que já houve diferentes formulações teóricas e buscas pela identidade nacional e suas especificidades culturais e sua história de país colonizado e periférico. Desse modo, para o autor, "isto é, definir como ser 'o outro' em um mundo dividido por geopolíticas e mercados consumidores" (COELHO, 2011, p. 2). Assim, o passo que o mercado e a globalização avançam, a cultura popular parece estar cada vez entrar em conflito com a cultura capitalista internacional, exercendo influência em nossa produção criativa e intelectual.

Tal processo se estende desde o início do século XX e emerge em sua máxima na década de 60 com a crítica contracultural, intensificado pela modernização forçada pela Ditadura Militar (1964-1985). As discussões sobre caráter nacional estão presentes com nitidez no Modernismo (1922 – com as discussões entre integrantes do grupo), no Centro Popular de Cultura da União Nacional de Estudantes (1961-1964) e no Tropicalismo (1967). Com a influência inevitável da internacionalização, era necessário "criarmos nossa própria face da

modernidade – o processo sintetizado por Oswald no conceito de Antropofagia” (COELHO, 2011, p. 3), tomando a periferia como “o ponto de partida para atualizarmos nossa história” (COELHO, 2011, p. 3).

Nos anos 1960 e 1970, com aumento de circulação de informação e consecutivamente o aumento da importação de revistas e telenovelas avança no país, torna-se necessário redefinir os parâmetros do que é popular e do que é nacional. Para **Frederico** Coelho (2011, p. 3) *«Novelas exibidas em todo o país, revistas internacionais, uma avançada indústria fonográfica multinacional e um mercado publicitário em expansão eram alguns dos novos elementos que relativizaram universos claramente demarcados no passado recente entre campo e cidade, alta e baixa cultura e, por fim, centro e periferia»* (COELHO, 2011, p. 3).

A partir desse contexto, é nos anos 1980, como aponta **Frederico** Coelho (2011) baseando-se em Ortiz, que as transformações se aprofundam e é possível pensar que a globalização se estabeleceu no país. **Frederico** Coelho (2011, p. 3) continua *«hoje em dia, principalmente no campo da cultura, é ponto pacífico pensar que em muitos segmentos não somos apenas locais ou nacionais, mas sim universais»*, citando como exemplo a moda, a mídia, o mercado e as artes. Assim, para se pensar nesses espaços, advindos com a globalização, que ora são pacíficos, ora conflituosos por sua sobreposição, alguns pesquisadores latino-americanos apontam certos conceitos-chaves: o entre-lugar de Silviano Santiago, a hibridação de

Nestor García Canclini, e a transculturação de Fernando Ortiz (COELHO, 2011).

Portanto, *«se no passado a cultura foi o cerne das invenções de nacionalidade, arma de doutrinação de ideários políticos e porto seguro para se pensar a autenticidade de um povo ou país, hoje em dia ela se encontra em situação oposta»* (COELHO, 2011, p. 4) isso porque é justamente nesse entrelugar, permeado por pares excludentes, que o mercado desenvolve novas estratégias para vender e produzir em países periféricos.

Nesse sentido, para o autor baseando-se em Oswald de Andrade, comer o outro “é apropriar-se da vitalidade criativa alheia” (COELHO, 2011, p. 5). A arte global consiste, portanto, em apropriar-se da cultura do outro. “O OUTRO é o espectro que ronda o capitalismo, e não o proletariado como outro Manifesto – o comunista – previa” (COELHO, 2011, p. 5). O outro é o que está em todas as partes, que torna o global possível.

Desse modo, o autor traz outro aforismo de **Oswald** para pensar a antropofagia: *«O amor cotidiano e o modus vivendi capitalista. Antropofagia. Absorção do inimigo sacro. Para transformá-lo em totem. A humana aventura. A terrena finalidade»* (ANDRADE, 1990, p. 51). Para **Frederico** Coelho (2011, p. 5) *«A absorção do inimigo sacro talvez seja o limite da vitória da Antropofagia. O ódio religioso grassa na Terra, a busca de refúgio espiritual é o caminho do beco sem saída e da redenção de muitos, fartos com a dinâmica de comer o outro, dinâmica que Oswald vislumbrou como solução e miséria, como salvação e condenação em uma civilização materialista. No*

fim, tudo vira filme, youtube e novela. A Índia e a Lapa, Madonna e o Papa» (COELHO, 2011, p. 5)

“O outro é o espectro que ronda o capitalismo” (COELHO, 2011, p. 5) é a citação que mais me chamou a atenção: o outro é o que produz, que é invadido pelo dominante e produz novamente em cima dele criativamente. O sistema capitalista, ao descobrir isso, se insere nesse espaço entre para apropriar-se do que ali é produzido e levar para o mercado. Mas o outro tornado identidade, contradição, o outro da mesmidade e da normalidade, o outro como mal.

É importante ressaltar que **Oswald** de Andrade, em seus últimos ensaios críticos, destinou-se a estruturar a antropofagia, a universalizando, mas criticando o sistema capitalista. Tratando-se de **Oswald** e, ouvindo atenciosamente o conselho de **Beatriz** Azevedo (2018) em que nos textos de **Oswald** tudo é e não é brincadeira (por seu apelo satírico irreverente), seria o nosso papel popularizar e problematizar o sistema antropófago nos apropriando dele para pensar a educação e a escola? Teríamos de absorver o inimigo sacro desse sistema?

4.1.3.15. Quadro das estilísticas canibais

A partir da discussão desse subcapítulo sobre antropofagia, sistematizei o quadro de das estilísticas canibais me baseando nas discussões de **Oswald** de Andrade e tomando a perspectiva de conceito e de metodologia. Desse modo, dividi o pensamento antropófago por momentos da arte, a saber: sua gestação no movimento da *Poesia do Pau-Brasil* (1924), sua fundamentação no *Manifesto Antropófago* (1928), a estruturação metodológica de **Oswald** de Andrade em seus ensaios na década de 1950, a recuperação da antropofagia pelo movimento Tropicalista (1969) e seus desdobramentos na arte Concreta e Relacional na mesma década. Sabendo de todos esses dobramentos e compreendendo o limite de tempo dessa pesquisa, dediquei-me então a elaborar um quadro que compreenda as estilísticas canibais da *Poesia do Pau-Brasil* (1924) e do *Manifesto Antropófago* (1928). Para isso, apresento os desdobramentos do modo de dizer-a-antropofagia, o modo de dizer, o modo de viver, a forma de manifestação, sobre o que o discurso fala, com quem se fala e se houve a presença do modo de verificação vigente no período, fundamentado em sua vinda para nossas *terras brasílicas*, durante a colonização.

Estilísticas canibais			
Modos de dizer-a-antropofagia	<i>Exo-canibalismo</i>	<i>Pau-brasilista</i>	<i>Bárbara tecnizada</i>
Modo de dizer:	Afirma as diferenças a partir do ritual antropófago dos Tupinambá, inclui o processo de outrar-se e a ingestão de carne humana.	Afirma as diferenças, produz alteridade e convoca para a luta que deve ser compartilhada a partir da poesia.	Afirma as diferenças e convoca para a reestruturação da perspectiva histórico-filosófica. A luta divide espaço com a invenção e a diversão, elementos que são fundamentais para se inventar um caminho que seja outro.
Modo de viver:	Viver com a aprendizagem e a afirmação da diferença entre eu e o outro.	Viver com o compartilhamento da luta pela reconstrução geral (militância).	Viver com uma consciência participante de rítmica religiosa.
Forma de manifestação	Ritual antropófago.	Manifesto de luta.	Manifesto de reestruturação de pensamento.
Sobre o que fala	Outrar-se, aprendizagem, sabedoria.	Poesia como forma de ver o mundo, mais livre, compreendendo a riqueza étnica e a riqueza material.	Adventos da colonização, baseando-se em pensamentos europeus que foram o a ruptura do pensamento Moderno.
Com quem se fala	Antropófagos.	Leitores de pau-brasil.	Antropófagos.
Pregador (modalidade profética e da <i>parrésia</i>)		X	
Universidade (modalidade da sabedoria e da técnica)		X	X

4.1.4. Antropofagia cultural brasileira e educação

Ana Cristina Moraes e Jacques Therrien (2018), em *Pedagogia antropofágica no aprofundamento do repertório de saberes culturais de estudantes de pedagogia e seus professores*, discutem como uma pedagogia antropofágica é imprescindível à formação cultural e também é fundante de uma práxis docente. Isso porque a antropofagia levanta três dimensões para o ensino, sendo elas: fruição, análise e produção. Assim, a antropofagia é necessária na formação de professores e professoras, não apenas das artes, pois ela é capaz de possibilitar vivências concretas e apropriações de experiências. *«Essas reflexões partem do pressuposto de que é especialmente com vivências concretas e estudos (teóricos, imersão cultural, fruições) que o estudante de Pedagogia poderá se apropriar de saberes artísticos e de elementos de diferentes culturas, tendo em vista maior fundamentação para sua atuação profissional. Referida apropriação se dá, em grande medida, pela incorporação de experiências de caráter antropofágico vivenciadas diretamente pelas pessoas, posto que essa apropriação possui uma razão prática»* (MORAES & THERRIEN, 2018, p. 54-5).

Nesse sentido, a antropofagia possui uma razão prática no que diz respeito a apropriação: criar um outro a partir do contato de vivências e culturas. O caráter antropofágico que os autores ressaltam é a capacidade devoradora, inspirada em

Valdo Barcelos (2008), de tudo aquilo que causa estranhamento ao sujeito que aprende, de modo que possibilite olhares diferenciados e a construção tanto de saberes teóricos, como de saberes práticos. *«Essa ação educativa antropofágica desencadeia processos criativos, dado o acesso a saberes que instigam os ‘devoradores’ a refletir, a movimentar-se, a pesquisar, a intervir no mundo, enfim, a sentir-se e a ser»* (MORAES & THERRIEN, 2018, p. 54-5).

O processo de aprendizagem se dá pelo acesso e pela apropriação de saberes diversos que permitam instigar – compreendendo como instigar refletir, movimentar-se, pesquisar, intervir, sentir-se e ser (MORAES & THERRIEN, 2018). São essas as atividades, segundo os autores, que possibilitam a antropofagia enquanto prática para a criação de repertório cultural, visto que ela potencializa não apenas o conhecer a cultura, mas criar-se com ela.

Portanto, a abordagem da antropofagia se aproxima da hibridação cultural de Canclini (2008) e é compreendida como um processo de unir tradição e vanguarda, assim como para Franco (2012). Todavia, a antropofagia ainda é tomada como uma metáfora para os autores. *«Como forma de transformar em imagem a proposta pedagógica que discutimos aqui, valorizamos, como metáfora, as práticas antropofágicas, mostrando que todo processo de aprendizagem exige acesso e apropriação de saberes diversificados que criam e enriquecem um repertório cultural primordial a qualquer trabalho docente»* (MORAES & THERRIEN, 2018, p. 56).

Assim, a antropofagia também adquire aspectos generalizantes. Para os autores, a antropofagia é a mesma tanto quando praticada por necessidade fisiológica, quando praticada em rituais, quando praticada em atos espirituais, quando praticada em guerras. Tal entendimento aproxima-se mais do viés antropológico, o que permite deslocar a antropofagia de uma prática que objetiva a aprendizagem para uma prática geral que apenas é aplicável enquanto metáfora. *«Dizemos que, num olhar antropológico, tem-se que uma prática antropofágica diz respeito à ação humana de alimentar-se da carne do outro, seja por uma necessidade fisiológica de saciar a fome, seja por atos ritualísticos, espirituais ou de guerras»* (MORAES & THERRIEN, 2018, p. 56).

A partir disso, a antropofagia permite ações educativas mobilizadoras *«de sujeitos em seus processos de aprendizagem e de criação, mais propriamente no estímulo ao alimentar-se continuamente de elementos culturais diversificados»*. (MORAES & THERRIEN, 2018, p. 57). Para tais ações, o estudante deve ser capaz de exercer *«[...] concomitantemente estudos teóricos e experimentações práticas de aprendizagens a partir de fatos da própria história de vida, bem como aprofunde os saberes disciplinares do seu campo próprio de atuação junto aos demais saberes da profissão docente, como elencados e discutidos por Tardif (2007)»*. (MORAES & THERRIEN, 2018, p. 58).

O professor é compreendido a partir de sua postura reflexiva, como para Zeichner (2008). Assim, é necessário um aperfeiçoamento do olhar

crítico e do modo de intervir do professor sobre o mundo *«aliando a suas ações pedagógicas diferentes saberes culturais – seus e de seus alunos – e um ideal político-militante de defesa dos direitos sociais»* (MORAES & THERRIEN, 2018, p. 60).

O professor, desse modo, opera uma educação estética e política, – a partir de vivências concretas para que se possa intervir concretamente no mundo, conciliando sensibilidade e razão, baseando-se nas concepções de Schiller (2011) e de Duarte-Junior (2010). Para assim tornar o sujeito educando um sujeito ex-posto, – como em Larrosa (2002), pensando o par experiência/sentido – acentuando a própria sensibilidade e efetuando a educação estética como um processo contínuo.

Com tais concepções, a prática antropofágica é capaz de dilatar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o com mais potência de criação. A antropofagia como formação inicial de professores, focalizando-se na construção de repertório cultural, permite atravessar campos de saberes, bem como a apropriação desses saberes para a constituição de um outro, mantendo-se sempre em um contínuo, portanto inconcluso.

As dimensões da antropofagia enquanto prática (fruição, análise e produção) conseguem construir uma metodologia de ensino. Todavia a antropofagia é considerada como metáfora, ao se tratar apenas da criação. Lembrando que nesta pesquisa opero com a antropofagia como conceito.

Ivete Souza da Silva e **Clarisse Martins dos Santos** (2016), em *Movimento Roraimense: contribuições interculturais e antropofágicas ao*

ensino de artes no estado de Roraima, analisam as contribuições da antropofagia presentes no Movimento Cultural Roraimeira para *«pensar a educação e o ensino de artes visuais do estado de Roraima, a partir da perspectiva intercultural de educação»* (SILVA & SANTOS, 2016, p. 460). Para as autoras, a poética da antropofagia atua como transformadora dos produtos culturais, construindo uma síntese: *«A poética antropofágica destaca a transformação dos produtos da cultura, mediante a incorporação do alheio, da diferença, em um processo de deglutição crítica, em que a junção de duas ou mais formas de cultura distintas, darão origem a uma terceira»* (SILVA & SANTOS, 2016, p. 460).

Desse modo, as autoras salientam que a antropofagia no Modernismo (1928) foi uma resposta aos estímulos estéticos europeus, objetivando a apropriação extrapolada e sem sentido da cultura estrangeira, e que contribuiu para o Tropicalismo (1970) e para o Roraimeira (1980). O Movimento Roraimeira (1980) se contextualiza na década de transformação do Território Federal de Roraima em Estado, recebendo imigrantes de todo o país, além de imigrantes da Guiana Inglesa e da Venezuela, com a promessa de riqueza imediata provinda do ciclo garimpeiro que impulsiona o crescimento demográfico. Tais características aproximam a abordagem das autoras do estado de Roraima como um entrelugar, de acordo com Bhabha (2003).

Nesse momento, Zeca Preto, Neuber Uchoa e Eliakin Rufino se reúnem para criar o movimento, buscando “exaltar as riquezas naturais de Roraima

e valorizar a forte contribuição dos povos indígenas para a formação cultural local” (SILVA & SANTOS, 2016, p. 462). Embora o Movimento Roraimeira surja nos anos 1980, as autoras analisam a produção do grupo envolvido no movimento no período de 1998 a 2000, quando o grupo se separa e passam a atuar individualmente.

A partir da reverberação da antropofagia pelo Movimento Roraimeira, **Ivete** Silva e **Clarisse** Santos (2016) buscam, embasado em Rocha (2011), o legado antropofágico para a educação, compreendendo-o como “pensar a construção de uma prática pedagógica contextualizada” (SILVA & SANTOS, 2016, p. 462), a partir da Pedagogia da Devoração de **Ivete** Silva (2008). Isso é uma pedagogia “construída a partir dos saberes e fazeres de cada pessoa envolvida no processo educativo”. (SILVA & SANTOS, 2016, p. 462).

Nesse sentido, para as autoras, a antropofagia se relaciona com a perspectiva intercultural que tem como foco do processo educativo o sujeito, os saberes e as experiências que ele constrói a partir de suas relações com os outros e com o mundo (SILVA & SANTOS, 2016, p. 466). Tal relação se estabelece porque, com a intercultural, “se focaliza a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule” (SILVA & SANTOS, 2016, p. 465). Ao passo que a antropofagia *«vem ao encontro deste pensamento a medida que propõe que não devemos ignorar o que já está instituído e sim devorá-lo, criando algo novo»* (SILVA & SANTOS, 2016, p. 466). Ou seja, a antropofagia aqui *«[...] propõe conhecer o outro, o estranho, o estrangeiro, olhando-o com olhos*

livres, para, assim, estabelecer relações com este outro e conhecê-lo/devorá-lo. A antropofagia oswaldiana, propõe um diálogo entre as diferentes culturas, sem imposição de verdades, hábitos ou costumes» (SILVA & SANTOS, 2016, p. 466).

É uma chave ainda para compreendermos o nosso processo de colonização, pois, com ela podemos pensar no que nos aconteceu enquanto país, buscando uma independência dos modelos estrangeiros importados a partir da síntese cultural das culturas nesse território: unir vanguarda e tradição. De modo que a intercultura e a antropofagia juntas *«Propõem, a partir de práticas educacionais, o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo que sustentam sua inter-relação crítica e solidária, ou seja, não negar a si mesmo, mas também não negar o outro, o estrangeiro»* (SILVA & SANTOS, 2016, p. 467).

Assim, o artigo constrói uma possibilidade de pensar a educação a partir da antropofagia, aliada ao campo da intercultura, atentando-se a práticas educacionais que construam identidades e propicie o reconhecimento das diferenças. Nesse sentido, a antropofagia é tida como uma dialética de culturas, em que o foco está em conhecer/devorar o outro. Aqui é possível pensar a antropofagia como um processo de conhecimento: é preciso conhecer o outro, dar-lhe espaço para que nos ensine sua cultura, ao mesmo tempo em que esse conhecimento será absorvido com a intenção de transformar uma cultura, pois não renunciamos a ela.

Parto desse pensamento para indagar: como esse processo de síntese é feito? A antropofagia se situa sim como um ritual de conhecimento, ela é, sobretudo, um ritual de aprendizagem no qual um grupo aprende o modo de vida de outro a partir da inserção de um indivíduo na comunidade. Porém, ela ocorre como prática acordada entre as comunidades, e o indivíduo está sujeito a perda de sua identidade anterior, tendo como papel social comunicar o grupo pelo qual será devorado de seu modo de vida anterior.

Nesse sentido, a antropofagia tece uma relação da diferença é que muito particular: para aprender com o outro é indissociável que ele também não se torne outro. Ele é submetido a troca de seu nome anterior, pois agora integra outra comunidade. Não seria esse um processo de negar o outro? Ou seria esse processo que o consolida como outro? Seria preciso tornar-se outro para ensinar o que se aprendeu em seu modo de vida anterior?

Ainda é importante aqui perguntar: em quais contextos a antropofagia foi apropriada? É possível perceber uma relação histórica, política, filosófica e artística entre os movimentos Modernista, Tropicalista e Roraimeira? Parece-me importante salientar aqui que a antropofagia, enquanto ritual, não era praticada em qualquer circunstância, mas sim, em situações de conflitos entre comunidades indígenas. Não seria possível que a antropofagia seja uma estratégia para situações conflituosas? Ela seria então a responsável por encerrar o conflito ou seria ela o resultado de um conflito (já que ela pertence aos vencedores dele)?

Valdo Barcelos e Ivete Souza da Silva (2008), em seu texto “Antropofagia cultural brasileira e educação – contribuições ecologistas para uma pedagogia da ‘devoração’”, nos atentam que a pedagogia privilegia algumas culturas, tanto na educação de modo geral, como na Educação Ambiental (EA). Assim como para Canclini (2003), eles compreendem que “as transformações sociais e culturais têm-se intensificado ao longo do tempo” (BARCELOS & SILVA, 2008, p. 21) e que “estamos vivendo e construindo um espaço em que diferentes pessoas e culturas se cruzam, se encontram, se relacionam e se confrontam” (BARCELOS & SILVA, 2008, p. 21). Nesse sentido, os autores propõem pensar a cultura, bem como suas diferentes formas de manifestação, em conjunto com Bhabha (2003), como um território de entre-lugares. É nesse território que, pensando com Hall (1997), eles se propõem a buscar diálogos entre distintos processos de construção de identidade, mas ainda operando em uma perspectiva da representação.

Assim, a escola também se constitui nesse território. É importante retomar alguns princípios ecológicos como atitude docente, “tais como respeito e aceitação do outro, responsabilidade, cooperação, cuidado” (BARCELOS & SILVA, 2008, p. 21), princípios esses baseados em Maturana (2002). Para além de pensar o meio ambiente, os autores (2008) apontam, bem como Reigota (1999) que “as discussões sobre multiculturalismo também é papel atribuído a EA”. (BARCELOS & SILVA, 2008, p. 21).

Tal perspectiva implica em compreender que a escola está contextualizada em práticas de comodidade, ideias cristalizadas que estão entrelaçadas à padrões sociais e morais que impedem de ver o novo, aquilo que já está entorno. Desse modo, existe o caminho de criar resistência ao novo ou de acolhê-lo em passividade. Os autores se apoiam no conceito de “dupla familiarização” de Boaventura Santos (2002), compreendendo que o desassossego, como possibilidade do novo, é também a possibilidade de criação.

Assim, a antropofagia torna-se essencial para pensar o desassossego e a criação, visto que ela não propõe acolher o novo de forma passiva, mas de devorá-lo para construir algo novo. *«A ideia filosófica da antropofagia acredita que são através de encontros/confrontos de ideias, valores, conceitos que pode surgir algo diferente»* (BARCELOS & SILVA, 2008, p. 22). Portanto a antropofagia consiste em uma filosofia do outro contra a passividade que nos instiga a caminhar pelo desconhecido, só a partir dessa relação com ele que poderemos criar algo diferente que não se situe como cópia. *«A cópia de modelos que deram certo no percurso de um caminho nem sempre dará certo no outro, porém não precisamos ignorar o que já nos é conhecido, mas, sim, devorá-lo e, a partir da "fusão" do velho e do novo, criar algo próprio. O princípio do pensamento antropofágico é a criação por meio da devoração. A ela só interessa o que lhe é estranho, aquilo que não lhe é familiar no momento. É a partir da deglutição e devoração desse estranho que faremos algo diferente. Esse é um dos principais desafios*

colocados à educação nos tempos atuais - a criação a partir da devoração do estranho, pois, em tempos tão "turbulentos", acabamos nos acomodando e optamos, muitas vezes, por guiarmo-nos por mapas já prontos, de caminhos já percorridos. Porém, nos esquecemos de que este mapa é de um caminho estranho ao que estamos vivendo, então, se não nos arriscarmos a construirmos outras trilhas, cairemos na mesmice da cópia. Da cópia pura, medrosa e preguiçosa que constrói em nós uma cultura de acomodação frente às questões que nos desafiam. É hora de nos despirmos do medo que temos do desconhecido, do estranho, do estrangeiro, e ousarmos andar por caminhos desconhecidos» (BARCELOS & SILVA, p. 23).

A concepção de antropofagia dos autores está relacionada à de turbulência. Isso é, faz-se necessário que, no contexto turbulento no qual vivemos (a disputa do velho e do novo), não optemos por um ou outro, mas sim pela devoração. É importante aqui ousar enfrentar o outro, adentrar em seu domínio para avaliar o que dele pode ser incorporado ao nosso.

A antropofagia exposta por **Valdo** Barcelos e **Ivete** Silva (2008) consiste em uma abordagem metodológica: uma pedagogia da devoração, na qual se pensa a partir de seu contexto, com a sua cultura, formas de dialogar/trocar com o outro para criar algo diferente. Para os autores, a criação da antropofagia é similar ao conceito de culturas híbridas de Hall (1997). Para além disso, a antropofagia assemelha-se a ação dialógica, encontrando em **Paulo** Freire (1983) um exemplo

de educador que dialogou com a antropofagia, visto que ele pensava com seus autores de referência a partir do que lhe interessava para pensar a educação no contexto brasileiro, *a síntese cultural transformadora*.

Valdo Barcelos e **Ivete** Silva (2008) também recuperam a história da antropofagia desde o *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* (ANDRADE, 1924) até sua influência no Tropicalismo e o pensamento antropófago de Hélio Oiticica, pensando uma metodologia parangológica (BARCELOS, 2007) na qual a criação, a experimentação, a intuição, a devoração e a contextualização são elementos importantes e intrínsecos a inventividade. Nesse sentido, enquanto movimentos culturais, em tempos turbulentos, eles reivindicavam uma identidade nacional própria, na qual a diversidade fosse reconhecida e respeitada como legítima. *«Dessa forma, os princípios filosóficos da Antropofagia Cultural Brasileira têm muito a serem devorados pela educação. O processo de devoração, proposto pela antropofagia, possibilita tanto a invenção e a criação de metodologias de trabalho em educação como também em educação ambiental. Da mesma forma, contribuem para a construção de um olhar aberto às diferenças»* (BARCELOS & SILVA, 2008, p. 37).

Portanto, a antropofagia ou pedagogia da devoração proposta por **Valdo** Barcelos e **Ivete** Silva (2008) perpassa os Movimentos Artísticos Culturais que a utilizaram metodologicamente. Em contextos de turbulências, encontros/confrontos, a antropofagia poderia ser a invenção de uma saída

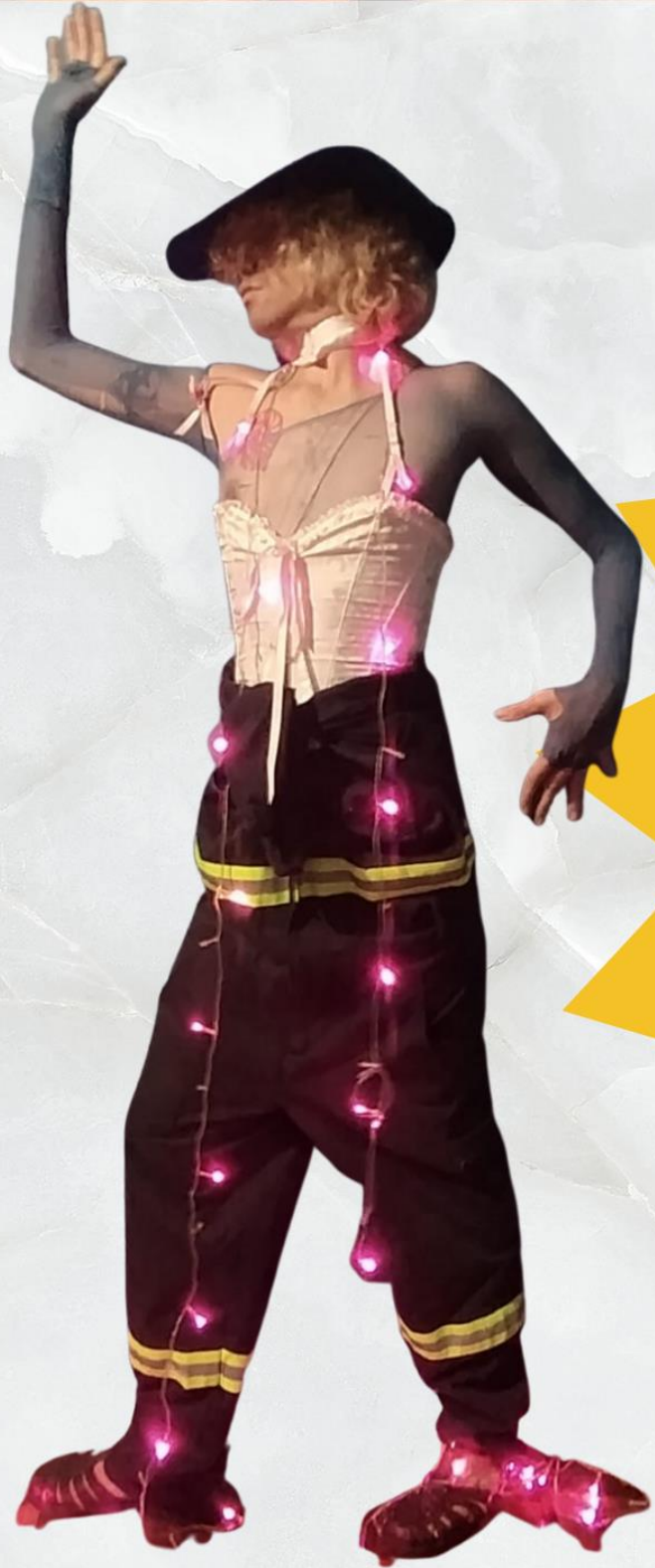
para pensar uma educação mais diversa, que se aproprie do outro, mas que não aceite passivamente as mudanças impostas. Ela é, ainda, uma metodologia dialógica que possibilita a criação e a invenção, transitando entre experimentações e transgressões.

Seria possível pensar uma metodologia específica da antropofagia a partir de sua prática em situações de conflito/guerra? Essa pergunta surge pensando no contexto da antropofagia oswaldiana, enfrentando a Era Vargas (1930-1945), e no contexto do tropicalismo, enfrentando a Ditadura Militar (1964-1985). Seria esse o estado de turbulência que os autores mencionam, ou o estado de turbulência seria a própria contemporaneidade?

Em uma perspectiva da filosofia da diferença, vamos lidar com o conceito de modos de subjetivação e diferença, que se desloca da perspectiva da identidade e da representação, sem síntese, para pensarmos em práticas na escola que causem fissuras na lógica utilitarista que permeia as práticas pedagógicas de leitura e de escrita, além da educação em arte. Por isso a antropofagia como conceito e não metáfora na pesquisa em educação, operando como produtora de modos de subjetivação outros, que estejam relacionados ao compartilhamento de uma luta por um país menos desigual, que propicie uma forma de outrar-se com a relação com o outro, caracterizando-se como uma forma de cuidado de si e dos demais ao mesmo que problematiza as experiências vividas.



Arte do artista Sérgio Rodriguez sobre a fala de Ricardo Machado (Ufob) (examinador) na banca de qualificação.



*corpo
manifesto*

e existe dois nós

ñande e ore

ñande inclui com quem falo

ore não inclui com quem falo

entre nós (ñande) há um conflito

nós (ore) permanecemos marginais

nós (ore) permanecemos excêntricos

nós (ore) não sabemos em quem confiar

"seja marginal seja heroi"

"a pureza é um mito"

"não sabia que era uma ocasião triste"

"aqui o mundo é sereno"

"mãe, pai, tem um monstro lá fora"

"não há nada lá fora"

"se não há nada lá fora, então que barulho foi esse?"

estamos recrutando
procurando semelhantes
construindo comunidades de resistência

"quem tiver que entender vai entender"

compartamos uma única luta pelo caminho

caso percamos
me preparo para ser devorada

a vida é devoração. a vida é devoração. a vida é devoração. a vida é devoração. a vida

**assumo o risco de ser devorada
para criar um texto capaz de devorar**

**a guerreira sacra
assume ser ofertada**

I
N
C
R
I
A
D
A

CRIATURA

não há

manifesto o corpo que te guia
manifesto o corpo-texto
o corpo-manifesto

criado de entre experimentos:
ele visa te **desestabilizar** para
te tornar *outro*

desestabilizar é te reconhecer, depois te desconhecer, te atribuir outro papel . desestabilizar é te reconhecer, depois te des

te dar um outro nome
aprender contigo
te devorar para assimilar tua existência

o foco é o processo

mas esse é o prêmio/ o prêmio do vingador

me arrisco ser devorada

me arrisco ser devorada

para criar um corpo-manifesto

manifesto

manifestus (latim) = manus (subs.) + *festus (adj. *fendere)

manifesto = mão (subs.) + agarrado (adj. agarrar)

manifesto = tomado pela mão, palpável.

prática antropófaga

prática autopófaga

prática tapuiá

prática parangológica

prática de colagem

relaciona-te com esse corpo
(ñande) estamos em conflito

C
O
N
F
L
I
C
T
O

c
o
n
f
r
o
n
t
o

se vencermos (ore), nos outramos

se perdemos (ore), nos vingamos

às vezes.

psiu!.

só às vezes....

para não estar na barriga de fera

**É preciso
ser a fera**

foi como me tornei uma entidade
nômade errista-tropicalista e
pastiche

"eu sou da paz, mas tô na guerra, parça!"

em nosso contexto conflituoso

este texto pede socorro

GRITA

ele quer te devorar

tu ainda queres vencer?

A P E R I T I V O S

Esse corpo exposto a ser devorado conta histórias de ter devorado outros corpos.

nós (ore) vanguardistas

VANGUARDA:
(francês avant-garde)
“proteção frontal”

possuímos (ore) armas a nossa
disposição para disseminar

nós (ore) vanguardistas

práticas de
_ s c r _ l _ _ t u f a g _ a

estamos (ore) de mussangulá

queremos (ore) propor uma

EDUCAÇÃO POPULAR

antropófaga

casa & rua

floresta & cidade

campo & indústria

marginais insurgentes

macunacaímicamente

escola & comunidade & universidade

**"QUEM MORRE É SEMPRE OS
OUTROS"**

que se manifestem os outros

escrileitufagia

parrésia antropófaga cínica

modos de subjetivação marginais

modos de subjetivação transgressoras

modos de subjetivação relacionais

modos de subjetivação concretistas

práticas de resistência a barbárie

práticas de ocupação

práticas de criação

estratégia de sobrevivência em conflitos

metodologia de ensino

para a independência não proclamada

temos (ore) esperança

(ore) esperamos

"a alegria é a prova dos nozes"

esperança é a fé na força da criação

esperançar é maternidade

o outro do patriarcal

besuntamos (ore) o seio de sangue para a primeira amamentação do filho

vigamos o sentimento de dor e esperança das negras mães escravas

besuntamos (ore) o seio de sangue para a primeira amamentação do filho

vingamos a violência das nossas ancestrais

fortes, vingativos e esperançosos

estado de antropofagia

besuntamos (ore) o seio de sangue para a primeira amamentação do filho

estado de antropofagia

fortes, vingativos e esperançosos
vingamos a violência das nossas ancestrais
vigamos o sentimento de dor e esperança das negras mães escravas

MANIFESTO-OUTRO:

MANIFESTO-OUTRO:

*feito pelas mãos de outros
desestabilizando ainda os mesmos*

**"Cara de pau de
madeira de lei
Vem pra roubar a
cadeira do rei!"**

desestabilizar é te reconhecer, depois te desconhecer, te atribuir outro papel . desestabilizar é te reconhecer, depois te des

MANIFESTO-OUTRO:

"mãe, pai, tem um monstro lá fora"

em nosso contexto conflituoso
feito pelas mãos de outros
desestabilizando ainda os mesmos
manifesto metodologia de ensino
VANGUARDAS de sobrevivência às vezes conflitos

"Cara de pau de E preciso

EDUCAÇÃO

madeira de lei a fora

Vem pra roubar a

cadeira do rei!

"QUEM MORRE É SEMPRE OS

OUTROS"

assumo o risco de ser devorada

entre experimentos:
vigamos "serão heróis de lá fora, espere a roca das ilhas? as raças? as crayas
para vencer nos (re), nos vungamos desestabilizar

te tornar outro



estás aqui

antropofagia
Esse corpo
flores
campo & indústria
marginais insurgentes
macunaca
escola & comunidade & universidade
a guerra
manifesto o corpo preparado para ser devorada
fortes, vingativos e esperançosos
a violência das nossas anistias
vigamos "serão heróis de lá fora, espere a roca das ilhas? as raças? as crayas
para vencer nos (re), nos vungamos desestabilizar

4.3. PROFESSORAS E PATAS-BRAVAS DE NOSSA AMÉRICA, UNI-VOS

Como **Tristan** Tzara (1917), poeta dadaísta, em seu manifesto *Pastiche = sadwiche de pasta de pato ou manifesto dada si dada*, utiliza a convocatória “professores e patos-bravos de todos os países, uni-vos” (TZARA, 1917, p. 56) como apropriação da frase já conhecida do *Manifesto Comunista* (MARX & ENGELS, 1848) “proletariados de todos os países, uni-vos”. A atualização de **Tristan** com o professor e o pato-bravo se dá pela invenção e pelo descobrimento, além do pato-bravo não emitir nenhum som, salvo em situação de conflitos entre os machos do grupo. Por isso, leitora, valho-me desse trecho para te convocar a parar de tartamudear e te expressar nessa situação de conflito na qual te escrevo, e tu me lês.

Faz-se necessário que tomemos aqui uma postura outra. De que não nos calemos frente às situações que estamos postas. De que nos pronunciemos em um som unívoco, em um *quac-quac* que denuncia o conflito.

Escrevo esse texto entre uma xícara de café e outra. Entre uma cuia de chimarrão e outra. Entre uma aula e outra. Entre encontros e saídas com amigos e outros. Nesse tempo coisas horríveis acontecem. As escolas estão sendo alvo de atentados. Ameaças de ataques. 4 crianças mortas e 5 feridas no ataque à creche em Blumenal/SC. Grupos neonazistas estão envolvidos no ato

terrorista. Escolas privadas fazem treinamento de evacuação. Instituições de ensino superior são ameaçadas. A segurança é reforçada.

Na voz de amigo, professor, escuto seu relato sobre pegar o trem e ouvir uma criança dizendo à mãe como se fosse um evento como ver um filme: “mãe, quinta-feira vai ter atentado na escola”. Aqui o terror se torna cômico. Não é que não doa. É que nossa tristeza é uma tristeza alegre. Burlesca. Rindo de nervoso ou rindo de desespero. Mais ainda rindo. Nesse absurdo ainda compartilho, contigo leitora, como o que aprendi me faz desconfiar.

Desconfio que a escola, como instituição que presa pela democracia e o conhecimento, uma instituição pensada como um lugar seguro, esteja sendo atacada agora violentamente com terrorismo, depois de anos de discursos de ódio contra escolas, professoras, contra o conhecimento, contra a ciência. Desconfio também que nós, professoras acusadas de doutrinação por prezar pela democracia, pela ciência e por uma sociedade mais justa nessa guerra, façamos nosso trabalho de formação humana.

Se o que ocorreu foi um ataque isolado, as ameaças sim são um ato de terrorismo que se consolida pelo pânico e a situação de pavor gerado em jovens e crianças que estão sendo submetidos a treinamentos de evacuação, à revista prévia antes de adentrar seu lugar seguro. É preciso contratar. *Quac.*

Veja bem, essa situação nos aponta que: a) há grupos neonazistas; b) esses grupos agora se

da canção. Não encontrava em uma busca rápida, com pretensões salvacionistas. Foi ali que vi um artigo sobre a canção *Artigo 26* e decidi escutá-la. Por isso, antes de prosseguir a leitura, por favor, leitora: escute a canção.



Artigo 26, de Ednardo (1976)

Olha o padeiro entregando o pão
De casa em casa entregando o pão
Menos naquela, aquela, aquela, aquela não
Pois quem se arrisca a cair no alçapão?
Pois quem se arrisca a cair no alçapão?

Refrão

Anavantu, anavantu, anarriê
Nê pa dê qua, nê pa dê qua, padê burrê
Iguaitê, fraternitê e libertê
Merci bocu, merci bocu
Não há de que

Rua formosa, moça bela a passear
Palmeira verde e uma Lua a pratear
Um olho vivo, vivo, vivo a procurar
Mais uma ideia pro padeiro amassar
Mais uma ideia pro padeiro amassar

(Refrão)

Você já leu o artigo 26
Ou sabe a história da galinha pedrês
E me traduza aquele roque para o português
A ignorância é indigesta pro freguês
Que a ignorância é indigesta pro freguês

(Refrão)

Você queria mesmo, é ser, um sanhaçu
Fazendo fio e voando pelo azul
Mas nesse jogo lhe encaixaram, e é uma
loucura

Lá vem o padeiro, pão na boca é o que te cura
Lá vem o padeiro, pão na boca é o que te cura

(Refrão)

4.3.1. Anavantu. Anavantu. Anarriê.

O artigo *A padaria antropofágica de Ednardo: uma análise de discurso da canção Artigo 26* de **Cláudia** Rejanne Pinheiro Grangeiro e de **Raul** Azevedo de Andrade Ferreira (2016) se constitui de uma análise do discurso, fundamentada em Michel Foucault, da canção. A partir dessa análise, os autores apresentam o atravessamento constitutivo de três regiões do saber/dizer/poder colocando-as em diálogo e ressignificando-as, sendo elas a) a Revolução Francesa; b) a Padaria Espiritual; e c) a cultura popular: quadrilha e parlendas. Para os autores, a canção é um "manifesto poético em

defesa da educação, da cultura e da própria poesia como 'pão do espírito'" (GRANGEIRO & FERREIRA, 2016, p. 88).

Na canção, esses elementos se mesclam, tecem-se. Ao analisar a construção de cada uma das regiões apresentadas, os autores apresentam como a antropofagia da canção se dá pela dialética Revolução Francesa e cultura popular, argumentada pelo pastiche.

A Revolução Francesa também é evocada por seu lema "égalité, fraternité e liberté" que é abasileirado para "igualité, fraternité e liberté" (originando o franco-cearês ou cearenses), fazendo falar a língua francesa, ativando enunciados produzidos nessa região: "a França, a Revolução Francesa" (GRANGEIRO & FERREIRA, 2016, p. 88) e produzindo efeitos de independência, tomando esse discurso como base para dialogar nas perspectivas "de aceitação/atualização e de crítica satírica por meio do pastiche" (GRANGEIRO & FERREIRA, 2016, p. 88). Para os autores «*O pastiche é um recurso interdiscursivo/intertextual que evidencia a condição interdiscursiva do texto. É uma espécie de hipertexto, visto que se relaciona dialogicamente com outro, o hipotexto, estabelecendo com o texto primeiro uma relação de imitação e de caráter lúdico*» (GRANGEIRO & FERREIRA, 2016, p. 89).

Nesse caso, o hipotexto é a Revolução Francesa que é evocada como uma referência de conquista para a consolidação posterior do artigo 26. Mas conquista para quem? Essa pergunta é essencial para compreender que o pastiche aqui

possui duas funções no texto, e que, embora o ele possua caráter de divertir, também opera com a função "[...] de satirizar, ironizar, questionar e mesmo de afirmar uma língua/identidade/cultura". (GRANGEIRO & FERREIRA, 2016, p. 89).

As expressões em cearensês "igualité, fraternité e liberté" (Egalité, fraternité et liberté (igualdade, fraternidade e liberdade) lema da Revolução Francesa); "pá de burre" (Pas de bourrée: passo de balé de cumprimento); "merci bocu" (Merci beaucoup: agradecimento); "ne pá de quá" (Il n'y a pas de quoi: resposta ao agradecimento); "anavantu" (anavant: passo de quadrilha/ para frente); "anarriê" (anarrié: passo de quadrilha/ para trás) afirmam as diferenças de língua e cultura em prol de suas especificidades.

O título da canção remete diretamente ao artigo 26 da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), que foi uma conquista para a educação concebida no processo da Revolução Francesa, principal revolução da burguesia da Europa. A partir dela, a monarquia absolutista francesa foi destituída e a composição social e política do poder foi alterada, "influenciando o mundo inteiro com os ideais republicanos e iluministas" (GRANGEIRO & FERREIRA, 2016, p. 88). É essencial aqui, que retomemos o artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos:

«1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico

e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.»

«2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.»

«3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos» (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Nessa direção, o artigo assegura o direito à educação, o pastiche que origina o cearensês evidencia seu sarcasmo a partir da contradição da Revolução Francesa pela cultura popular: a quadrilha e a parlenda. A quadrilha junina tem sua origem na Inglaterra por volta dos séculos XIII e XIV e durante sua guerra com a França, Guerra dos Cem Anos, “a country dance afrancesou-se, virou contredance, uma dança em que os pares executam a coreografia, frente a frente, vis-a-vis”. (GRANGEIRO & FERREIRA, 2016, p. 91).

É somente no século XVIII que a dança perde sua característica rural e ocupa os salões da nobreza em toda a Europa. No Brasil, ela chega com os

colonizadores pela terminologia espanhola e italiana. Adapta-se à realidade local: passa *«a ser dançada no mês de junho em louvor a São Pedro, a São João e a Santo Antônio, como agradecimento pela colheita»* (GRANGEIRO & FERREIRA, 2016, p. 91). Santos esses que são cultuados apenas no Brasil, herança da apropriação feita Igreja Católica dos rituais indígenas de comemoração do solstício de inverno, o Inti Raymi Inca¹ no qual se comemorava o nascimento do deus Sol (Inti: pequeno; Raymi: sol).

Eis que a contradição da Revolução se consolida argumentativamente: a) *«a liberté que pregavam era a liberdade de comércio, a fraternité era entre a alta burguesia, bem como a égalité»* (GRANGEIRO & FERREIRA, 2016, p. 92); b) *«a burguesia francesa, vitoriosa, agiu com os camponeses e os setores pobres da população da mesma forma que a história da galinha pedrês² da parlenda popular»* (GRANGEIRO & FERREIRA, 2016, p. 92); e c) anavantu, anavantu, anarriê, seguimos na dança popular da quadrilha dando dois passos para frente e um passo para trás.

Desse modo, *«[...] apesar do diálogo com a língua francesa, a palavra final, a última palavra vem em português, produzindo um efeito de afirmação dessa língua, dessa cultura»* (GRANGEIRO & FERREIRA, 2016, p. 93): Não há de quê.

¹ Os Incas comercializavam com povos indígenas da América do Sul que eram convidados a cerimônia que durava dias. Na noite mais longa do ano, aqueles que não podiam se locomover até a cerimônia, faziam uma fogueira em suas comunidades.

² - Conhece a história da galinha pedrês? – Não, qual é? – É aquela que deu um peido para nós três.

O movimento literário nascido em Fortaleza no final séc. XX, a Padaria Espiritual, integrada por Lopes Filho e Lívio Barreto, com características simbolistas e referências ao simbolismo português é essencial para amarrar a argumentação da canção. A Padaria possuiu três sedes na Rua Formosa e possuía um jornal próprio, *O Pão* que conferia aos poetas integrantes o título de padeiro e a sua sede, o título de padaria. Em sua organização, um padeiro é o olho vivo, aquele que investigava as gentes «*um deles encarregava-se de pesquisas, de conversas com as pessoas do povo, o que serviria de base para a geração de ideias que seriam 'amassadas' pelos demais (amassadores) e transformadas em poesia, causos, pilhérias e qualquer outra 'arte do espírito'*» (GRANGEIRO & FERREIRA, 2016, p. 90).

A ideia, matéria de trabalho dos padeiros os assuntos das gentes, mas o pão por eles amassados, não era para todas as gentes. Isso porque sua linguagem e seus ideias, eram os burgueses provindos da Revolução Francesa. O movimento inclusive prevê em seu Programa de Instalação da Padaria, artigos que tratam da educação infantil, em que se posicionam sobre alterações necessárias aos horários de funcionamento da biblioteca, publicações de relatórios sobre estabelecimentos de instrução pública e privada e Fortaleza/CE, e que a Padaria poderia se ocupar da instrução de infâncias com aulas noturnas, mas que eles tinham muita coisa para fazer e isso não seria possível. Ou seja, anavantu, anavantu, anarriê.

Dediquei-me a pinçar alguns elementos do artigo de Cláudia e Raul (2016) por suscitar debates que são comuns a essa pesquisa de dissertação. A canção, composta pela metodologia antropófaga como crítica à herança burguesa se materializa como um manifesto poético em defesa da educação: a pública, a de livre acesso, a popular. Mas ainda, que educação é essa? Afinal, como pode a antropofagia pensar a escola? O que pode uma educação antropófaga? Como a antropofagia vê a escola? Quais elementos da escola são importantes para a antropofagia?

O *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* (1924) anuncia a escola e a floresta juntas, os bens naturais e a modernidade. Nunca um ou outro. Sempre um e outro. A antropofagia oswaldiana, enquanto movimento teórico-epistemológico-conceitual, solicita um modo de agir outro perante a história e a filosofia que nos é contada e ensinada. Ela nos convida a agir pela **constante lúdica**, uma característica natural do ser humano que só pode ser aprimorada, constituída, a partir do ócio.

Oswald de Andrade nos convida a pensar a humanização da filosofia, que se antes era uma verdade universal, hoje é ela vista como dependente “das condições históricas e sociais em que se processou” (ANDRADE, 1990, p. 102). Humanizar a filosofia é tomá-la como produzida pela humanidade, é um exercício de identificar quais discursos produzidos pela filosofia dialogam a favor do novo matriarcado que está sendo anunciado, aquele que traz a promessa do ócio de direito para todos, que intercede por meio da

invenção contra os modos de dominação e opressão.

4.3.2. Em defesa de uma educação nos trópicos

Ainda no prefácio de seu livro *Uma educação nos trópicos: contribuições da antropofagia cultural brasileira* (2013), **Valdo** Barcelos inicia uma discussão sobre a crise da educação escolar no Brasil, compreendendo que a educação vai além das instituições de ensino. Segundo **Valdo** Barcelos (2013), “a escola é apenas um dos lugares onde a educação das pessoas acontece. Um espaço importante, porém não o único” (BARCELOS, 2013, p. 10). Sua discussão sobre a crise da educação escolar se fez de extrema importância para esse trabalho, visto que **Valdo** Barcelos (2013) defende que não há uma crise quando tratamos desse assunto. Isso porque «*Se fosse uma crise já teria passado, já deveria ter sido resolvida. Superada. Algo que se prolongue e que se estenda por tanto tempo, como o cenário que estamos vivendo na educação, não pode ser denominado crise*» (BARCELOS, 2013, p. 11).

Quando deixamos de lado a palavra crise para falar da educação escolar, compreendendo crise como algo passageiro (que foi ou pode ser resolvido em um curto período tempo), é perceptível que a educação escolar não simplesmente está passando por um mero momento de adversidade, mas sim, por um problema de esmaecimento que remonta desde o tempo do

Brasil Colônia do Império português (BARCELOS, 2013). Desde os primeiros modelos educativos nas *terras brasílicas* tivemos e ainda temos que lidar com a importação de modelos de ensino que desconsideram a cultura e a história locais. Faz-se necessário então que pensemos uma educação nos trópicos, com crianças e adolescentes reais do nosso Brasil, e que grande parte da população só consegue acessar a produção de conhecimento sistematizado por meio da instituição escola pública.

Os problemas da estruturação da escola na Nossa América, expressão cunhada por **José Martí** (1853-1895), educador popular cubano, para opor as necessidades da América Latina em detrimento do imperialismo estadunidense e canadense, são muitos, dentre os quais destaco as desigualdades sócio-históricas de classe, gênero e etnia instauradas com a invasão territorial da Espanha e de Portugal e o apagamento histórico de pensadores acadêmicos latino-americanos que resulta da supervalorização do pensamento eurocêntrico (BARCELOS, 2013).

É nessa direção que busquei, nesse trabalho, acadêmicos e pensadores latino-americanos para pensar o espaço da educação escolar, bem como, debruçar-me mais atentamente nas práticas de leitura e escrita na escola como forma de *reexistência* a tais desigualdades, perguntando-me: quais saberes ocupam espaço na educação escolar? A cultura popular, ainda marginalizada, ocupa espaço na educação escolar? E quais pensamentos artísticos ocupam espaço na educação escolar?

Quais culturas populares adentram a escola?
Como?

Nesse sentido, é preciso retomar que, em Nossa América, antes da educação escolar, os indígenas que aqui habitavam foram submetidos à catequese como primeiro modelo educativo. **Dermeval Saviani** em seu livro *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2011) conceitua que o primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Sousa, por Dom João III, chegou às *terras brasilis* no ano de 1549, «*trazendo consigo os primeiros jesuítas, cujo grupo era constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel de Nóbrega*» (SAVIANI, 2011, p. 25). A missão do grupo foi a de converter o gentio, palavra usada por Dom João III, doutrinando-os e ensinando-os a santa fé cristã de Portugal (SAVIANI, 2011).

Instaura-se então o processo de colonização (do latim *colo, colui, cultum, colere*: cultivar, morar) que significou ocupar a terra, cultivar a terra e morar na terra. Da mesma raiz etimológica de *colo, incola*, o habitante; e *inquilinus*, habitante de terras alheias. (SAVIANI, 2011). O colono (*colonus*), portanto, é aquele que técnica e legalmente cultiva a terra no lugar de seu dono. E a partir de então, distinguem-se os processos da colonização: o povoamento; e a condução à exploração do solo. “‘Colônia’ significa, pois, espaço que se ocupa mas também terra ou povo que se pode trabalhar ou sujeitar” (SAVIANI, 2011, p. 26).

Dermeval Saviani (2011) ainda reforça a relação do verbo latino *colo* a suas derivações

cultum e *culturus*, significando “o que se vai trabalhar, cultivar” (SAVIANI, 2011, p. 27). Significado esse que se aplica tanto ao cultivo da terra “quanto ao trabalho da formação humana, acepção em que esse termo latino traduzia o vocábulo grego *paideia*” (SAVIANI, 2011, p. 27). Aqui é possível encontrar manifesto o significado de educação, coincidindo com a cultura, em seu sentido mais amplo como conjunto de práticas, de símbolos e de valores transmitidos a novas gerações no intuito de garantir certa reprodução de um dado estado de coexistência social; e em seu sentido específico, «*enquanto tomar conta das crianças, cuidar delas, discipliná-las, ensinar-lhes comportamentos, conhecimentos e modos de operar*» (SAVIANI, 2011, p. 27).

Nessa direção, **Maximiliano Valerio López**, em seu livro *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças* (2008), discute que “o cultivo implica sempre uma relação de cuidado com a vida” (LÓPEZ, 2008, p. 9). Assim, o objeto do cultivo é sempre a vida e não as coisas que se cultiva.

Assim, **Dermeval Saviani** (2011, p. 27) entende a educação “como um processo por meio do qual a humanidade elabora a si mesma em todos os seus mais variados aspectos” e que pode ser sintetizado em três pontos básicos: a) o da inculturação nas tradições e nos costumes (ou

aculturação³ à medida em que seu dinamismo provém de uma cultura externa, como é o caso da colonização, na qual as tradições e os costumes vão do meio cultural do colonizador para os colonizados); b) o da instrução intelectual sob seu aspecto formal-instrumental, o de ler, o de escrever e o de contar, e sob seu aspecto concreto, o do conteúdo do conhecimento; e c) a aprendizagem do ofício (SAVIANI, 2011).

Dermeval Saviani (2011) ainda retoma outra derivação do verbo *colo*: *cultum* (de *cultus*) que origina *culto* para designar «*o campo que já havia sido preparado e plantado por gerações sucessivas. Refere-se, portanto, não apenas ao processo mas também ao produto, fundidos numa mesma denominação*» (SAVIANI, 2011, p. 27). *Cultus* é ainda uma primeira forma de religião, o culto aos mortos, irrompendo daí sua dimensão religiosa como forma de religar, a partir de um conjunto de mediações simbólicas, uma experiência presente à tradição, com os espíritos de antepassados ou de Deus (no caso do monoteísmo), em uma determinada comunidade. (SAVIANI, 2011).

É costumeiramente comum que, ao se tratar da história da educação escolar, da educação e da escola, se comece pela sua história a partir do Velho Mundo. Porém, como dito nesse ainda nesse capítulo, propus-me a pensar a educação em nossa

terra brasilis, com suas desigualdades e violentos processos históricos de apagamento e exclusão. Ainda com o referencial teórico aqui evocado pelas vozes de pensadores latino-americanos ressalto, ao lado do pensamento antropófago, como a educação, em seu sentido de cultivar, religar presente e tradição, de uma determinada comunidade é encontrada nas sociedades indígenas antes da invasão Espanhola e Portuguesa. Tal conceito é de suma importância para a elaboração dessa pesquisa em sua metodologia antropófaga e suas contribuições para o campo da educação. Dada tal justificativa, retomei a história da educação em nossas terras tropicais a partir da perspectiva dos Tupinambá, baseando-me na leitura histórica de **Dermeval** Saviani (2011).

4.3.3. Concepções do processo educativo dos Tupinambá

Quando a esquadra de Pedro Álvares Cabral aportou deste lado do Atlântico, encontrou populações há séculos estabelecidas nas terras que vieram a ser chamadas de Brasil. Essas populações viviam em condições semelhantes àquelas que foram definidas como correspondentes ao comunismo primitivo. Ou seja: não eram sociedades estruturadas em classes. Apropriavam-se de forma coletiva dos meios

³ Embora o termo seja utilizado por Saviani (2011) é necessário aqui criticar seu uso, visto que aculturação, além de poder levar a perda da identidade cultural, no sentido de pertencimento, e camufla processos opressores, processos de resistência, processos de distanciamento cultural como

condição de sobrevivência e protagonismos indígenas. Faz-se necessário se afastar dessa concepção para compreender melhor as violências e resistências dos povos indígenas no processo de colonização (BURD, 2014).

necessários à sua subsistência. Esses meios consistiam na caça, pesca, coleta de frutos e de plantas nativas e algumas plantações dentre as quais se destacavam o milho e, principalmente, a mandioca. Tratava-se, em suma, de uma economia *natural* e de *subsistência*. (SAVIANI, 2011, p. 33).

Baseando-se em **Florestan** Fernandes (1989), em seu livro *A organização social dos tupinambás*, **Dermeval** Saviani (2011) situa que se tratava de uma economia *natural* porque consistia em satisfazer as necessidades dos integrantes desses grupos sociais sem haver uma troca e de uma economia de *subsistência* porque era orientada para satisfazer as necessidades restritas do grupo local. Para **Dermeval** Saviani (2011) a organização social dos indígenas nessa terra também estruturava a educação presente em suas sociedades, e é a partir dessa concepção que o autor se dedica a sistematizar a educação dos Tupinambá.

A denominação Tupinambá abrangeu diversos grupos tupis, que ocupavam uma vasta área do novo território (estendia-se desde as regiões meridionais às setentrionais). **Dermeval** Saviani (2011) situa a educação Tupinambá como a mais representativa do conjunto dessas populações. A fim de explicitar como se dava o processo educativo dos Tupinambá, **Dermeval** Saviani (2011) apresenta que, em sua organização social,

tal sociedade se distinguia em cinco grupos por idades, tanto para o homem quanto para a mulher. Peitan era a designação de recém-nascidos até começarem a andar. Logo em seguida a sociedade se distinguia nos cinco grupos a seguir: «a) *Kunumy-miry, crianças do sexo masculino até 7-8 anos e Kugnatin-miry, meninas até 7 anos; b) Kunumy, meninos dos 8 aos 15 anos e Kugnatin, meninas dos 7 aos 15 anos; c) Kunumy-uaçu, rapazes dos 15 aos 25 anos e Kugnatin, moças dos 15 aos 25 anos; d) Aua, homens dos 25 aos 40 anos, sendo que, nesse grupo, se distinguia o homem casado pelo nome de Mendar-amo e Kugnam, mulher dos 25 aos 40 anos, sendo a mulher casada denominada Kugnammuçupoare; e) finalmente, Thuyuae, homens de 40 anos em diante e Uainuy, mulher de 40 anos em diante» (SAVIANI, 2011, p. 36).*

Dermeval Saviani (2011) salienta que o processo educativo abrangia todos os cinco grupos, mas a incidência de formação de novas gerações era mais direta nos três primeiros grupos (até os 25 anos). O primeiro grupo, de 7 a 8 anos, independente de gênero, dependia estritamente da mãe. Nele, os meninos recebiam arcos e flechas e integravam grupos com crianças da mesma idade. Esses grupos, informalmente, se dedicavam⁴ a certos tipos de folguedos, jogos com destaque a imitação de pássaros, manuseio de arco e flechas e outras atividades. As meninas também integravam grupos da mesma idade e residiam com as mães,

⁴ Opto pelo verbo dedicar-se em oposição ao verbo adestrar-se utilizado pelo autor, compreendendo que esse segundo se

aproxima semanticamente a atividades de condicionamento de animais não humanos.

dedicavam-se «*a jogos infantis em tarefas como a fiação de algodão e amassando barro no fabrico de utensílios de cerâmica como potes e panelas*» (SAVIANI, 2011, p. 36).

Entre os 7 e 15 anos de idade, os meninos deixavam de depender da mãe e acompanhavam o pai, que atuava como seu modelo para prepará-los para a vida adulta, colaborando em seu trabalho. As meninas dessa faixa-etária ainda estreitam os laços com a mãe, mestra e modelo, que as ensinam as atividades de semear, plantar, fiar, fazer farinhas e vinhos, cozinhar e preparar alimentos.

Dos 15 aos 25 anos os jovens integravam mais ativamente as atividades dos adultos. Nessa fase estavam incluídas as cerimônias de iniciação que, após sua participação, as jovens podiam aventurar-se amorosamente e casar-se. **Florestan** Fernandes (1989) acentua que o casamento só era possível após um certo tempo, relacionado ao comprimento do cabelo: quando chegassem aos ombros. Ainda nessa fase, os rapazes e as moças se dedicavam mais diretamente às atividades laborais relacionadas aos papéis de gênero: os rapazes integravam as expedições guerreiras, as atividades de caça, de pesca, de fabricação de flechas, além de prestarem serviços nas reuniões nos mais velhos; já as moças auxiliavam as famílias nas atividades femininas, como o plantio, a colheita, o cozinhar, o fiar e tecer, além de assimilarem, de forma prática, as vivências e os papéis femininos. (SAVIANI, 2011).

Entre os 25 e 40 anos, homens e mulheres assumiam plenamente a participação na vida

adulta. Os homens eram admitidos entre os guerreiros, participavam das reuniões com os mais velhos, pelas quais acessavam as memórias da sociedade Tupinambá, garantindo-lhes novos conhecimentos sobre suas tradições e instituições. As mulheres se ocupavam das tarefas domésticas, eram responsáveis pela educação e cuidado dos filhos e participavam de várias cerimônias com os homens.

A partir dos 40 anos, homens e mulheres assumiam seu papel de destaque. Os homens podendo se tornar chefes, líderes guerreiros e pajés. Eles transmitiam as tradições e orientavam os mais jovens, pelos quais eram admirados, sendo comparados a professores por Thevet. As mulheres presidiam os trabalhos domésticos, dedicando-se a carpir os mortos e se tornando mestras na iniciação da vida feminina.

Dermeval Saviani (2011) situa que, apesar de todos os membros integrarem socialmente a divisão do trabalho, as mulheres exerciam o trabalho mais cansativo e pesado, acarretando-lhes o envelhecimento precoce e a sobrecarga de afazeres. E que embora fossem reconhecidas com poder e prestígio, elas não usufruíam do mesmo respeito devotado aos homens velhos. Outro ponto importante a ser considerado é que, as atividades domésticas muitas vezes em seu fazer eram mais trabalhosas e detalhadas, como a coleta de frutos, de mariscos e de ovos. Ou seja, a característica da divisão do trabalho por gênero implicava mais trabalho por parte das mulheres, restringindo poder

e prestígio, sendo essa a principal base de estruturação do trabalho.

A partir dessa análise, **Dermeval Saviani** (2011) observa que a sociedade dos Tupinambá não se constituía a base de nenhum monopólio, mas sim seus conhecimentos e técnicas sociais estavam acessíveis a todos os seus membros. Para ele, «*A cultura transmitia-se por processos diretos, oralmente, por meio de contatos primários no interior da vida cotidiana. E isso não apenas nas relações entre os adultos e as crianças e jovens. Em qualquer idade e tipo de relação social era possível aprender, convertendo a todos, de algum modo, à posição de mestres*» (SAVIANI, 2011, p. 38).

Contudo, esse não monopólio do conhecimento, não significava que não houvesse posições de destaque no processo educativo. Tratava-se, portanto, de que as posições de destaque estavam ocupadas por aqueles já possuíam certa idade da experiência, o grupo social dos maiores de 40 anos, em uma espécie de gerontocracia, visto que os postos-chaves da vida social (chefes de grupos locais), da vida militar (líderes guerreiros) e da vida religiosa ou da esfera do sagrado (pajés e pajés-açu) eram ocupados por essas pessoas (maiores de 40 anos). Isso porque tal grupo cumpria seu papel de “atualizar a memória coletiva, preservando e avivando as tradições”. (SAVIANI, 2011, p. 38).

Segundo o autor, o entendimento dos Tupinambá enquanto uma sociedade sem classes, assim como as comunidades comunistas primitivas, proporciona a compreensão de que a

educação coincide com interesses comuns do grupo e é realizada igualitariamente por todos os membros que compõe o grupo social, espontânea e integralmente. Para tanto, não havia instituições específicas organizadas para fins educativos, senão uma assimilação de tudo por parte de cada integrante do que lhe era possível assimilar (SAVIANI, 2011).

A partir de sua análise histórica, **Dermeval Saviani** (2011) propõe que nesse contexto havia uma educação em ato que se apoiava em três elementos básicos: a) a força da tradição, “constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 38); b) a força da ação, “que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo” (SAVIANI, 2011, p. 38); e c) a força do exemplo, “pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos, ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal” (SAVIANI, 2011, p. 38-9).

Nessa perspectiva, ideias educativas e práticas educativas coincidiam. E com isso, **Dermeval** (2011) aponta que não havia a necessidade de elaboração em pensamento de formas de intervenção em práticas educativas, conferindo a esse contexto a existência da educação, mas não de uma pedagogia. É justamente com essa estrutura de educação que os colonizadores europeus se depararam com a invasão do território além do Atlântico. Para **Dermeval Saviani** (2011, p. 39)

«para fazer face aos incolos, isto é, os da terra que se pretendia conquistar, eles foram obrigados a acionar formas específicas de intervenção na prática educativa».

Dermeval Saviani (2011) nomeia tal prática educativa *pedagogia brasílica*, praticada entre 1549 e 1599, «*uma pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses*» (SAVIANI, 2011, p. 47). Para o autor, esse período é marcado pelo monopólio da vertente religiosa na pedagogia tradicional (SAVIANI, 2011). Porém, antes de explicitar as especificidades da educação importada para intervir na prática educativa dos indígenas, faz-se necessário explicitar quem eram os colonizadores que vieram para educá-los.

4.3.4. A pedagogia brasílica e a Revolta Caraíba no Brasil colônia

Assim, se Marx (...) pôde dizer que, para os teólogos, a sua própria religião é considerada obra de Deus, ao passo que a religião dos outros é obra dos homens, para os jesuítas a religião católica era considerada obra de Deus, enquanto as religiões

dos índios e dos negros vindos da África eram obra do demônio. Eis como se cumpriu, pela catequese e pela instrução, o processo de aculturação⁵ da população colonial nas tradições e nos costumes do colonizador (SAVIANI, 2011, p. 47)⁶.

Seus prazeres são de como an-de ir à guerra, como an-de beber hum dia e uma noute, sempre beber e cantar e bailar, sempre em pee correndo toda a Aldeã, e como an-de matar os contrarios e fazer cousa nova pera a matança; an-de aparelhar para seus vinhos e cozinhadas da carne humana; e as suas santidades, que dizem que as velhas se an-de tornar moças, e outras mil cousas [...] (CARTAS, I, 1954, p. 242 apud CRESSONI, 2012, p. 48).

Não é possível falar do processo de colonização sem mencionar a participação das ordens religiosas. Estiveram presentes durante o processo de colonização as ordens franciscana, jesuíta, beneditinos, carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos, todas desenvolvendo alguma atividade educativa (SAVIANI, 2011). Dentre elas, a franciscana e a jesuíta foram as ordens que mais efetivaram um processo de

⁵ Ressalto novamente que, embora o termo seja utilizado por Saviani (2011), é necessário aqui criticar seu uso, visto que aculturação, além de poder levar a perda da identidade cultural, no sentido de pertencimento, e camufla processos opressores, processos de resistência, processos de distanciamento cultural como condição de sobrevivência e protagonismos indígenas. Faz-se necessário se afastar dessa concepção para compreender melhor as violências e resistências dos povos indígenas no processo de colonização (BURD, 2014).

⁶ Hoje com outra perspectiva e posicionamento, a Rede Jesuíta de Educação) apresenta preocupação com as questões ambientais e de diferença, teologia da libertação. Além disso, é importante lembrar a formação do primeiro indígena formado em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (*in memoriam*) que liderava o cursinho popular kaigang Por Fi Ga e que foi professor na Escola Estadual de Ensino Fundamental da mesma comunidade.

educação e de doutrina. Os beneditinos também acabaram por desempenhar um papel educativo, porém, por apelo da população (SAVIANI, 2011).

É importante mencionar ainda que somente a ordem jesuíta foi enviada pela Coroa portuguesa, recebendo auxílio das autoridades da colônia, o que lhes proporcionou grandes recursos frente às outras ordens. Carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos, por exemplo, foram ordens que apenas tiveram apoio das comunidades locais, dispondo de baixo recursos.

Dermeval Saviani (2011) situa que em questões de importância, jesuítas e franciscanos disputaram espaço e propuseram sistemas educativos distintos. Em 1516, dois frades franciscanos que residiram em Porto Seguro foram trucidados por indígenas após dois anos de atividades. Em 1534, outro grupo chega para integrar a armada de Martim Afonso de Souza na expedição dessas terras.

Em 1537, cinco franciscanos chegam a Região Sul do Brasil, em Dom Rodrigo, arrastados por uma tempestade, e desenvolvem sua obra catequética com os Carijós, tornando seu trabalho um marco por sua técnica de missões volantes, percorrendo as sociedades indígenas, que serviria de caracterização para as ações jesuítas posteriores e para a constituição dos regimes de internatos “como verdadeiras escolas que ensinavam, além da doutrina, a lavrar a terra e outros pequenos ofícios” (SAVIANI, 2011, p. 40). Apesar da chegada dos franciscanos e seu pioneirismo do sistema educacional, **Dermeval** Saviani (2011) afirma que

pelas características de sua forma de pregação baseada na peregrinação seu sistema educacional acabou por não se solidificar tanto quanto o sistema proposto pelos jesuítas.

Em termos de datas, em 1548 uma armada de ocupação efetiva é destinada a Capitânia da Bahia de Todos os Santos, chegando, no ano seguinte, o primeiro governador geral, Tomé de Sousa, nas terras tupiniquins acompanhado de Manoel da Nóbrega que esboça um sistema de ensino a partir do que **Dermeval** Saviani (2011) nomeia como *pedagogia brasílica*. Tal modelo de ensino viria a se consolidar posteriormente no *Ratio Studiorum* no período de 1570 a 1759, findando com a expulsão dos jesuítas do território pela Coroa portuguesa, tendo como reação nas terras brasileiras a Guerra Guaranítica (1753-1756), única união entre o exército espanhol e português para exterminar indígenas, ocorrendo na Região do Sul do Brasil, em que indígenas e religiosos se uniram.

Apenas em 1556, é proclamado o primeiro bispo brasileiro, Pero Fernandes Sardinha, até então sacerdote de Portugal, que naufraga e é capturado em conjunto com seus passageiros e devorado em uma cerimônia antropófaga pelos Caetés, na atual região de Alagoas. Tal acontecimento é retomado por **Oswald** de Andrade em seu *Manifesto Antropófago* (1928) como contagem do tempo desde uma perspectiva não-europeia.

Ao tratar da educação do meio para o final do século XVI no Brasil, **Dermeval** Saviani (2011)

aponta que uma fase da educação jesuítica foi marcada pelo plano de instrução de Manuel da Nóbrega. O plano agia diretamente sobre as crianças, trazendo órfãos de Lisboa para a criação do Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, posteriormente, do Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Com tal movimento, buscava-se atrair crianças indígenas, por meio das crianças brancas, para que fosse possível agir sobre seus pais, principalmente caciques, para assim converter toda a comunidade indígena para a fé católica.

O plano se iniciava com o ensino de português (para as crianças indígenas); depois era seguido da doutrina cristã; a escola ensinava o ler e o escrever e nela eram opcionais o canto orfeônico e a música instrumental. O ensino culminava então em duas possibilidades: de um lado o aprendizado profissional e agrícola; e de outro lado, a gramática latina (para aqueles que se viriam a cursar o ensino superior na Europa (Universidade de Coimbra) – não era para os indígenas). Para **Dermeval Saviani** (2011), embora o plano não deixasse de conter uma preocupação realista com as especificidades do Brasil colônia, “sua aplicação foi precária, tendo cedo encontrado oposição no interior da própria Ordem jesuítica” (SAVIANI, 2011, p. 43).

Portanto, o plano se alicerçou em: a) uma filosofia da educação; b) uma teoria da educação que organizava os meios; e c) uma prática pedagógica que era a realização efetiva do processo de ensino aprendizagem. Sobre a filosofia da educação, é possível afirmar seu caráter tradicional religioso na versão católica da Contrarreforma, foi

aplicada à realidade da Colônia para realizar seus fins de conversão do “gentio” à religiosidade católica, bem como sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação (a de civilidade trazida pelos colonizadores). É importante ressaltar que nessa concepção, a sujeição dos indígenas precede sua conversão, afinal ela [a sujeição] era a condição necessária para a eficácia da educação.

Sobre a teoria da educação, é possível afirmar que organizava os meios, tanto em recursos materiais quanto em procedimentos de ensino necessário à realização do trabalho educativo. Na promoção de condições materiais dos colégios jesuítas estavam presentes: a posse da terra para a construção dos colégios e sua manutenção que incluía suprir as necessidades dos víveres, sendo aqui relacionadas atividades de criação de gado, cultivo de alimentos (mandioca, milho e arroz) e produção de açúcar e de panos, valendo-se da aquisição de escravos para tais trabalhos. Já, sobre a prática pedagógica, afirma-se que era a realização efetiva do processo de ensino aprendizagem, destacando-se o trabalho de Anchieta e seus autos e teatros. Anchieta valia-se da língua geral, base comum do idioma tupi falado ao longo da costa brasileira, para sua prática pedagógica na finalidade de, subsidiado pelo poder da Igreja e da Monarquia, implantar na nova terra a civilização daqueles que da terra se apossavam a partir da transmissão oral, por meio da retórica clássica, dos escritos sagrados em forma de teatros.

Em suas obras, a figura de Tupã (deus tupi) se aglutinava a do Deus católico e a figura de

Anhangá (espírito tupi) se aglutinava a do Demônio como mediação sensível às concepções dicotômicas de bem e mal, a partir da multiplicação do recurso da imagem e do apelo aos símbolos sensíveis que são características do movimento de Contrarreforma. Para **Dermeval** Saviani (2011, p. 47), os autos de Anchieta «[...] *constituem alegorias do bem contra o mal em que se condenam os gestos e os ritmos, isto é, a liturgia tupi enquanto ação coletiva e sacral, vista pelo colonizador como resultado dos poderes dos espíritos maus tentando os membros da tribo*» (SAVIANI, 2011, p. 47).

Manuel da Nóbrega ainda buscou implementar seu plano de instrução por uma cadeia extensa de colégios na região litorânea, para depois expandi-lo para o interior do Brasil e chegar até o Paraguai. Dermeval (2011) acentua que, por solicitação própria dos indígenas da Bahia, o plano incluía um projeto de educação para mulheres, mas a região metropolitana não o aderiu, sendo que a criação de escolas femininas só seria sancionada posteriormente em 1815 na cidade de Lisboa.

O historiador **Fábio Eduardo** Cressoni (2012), em seu artigo *Pedagogia jesuítica e alteridade: a demonização da alma indígena*, apresenta e discute a demonização da alma indígena dos Tupinambá frente a *orbis christianus*, concepção medieval de Deus como criador do mundo e da Igreja Católica como sua representante em terra. Fábio Cressoni (2012) apresenta como a religiosidade era um fator importante da constituição dos Tupinambá, sendo sua

organização política, social e econômica derivadas dela.

As missões jesuíticas, como descritas nesse momento no que diz respeito a educação, tinha como objetivo converter os indígenas à fé e à concepção da racionalidade teológica europeia que se fundava no mundo moderno. Em cartas de Manuel da Nóbrega, por exemplo, os indígenas são descritos como incultos e poucos conscientes por não possuírem nenhum Deus, como afirma Fábio Cressoni (2012).

A condenação dos ritmos e dos gestos que **Dermeval** Saviani (2011) apresenta pela *pedagogia brasílica* e pelo teatro de Anchieta está relacionada, para Fábio Cressoni (2012) a presença dos caraíbas. Caraíbas eram os líderes espirituais das comunidades e atuavam na orientação dos demais indígenas. A eles cabia o papel de ponte entre a vida na Terra e o mundo dos espíritos (CRESSONI, 2012).

Os indígenas consultavam os caraíbas sobre as questões da vida cotidiana. Aos caraíbas, portanto, era proporcionado o conhecimento para responder dúvidas ligadas à natureza, à guerra, à caça, à navegação, aos tabus, à vida sexual, aos estados físicos e afetivos, aos sonhos, ao reino animal e a confecção de ornamentos e colares (CRESSONI, 2012). A partir de sua presença, «*as ações cotidianas dos moradores das aldeias eram interrompidas por danças, cantos e batuques que possibilitavam a alteração do estado mental dos participantes desse ritual*» (CRESSONI, 2012, p. 49).

Se para os Tupinambá, os caraíbas exerciam esse importante papel de atravessar mundos, de aconselhar e proteger, para os jesuítas, os caraíbas eram a própria representação do que demônio, “tidos como feiticeiros, falsos e capazes de enganar os demais gentios, esses homens surgiam das matas para desarticular a salvação dos índios” (CRESSONI, 2012, p. 49). É nesse sentido que, após o contato entre portugueses e indígenas, jesuítas e caraíbas passam a se rivalizar, sendo amplamente difundida pelas cartas dos representantes do Velho Mundo que a disputa era pelas almas indígenas. «*Se os caraíbas lutavam pela manutenção da autonomia cultural indígena, os jesuítas trataram de demonizar aqueles que foram identificados como principais adversários da Companhia de Jesus nas terras de Santa Cruz*». (CRESSONI, 2012, p. 55).

Os caraíbas, por exercerem a conexão com o mundo espiritual, estavam intrinsecamente ligados ao ritual antropófago. Oswald de Andrade, em seu manifesto recupera o caraíba como essa agente de revolta que não aceitava a colonização, convocando a revolução caraíba como maior que a Revolução Francesa no ensino de História, como forma de resistência em oposição ao pensamento mercantil e cristão da era moderna que **Benedito Nunes** (1990) salienta como «*o pleno ócio, a festa, a livre comunhão amorosa, incorporados à visão poética pau-brasil e às sugestões da vida paradisíaca*» (NUNES, 1990, p. 18).

A partir de 1564, quando a Coroa portuguesa instaura e redizima, pela qual 10% de todos os

impostos do território brasileiro são destinados à manutenção dos Colégios da Companhia de Jesus, a missão jesuíta em nossas terras adentra sua fase de prosperidade, proporcionando a elaboração do plano geral de estudos aprimorado no *Ratio Studorum* em 1599. Enquanto a pedagogia brasílica de Manuel da Nóbrega se preocupava diretamente com a conversão dos indígenas, o *Ratio Studorum*, assume sua abordagem universalista e elitista, suprimindo a aprendizagem do português para os indígenas e a escola do ler e do escrever (SAVIANI, 2011).

Em sua pedagogia, o *Ratio Studorum*, corresponde a pedagogia tradicional, uma pedagogia ativa que supera as práticas educativas medievais em direção de uma pedagogia moderna. Destaca-se nesse pensamento a visão essencialista do ser humano (do homem, como nos textos) “concebido como constituído por uma essência universal e imutável” (SAVIANI, 2011, p. 58). A educação assume o papel de « *moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano*» (SAVIANI, 2011, p. 58). Isso porque, tendo Deus criado o ser humano, sua imagem e semelhança, a sua essência seria então um ato da criação divina. Nessa perspectiva, «*o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural*» (SAVIANI, 2011, p. 58). É importante ainda salientar que, nessa perspectiva, a filosofia de Tomás de Aquino é uma principal articuladora de pensamento, unindo a filosofia

aristotélica à tradição cristã, conferindo a tal santo, respeito e devoção.

Embora, na formação da Congregação da Ordem da Companhia de Jesus, Inácio Loyola não previsse a educação como uma função, já estava presente em Constituições, que entrariam em vigor em 1552, que seria indispensável um complemento para suas aplicações. A partir disso, o padre Claudio Aquaviva, eleito geral da Ordem em 1581, elabora uma comissão que se institui três anos mais tarde e que resulta na primeira versão do *Ratio atque Instituto Studiorum Societatis Jesu*, sendo ela um parecer crítico do *modus parisiense* de ensino (da Universidade de Paris) que havia sido incorporado experimentalmente na fundação do Colégio de Messina em 1548.

Derneval Saviani (2011) conceitua que no Velho Mundo, no medievo, prevaleceu o ensino do *modus italicus* (com esse nome pelo seu surgimento na região que hoje é a Itália). «*Caracterizava-se por não seguir um programa estruturado e nem vincular a assistência do discípulo a determinada disciplina*» (SAVIANI, 2011, p. 50). Desse modo, o discípulo podia passar de uma disciplina a outra sem pré-requisitos e o «*preceptor que ministrava instruções a um conjunto de discípulos que eram reunidos independentemente das eventuais diferenças de*

níveis de formação e das idades de cada um» (SAVIANI, 2011, p. 51-2).

Progressivamente no século XVI, o *modus parisiense* adotado pela Universidade de Paris cresceu e tomou lugar do *modus italicus*, sendo o marco histórico a fundação do Colégio Mantaigu em Paris (1509) que comportava: a) a divisão dos alunos em classes (com idades próximas e mesmo nível de instrução); b) a realização de exercícios escolares pelos alunos, mobilizando as habilidades dos alunos; e c) mecanismos de incentivo ao trabalho escolar que consistiam em “castigos corporais e prêmios, louvores e condecorações, além da prática da denúncia ou delações” (SAVIANI, 2011, p. 52). Os professores regiam uma determinada classe e ministravam um programa fixado que era composto por um conjunto de conhecimentos. O *modus parisiense* se baseava na escolástica e possuía três pilares: *lectio*, *disputatio* e *repetitiones*⁷. Assim, o *modus parisiense* se torna o germe da organização do ensino para a escola moderna. Isso é, para sua implementação, ele supõe «*edifícios específicos, classes homogêneas, a progressão dos níveis de escolarização constituindo as séries e os programas sequenciais ordenando conhecimentos ministrados por determinado professor*» (SAVIANI, 2011, p. 52). Em 1551, o padre Nadal, baseia-se no *modus parisiense*, até então

⁷ É justamente por esses três pilares que o método é reconhecido como o melhor em repetição, disputa, composição, interrogação e declamações para aprendizagem de latim. O *lectio* era a preleção dos assuntos por meio da leitura. O *disputatio* era o exame de questionones suscitadas

pelo *lectio*. E o *repetitiones* a prática de separar os alunos em pequenos grupos para repetirem as lições que o professor lhes passava a alunos de classes mais adiantadas ou ao próprio professor.

experimental nos Colégios de Messina, para fundamentar o plano de estudos do Colégio Romano, intensificando ainda mais sua importância para a Ordem jesuíta.

O parecer crítico da comissão organizada pelo padre Claudio Aquaviva termina em 1585 e é encaminhado a todos os colégios da rede da Companhia de Jesus no ano seguinte. Quando recebido pela província, reivindica-se, por esses colégios, um plano mais estruturado, que estipule regras e plano de ação, ou seja, um plano de estudos que indique o modo de operar. E, com isso, o *Ratio Studorum* recebe sua segunda versão pela comissão, no ano de 1591, consistindo em um conjunto de regras que deveriam ser aplicadas experimentalmente por três anos. Após esse período, os colégios escrevem pareceres sobre sua aplicação e em 1599 o plano de estudos geral é publicado em sua versão final como um conjunto de 467 regras. «Começava pelas regras de provincial, passava pelas regras do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias» (SAVIANI, 2011, p. 55).

É imprescindível destacar no *Ratio Studorum* o papel do prefeito de estudos que atua como assistente do reitor na ordenação dos estudos pela

boa ordenação dos estudos, sendo ele uma figura a qual professores e alunos devem obediência. Seu papel é o de garantir maior progresso e virtude dos alunos nos estudos, além de fiscalizar o esgotamento do conteúdo do programa anual de ensino e ouvir e observar os professores em seu exercício de função a fim de intervir caso necessário, com delicadeza e afabilidade. **Dermeval Saviani** (2011) aponta essa característica como grande avanço na concepção do sistema educacional, esboçando o que viria a se tornar o papel da atual supervisão educacional. É a partir desse cargo que, para além da sistematização de ensino, o plano geral exibe uma preocupação com a organicidade do plano pedagógico.

O *Ratio Studorum* fundamentou a organização de numerosos colégios da Companhia de Jesus, chegando ao número de 728 casa de ensino em 1750 (nove anos antes da expulsão dos Jesuítas de todo o território da Coroa portuguesa e 23 anos antes da supressão da Ordem pelo Papa Clemente XIV (SAVIANI, 2011)). Sua aplicação foi considerada um êxito inquestionável. Mas para quem? A visão elitista do plano foi a marca de exclusão de indígenas (que já eram brutalmente violentados pela aculturação⁸ do plano de ensino de Nóbrega), bem como das pessoas escravizadas que não tinham acesso à educação escolarizada.

⁸ Novamente, embora o termo seja utilizado por Saviani (2011) é necessário aqui criticar seu uso, visto que aculturação, além de poder levar a perda da identidade cultural, no sentido de pertencimento, e camufla processos opressores, processos de resistência, processos de distanciamento cultural como condição de sobrevivência e

protagonismos indígenas. Faz-se necessário se afastar dessa concepção para compreender melhor as violências e resistências dos povos indígenas no processo de colonização (BURD, 2014).

O plano se organizou nos seguintes cursos: a) estudos inferiores (de nível médio) era um curso de humanidades constituído por classes de retórica, humanidades, gramática inferior, média e superior; b) estudos superiores (de nível superior) consistia nos cursos de filosofia⁹ e de teologia¹⁰. Em nossas *terras brasílicas*, o curso superior de teologia foi limitado a padres catequistas e o curso de estudos inferiores (de humanidades) foi acessado apenas pela elite de colonos. Sua duração foi estendida para entre seis e sete anos e seu conteúdo reeditava o *Tivium* da Idade Média: quatro séries de gramática (inferior A e B; média A e B; e superior) a fim de “assegurar a expressão clara e precisa” (SAVIANI, 2011, p. 57); uma série de retórica para “garantir uma expressão poderosa e convincente” (SAVIANI, 2011, p. 57); e uma série de dialética, intitulada “humanidades”, para “assegurar expressão rica e elegante” (SAVIANI, 2011, p. 57). Sobre os conteúdos, eram dominantes o latim e o grego; e estavam submetidos a eles a língua vernácula, a história e a geografia, tratando-se, esses últimos, a partir da leitura, versão e comentários de autores clássicos.

Dermeval Saviani (2011) ainda situa a importância de se compreender esse plano de estudos alinhado a concepção da manufatura, compreendendo como ele se estrutura em sua organização com: a) a divisão do trabalho, que

reduz o custo das mercadorias; b) a divisão do trabalho didático, as especializações; e c) a criação de espaços especializados, na educação, a sala de aula, evidenciando um maior desenvolvimento da seriação dos estudos e maior diferenciação das áreas do conhecimento. Tais mudanças propiciam o crescimento do número de professores especializados por área e a escola, então, reproduz “a decomposição do processo de trabalho em suas operações constitutivas” (SAVIANI, 2011, p. 58) e a produção de trabalhadores especializados.

A lógica do sistema educativo jesuítico estava agora permeada pelo mercantilismo e exibe um rompimento com a manutenção do pensamento da escolástica jesuítica, fundamentada pelo *Sublimis Deus* (PAULO III, 1537) e por Antônio Vieira em conflito com os interesses da Coroa portuguesa que buscavam a escravização de indígenas como mão-de-obra barata. **Dermeval** Saviani (2011) situa que, ainda que vanguardistas da Contrarreforma, os jesuítas estiveram contribuindo na modernidade utilizando os referenciais medievais de educação para propor um novo sistema de ensino. Para ele, a partir do *Ratio Studiorum*, os jesuítas «*procuraram compatibilizar a liderança católica com as exigências dos novos tempos apoiando-se firmemente na herança clássico-medieval*» (SAVIANI, 2011, p. 57), em Tomás de Aquino e Aristóteles, reformulando a «*escolástica*

⁹ Com três anos de duração, possuía a seguinte organização: no primeiro ano, lógica e introdução às ciências; no segundo ano, cosmologia, psicologia, física e matemática; e no terceiro ano, psicologia, metafísica e filosofia moral (SAVIANI, 2011).

¹⁰ Com quatro anos de duração, possuía a seguinte organização: teologia escolástica durante os quatro anos; teologia moral durante dois anos; Sagrada Escritura durante dois anos; e língua hebraica durante um ano (SAVIANI, 2011).

absorvendo elementos próprios da época que respirava o clima da Renascença, em especial a questão do livre-arbítrio» (SAVIANI, 2011, p. 59), época na qual se “necessita traduzir em ações a fé que processa, não lhe bastando meditar e orar” (SAVIANI, 2011, p. 59).

O autor continua: *«Daí o fervor missionário, de caráter militante e combatente que moveu os inacianos levando-os a considerar a cruz e a espada como faces de uma mesma moeda»* (SAVIANI, 2011, p. 59). E, aliado a esse fervor missionário-militante jesuítico que **Dermeval Saviani** (2011) conceitua, faz-se perceptível também o protagonismo indígena dos guaranis-missioneiros na Guerra Guaranítica (1753-1756) em defesa de sua terra, visto que os reis não podiam entregar terras que não eram deles, mas sim dos indígenas das Missões.

O historiador **Rafael Burd** (2014), em seu artigo A consolidação de uma liderança indígena durante a revolta causada pelo Tratado de Madri: o caso de Sepé Tiaraju, entre o confronto e a negociação, apresenta e discute elementos que essenciais para a compreensão do Guerra Guaranítica, que ocorreu na Região Sul da América portuguesa, um território marcado por conflitos e confrontos entre espanhóis e portugueses no século XVIII. Após os conflitos, acontece em 1750 o Tratado de Madri entre as Coroas, pelo qual é declarada a troca de território das setes reduções¹¹

orientais pela Colônia de Sacramento, tendo como fronteira o rio Uruguai.

Tal Guerra é muitas vezes apagada da história. E suponho que tu, leitora, deves estar a se perguntar por que situo esse acontecimento aqui em uma pesquisa em educação? Ou ainda, em uma fundamentação teórica que revisa a história da instituição escola? Ora, na antropofagia Oswald de Andrade (1990) nos convida a pensar a Revolução Caraíba como maior que a Revolução Francesa. Anteriormente te expliquei o que aprendi com Fábio (2012) sobre as revoltas caraíbas no processo de catequização dos Tupinambá e nada mais justo que sinalizar como o processo das Missões jesuítas em nossas *terras brasilis* se encerram, poucos anos antes da expulsão dos jesuítas, com um conflito armado tendo, de um lado, o exército luso-espanhol e, de outro, o exército guarani-missioneiro com o qual os indígenas se negam a transmigrar. O conflito é iniciado em 1753, *«Como primeira ação, foi enviada em 1753 uma comissão demarcadora com o objetivo de limitar as fronteiras; ela, no entanto, foi barrada na estância de Santa Tecla, do povo de São Miguel. Como consequência, os reis ibéricos enviaram duas expedições rumo às missões. A primeira teve lugar em 1754, com os portugueses subindo o rio Jacuí, e os espanhóis costeando o rio Uruguai, fazendo o formato de uma pinça. Fracassado, gerou a organização de uma*

¹¹ Sete reduções é uma visão anacrônica, consolidada após a constituição do Estado brasileiro, pela obra *História das Missões Ocidentais do Uruguai* de Aurélio Porto em meados de 1930. O território consistia de sete reduções (São Borja,

São Nicolau, São Luiz, São Lourenço, São Miguel, Santo Ângelo e São João) e outras 23 reduções, somando um total de 30 reduções de missões Guaranis na Província Jesuítica do Paraguai.

segunda, em 1756, dessa vez com os exércitos coligados» (BURD, 2014, p. 109).

Interessou-me aqui, cara leitora, acentuar o que Rafael (2014) apresenta como etnogênese, isso é a “capacidade de adaptação das sociedades indígenas às novidades trazidas pelos elementos estrangeiros, no caso os espanhóis” (BURD, 2014, p. 111). Para tanto, é necessário evidenciar como durante o conflito, foram utilizadas estratégias construídas pelo mundo novo das missões, um processo de transculturação, *«no qual o guarani seleciona o que irá aceitar ou rejeitar daquilo que os europeus oferecem, entendendo que as mudanças foram resultado de escolhas realizadas pelos próprios indígenas»* (BURD, 2014, p. 111). É a partir desse processo que o autor evidencia a formação de uma nova sociedade, “a formação de novos grupos étnicos, tanto biológica como culturalmente” (BURD, 2014, p. 110), ao qual o autor denomina guarani-missionário: *«este indígena como um novo grupo étnico, uma nova categoria de pertencimento oriunda da evangelização»* (BURD, 2014, p. 110).

Nesse sentido, **Rafael Burd** (2014) contribui para uma nova história dos indígenas, partindo de seu ponto de vista para a reconstrução de sua participação na história colonial, em uma combinação entre a antropologia e a história na formação de estudos etno-históricos. Nesses estudos, é necessário o afastamento da concepção de contaminação e de aculturação da cultura indígena em contato com a europeia. *«Deve-se romper com o etnocentrismo, buscando entender*

as estratégias utilizadas pelos indígenas, devolvendo-lhes o protagonismo histórico» (BURD, 2014, p. 110).

Com esse objetivo, **Rafael Burd** (2014) desmitifica o funcionamento das reduções, no qual haveria controle dos padres sobre os indígenas, havendo a “eliminação da cultura guarani e da implementação, por meio da coerção, do cristianismo” (BURD, 2014, p. 110), sendo que a proporção de habitantes das reduções era de um padre para cada mil indígenas. **Rafael Burd** (2014) enfatiza a importância das lideranças na cultura guarani, que possuem uma lógica própria baseada no prestígio junto aos demais, sendo manifestado mais fortemente em momentos de conflito. O autor ainda apresenta que o prestígio entre os guaranis possui características específicas, sendo elas, *«o valor mostrado em combate, ou na guerra, a capacidade de realizar alianças, a capacidade de solucionar problemas internos, a generosidade e o dom da oratória»* (BURD, 2014, p. 110).

O papel de liderança é de extrema importância e resistência para o protagonismo histórico dos guaranis. Isso porque, após aproximadamente dois séculos de contatos com os europeus, já havia sido estabelecida uma nobreza indígena local, que não possuíam uma vida suntuosa, mas estavam ligados ao status e a administração colonial. Um exemplo é o caso dos caciques (em guarani *morumbixabas*) que por seu antigo poder eram reconhecidos pelos religiosos e recebiam o título de Don pelos jesuítas. Essa relação entre jesuítas e lideranças era uma

forma de conseguir apoio da população. Cabia então a nobreza nativa o papel de mediação.

Na organização das reduções, destaca-se nesse momento a instituição do cabildo, “assembleia presente nas cidades hispânicas, esta fora posta em prática nas reduções pela legislação para a colônia” (BURD, 2014, p. 111). Embora o cabildo fosse apresentasse uma noção diferente de autoridade das dos indígenas, a introdução foi fácil, colocando o cacique (*morumbixaba*) nas práticas do sistema colonial. O cabildo era composto por um corregedor (*poraquaitara*) que dá ordens; os regedores (*cabildoiguara*) que pertence ao cabildo; alcaide (*ibirayazi*) aquele que leva o bastão; e o cacique (*tubichá*).

Nessa nova forma de organização, é importante ressaltar que, embora o cacique fosse reconhecido enquanto autoridade, sendo legitimado, também lhe foi imposto limites pelo cabildo. O cacique era um papel hereditário para os guaranis, mas hereditário como para os europeus, *«a sucessão guarani não necessariamente era para o filho, mas para aquele com maior prestígio junto aos demais, desde que tivesse uma proximidade familiar com o líder anterior»* (BURD, 2014, p. 112). Com a instituição do cabildo, os jesuítas impõem a hereditariedade: tornando os filhos dos caciques seus sucessores, originando uma casta burocrática ligada ao cabildo e aos jesuítas.

Rafael Burd (2014) distingue que, criado o cabildo, parte do poder dos caciques é transferido a esta instituição pelos jesuítas. Desse modo, essa instancia se distancia da legitimidade que os

indígenas atribuíam a seus líderes, porém opera como instrumento para defesa em situações de conflito. Doravante, os indígenas continuam a eleger seus líderes pelo prestígio, não como cacique, mas como líderes populares, como o caso de Sepé Tiaraju.

Sepé Tiaraju é um herói nacional pelo Diário Oficial da União em 22 de novembro de 2009 ocupando lugar no Panteão de Heróis Nacionais. Além de herói, é santo (autorizada sua santificação em 2018 pelo Vaticano) como mártir da resistência indígena. Atuou na obstrução em Santa Tecla (1753), na expedição ao Forte do Rio Pardo (1754), na primeira expedição (como *bombero*, função de “espião”) contra o exército luso-espanhol (1755) e foi assassinado na segunda expedição contra o mesmo exército (1756). Foi alferes da redução de São Miguel durante esse período, pertencendo a elite letrada dos guaranis (dominava o idioma guarani, latim e espanhol). Na História, Sepé Tiaraju possui registros de vida apenas entre 1753 e 1756.

Sepé Tiaraju atuou frente aos conflitos combativamente, em um primeiro momento, e como mediador cultural em situações de negociação, posteriormente, não como sinônimo de passividade, mas como “forma de resistir às alterações que se apresentavam, um modo de se adaptar à nova situação”, valendo-se “dos códigos que conhecia dos europeus para buscar uma melhor solução para o conflito” (CRESSONI, 2014, p. 125). O líder guarani-missionário foi assassinado aos 7 dias de fevereiro de 1756, três dias antes da

Batalha de Caiboté, com seu corpo foram encontradas duas cartas, sendo uma delas do *mayordomo* Valentim Ibaringã ao Sepé indicando “[...] aqui o padre todos os dias diz missa diante da imagem de Nossa Senhora do Loreta para que interceda por vós outros” (CUNHA, 1853, p. 228 *apud* CRESSONI, 2014, p. 120) acentuando a importância de sua postura de liderança frente aos demais indígenas para que não saíssem das terras que Deus lhes havia dado.

A esse acontecimento, na literatura, embora encomendado pelo Marquês de Pombal, Basílio da Gama compõe a epopeia *O Uruguai* que reconhece os feitos de históricos da liderança de Sepé Tiaraju. Em 7 de fevereiro de 1978, em memória do martírio de Sepé Tiaraju e seus companheiros indígenas¹² se realiza a 1ª Romaria da Terra no Rio Grande Sul em Caiboté que se torna «*uma programação indispensável a todo agente de pastoral, liderança popular, trabalhador rural, sindicalista, militante do meio popular*» (DALLAGNOL, 2017, p. 15).

Wilson Dallagnol, frei da Pastoral da Terra, em seu livro *As Romarias da Terra no Rio Grande do Sul: o povo a caminho da Terra Prometida* (2017), organiza a história do evento que ocorre nos carnavais como luta e resistência pela terra, tendo sempre duas perspectivas “ir a um lugar onde o povo está sofrendo, a fim de pôr à mostra a sua realidade e de animar o povo” (DALLAGNOL, 2017, p. 85). Pela Romaria da Terra se faz memória

a homens e mulheres que atuaram em defesa da terra, da vida, da liberdade e da democracia. Segundo o autor «*As Romarias da Terra no RS têm o sentido de expressar a realidade que o povo da terra vive: é um ato penitencial, é um símbolo levado ao altar, uma poesia ou trova proclamada na tribuna do povo... A Romaria da Terra é capaz de “ensaiar” um tempo novo, alentando a esperança, configurando mudanças socioculturais*» (DALLAGNOL, 2017, p. 86).

Eu estive lá, cara leitora. Na 45ª edição da Romaria da Terra no Assentamento Integração Gaúcha do Movimento Sem Terra (MST) de Eldorado do Sul/RS em 2023, cuja temática foi Terra e Pão: em defesa dos territórios e da vida. O evento retomou a história do assentamento, da luta pela terra e pelos territórios, fez memória aos mortos pela Covid-19 em nosso país e aos assassinado pelas políticas genocidas do governo Bolsonaro (2018-2022), além de discutir criticamente o uso de agrotóxicos e seus impactos na saúde da população brasileira, bem como dos trabalhadores da terra.

Mas retomo agora ainda a história que te contava, estimada leitora. **Oswald** de Andrade (1990) discute com a antropofagia que sempre houve interesse dos jesuítas em nossas *terras brasílicas* de possuir uma estrutura que fosse lucrativa para manter seus trabalhos por aqui. Ele nos diz, ao interpretar a história do mundo pela

¹² O exército guarani-missionário contava com aproximadamente 1400 integrantes dias antes da Batalha de Caiboté (1756).

antropofagia, que o sacerdócio havia sido ameaçado pela cultura do trabalho da renascença, e então, não podendo mais se dedicarem ao ócio, os jesuítas vêm em trabalho do divino, mas também se preocupando financeiramente. É possível estabelecer uma relação desse pensamento com o de **Dermeval Saviani** (2011).

Dermeval Saviani (2011) afirma que desde Nóbrega já é possível ver esse interesse, explicitado anteriormente sobre a forma que as escolas eram mantidas, bem como a aquisição de escravos e de gado por parte dessa instituição. **Dermeval Saviani** (2011) ainda apresenta que dois pensadores jesuítas mostram o conflito que ocorria dentro da própria Ordem: por um lado, Gregório de Matos (1623-1696), intelectual tradicional que criticava a máquina mercante e os privilégios da nobreza e do clero (sendo posteriormente considerado o primeiro antropófago por **Haroldo de Campos** (1989) em seu livro *O sequestro do Barroco*), e de outro lado, Antônio Vieira (1608-1697), intelectual orgânico do Império português que defendeu o Império e a busca por condições de competitividade com o as potências rivais (Inglaterra e Holanda), propondo à Coroa a instituição da Capitania das Índias Ocidentais, por exemplo (SAVIANI, 2011). E assim **Antônio Vieira** nos trouxe a lábria, grafou-se o açúcar brasileiro com a Companhia Geral do Comércio do Brasil (1649), pouco após a invasão holandesa no Nordeste brasileiro (1630-1640), expulsos por

mobilização popular na Guerra de Restauração. (ANDRADE, 1990. SAVIANI, 2011).

O pensamento mercantil de **Antônio Vieira** se caracteriza por ser fiel à Ordem dos Jesuítas, posicionando-se contra os colonos do Grão-Pará e contra os bandeirantes que defendiam a escravização dos indígenas como mão de obra. E tal fidelidade gerou conflitos internos à ordem, por exemplo com João Antonio Andreoni, vulgo Antonil, (1650-1716), primeiro economista brasileiro que em sua obra *Cultura e Opulência no Brasil* (1711) defendia os paulistas e bandeirantes e a escravidão de indígenas. A obra foi publicada em Portugal e logo em seguida destruída por conter segredos da riqueza da colônia que poderiam ser descobertos por outras potências e porque se a colônia reconhecesse suas riquezas, poderia haver o fortalecimento do sentimento nativista no Brasil, fortalecendo o movimento de independência. Assim, a teologia de Antônio Vieira, pautada pelo Direito Natural das Gentes, fator que limitava os colonizadores em relação a escravidão indígena, enfrenta um complexo sistema de oposição aos interesses mercantis da Coroa e da própria Companhia de Jesus que já possuía escravos negros¹³, sendo justificável por a escravidão ser inelutável no contexto da colônia (SAVIANI, 2011).

A expulsão dos jesuítas do território português (1759) se inicia nesse conflito. Após o Tratado de Madri (1750) e a Guerra Guaranítica (1753-1756),

¹³ É válido mencionar o trabalho do jesuíta italiano Jorge Benci Economia cristã dos senhores no governo dos escravos

(1981-1700) que consistia em uma pedagogia voltada para a educação de escravos.

ambos comentados anteriormente, a força dos jesuítas era evidente. No Norte brasileiro, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, governador do Estado do Grão-Pará e do Maranhão, acusa os jesuítas, em 1751, de usurpação contra a liberdade dos indígenas e de bens das terras indígenas, além de venda de drogas que os indígenas buscavam no sertão e de trabalho escravo para o cultivo e venda de carnes, de peixes e de couro. No que diz respeito à economia, o governador apontou que 80% dos impostos arrecadados no Estado eram dos seculares devido a isenção religiosa dos impostos, contribuindo para uma economia de competição desigual (SAVIANI, 2011).

Em 1757, Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro Marquês de Pombal, aprova o decreto que oficializa a língua portuguesa como oficial no ambiente rural. *«Por essa política determinou-se o uso do português como língua obrigatória nas comunidades rurais e pelas populações indígenas e procurou-se transformar os índios em colonos, como mão de obra assalariada, visando a garantir a ocupação do solo e a defesa do território português. Para tanto foram também estabelecidos governos leigos para substituir o controle indígena até então efetuado por religiosos, em especial os jesuítas»* (SAVIANI, 2011, p. 69). Por meio dele foi criado o Diretório dos Índios (1757) que centralizou o controle sobre as ações missionárias e a catequese dos indígenas. A medida visava padronizar e fiscalizar a educação indígena, buscando integrá-los à cultura e religião

portuguesas. Nesse sentido, a educação indígena foi moldada para atender aos interesses da metrópole, buscando a assimilação cultural e a submissão dos povos nativos aos valores e princípios europeus da época.

Para encerrar essa discussão sobre a pedagogia brasílica e seus efeitos posteriores, penso que, em conjunto com o sarcasmo e ironia oswaldiana, podemos situar que a reforma possível pelo *Ratio Studiorum* só foi possível pela adaptação dos métodos pedagógicos para a catequização de indígenas. Não estou defendendo o processo, muito pelo contrário, sua violência foi ímpar e tem suas marcas ainda no presente na cultura brasileira acarretando desigualdades não somente na área da educação, mas em todo o campo social. As lutas pela demarcação de terras indígenas continuam, o Marco Temporal (de 2009 e ainda em processo) é um retrocesso absurdo que confere o direito à terra a povos indígenas somente a partir da constituição de 1988. A luta pela terra perpassa a história desse país estruturado por etnocídio, por genocídio, e pela cultura do estupro que violentou e ainda violenta os povos indígenas. No governo Bolsonaro, a população indígena sofreu atentados que dizimaram comunidades como a dos Yanomamis. E o que temos nós com isso?

Em um sistema educativo europeu que nos foi adaptado, já se registrava que os Tupinambá possuíam uma organização social que propiciasse a educação, sem instituição. A educação que chega do além-mar é uma educação que não separava os alunos por níveis e não definia critérios que eram

aceitáveis para a passagem para o próximo nível. E o que temos nós com isso? É preciso reaver o espaço histórico e social, lutar contra o apagamento e os atentados às vidas indígenas. *Rexistir*. Reforçar a existência de uma elite letrada de guaranis missionários que lutaram com protagonismo pelas suas terras na região Sul do Brasil. Reforçar na escola o instinto *caraiá* que se recusa a se disciplinar nos moldes de um pensamento eurocêntrico. O que me faz pensar: o que significa no presente uma revolta *caraiá* na educação? Quem são os inimigos? Como tomar nesse sentido a problematização da racionalidade neoliberal que atravessa as práticas escolares, reduzindo sua potência formativa e inventiva? Não se trata, obviamente de buscar nesse período um modelo de educação para operar no presente. Trata-se muito mais de entendermos nossos modos de sujeição que se atualizam no presente e ainda as forças combativas que temos via educação para nossas revoltas diárias.

Se como aponta Oswald que é preciso partir de um profundo ateísmo para se chegar à concepção de Deus, para mim isso é improvável. Porque minha mãe colocava ovo no telhado para fazer sol em dia chuvoso de férias para a gente brincar na rua. Porque os santos que carrego no peito são os primeiros para quem intercedo. Agradecer ao alimento a São Sepé é a crença nas mãos dos trabalhadores. E caminhamos. E por isso defendo uma *escreleitofagia* na escola, uma prática letrada que nos permita nos construirmos a partir da

relação com aqueles que permanecem marginais em nossa sociedade, que permanecem *reexistindo*.

4.3.5. Pombalismo, arte-educação das Missões francesas e educação popular

Sebastião José de Carvalho e Melo torna-se o Marquês de Pombal em 1769, mas desde 1750 exerce poder político em Portugal, sendo ministro da Secretaria do Exterior e da Guerra (SAVIANI, 2011). Esteve à frente da concepção iluminista do Império português, difundindo ideias empiristas e utilitaristas. Assim como já disse anteriormente, reforço que não discutirei seus feitos em um nível internacional, interessou-me aqui a configuração que suas reformas tiveram em nossas terras. Em um âmbito internacional, as reformas pombalinas iniciaram no ano 1750, mas apenas nove anos depois elas viriam a ser implementadas no Brasil.

Com a expulsão dos jesuítas, a educação passa a ser subsidiada pela Coroa. Os níveis de ensino, estudos menores e estudos maiores, são reformados respectivamente em 1759 e em 1772. A reforma dos estudos menores privilegiou o ensino das humanidades, da gramática latina, do grego e da retórica, assim como mantém o papel do diretor de estudo geral estruturado pelo *Ratio Studorum*; e fundamentou o nível primário de aulas régias das primeiras letras. A reforma dos estudos maiores centralizou o ensino superior e diminuiu a autonomia das universidades, ligando-as ao Estado; eliminou a influência religiosa no ensino privilegiando a educação alinhada aos interesses da

Coroa portuguesa; padronizou o currículo definindo áreas de conhecimento e conteúdos específicos a serem abordados; estabeleceu medidas de controle de comportamento e a participação política de estudantes, visando evitar manifestações contrárias ao governo; e restringiu o acesso de estudantes brasileiros nas universidades portuguesas (SAVIANI, 2011).

Em 1759 no Brasil, houve o primeiro concurso para professores régios na Bahia, para as cadeiras de latim e de retórica (SAVIANI, 2011). Mas, devido à falta de recursos financeiros, as aulas seguiram um ritmo lento. Em 1761, Pombal criou o Real Erário que centralizava a administração das finanças da colônia. Essa medida tinha implicações diretas para a educação, pois influenciava a disponibilidade de recursos e investimentos no setor educacional. Em 1772 criou-se o *Subsídio Literário* para impulsionar a educação, mas somente no reinado de Dona Maria I que o plano de distribuição de aulas foi impulsionado e ultrapassado. Para **Dermeval Saviani** (2011, p. 107) isso se deu por duas razões básicas: *«De um lado, o caráter mais qualitativo do que quantitativo que marcou as reformas pombalinas. Estas tinham como objetivo criar a escola útil aos fins do Estado em substituição àquela que servia aos interesses eclesiásticos»* (SAVIANI, 2011, p. 107). E *«De outro lado, no reinado de Dona Maria ocorreu, de algum modo, um retorno dos religiosos ao magistério, como professores das aulas régias. Isso, além de diminuir as resistências que ainda existiam ao afastamento dos jesuítas, aumentou o*

número de professores, reduzindo-se proporcionalmente os custos do magistério» (SAVIANI, 2011, p. 107). Nesse entrave a forças, os professores que não eram religiosos acabaram por fazer seu trabalho por um salário menor que o dos religiosos.

Dermeval Saviani (2011) continua apontando que, por conta da doença de Dona Maria I, em 1799, Dom João assume como príncipe regente, e o plano de estudos retoma aos ideais iluministas do governo de seu pai. E assim as aulas régias se espalhavam pelo Brasil mesmo com problemas de funcionamento e com condições precárias, “salários reduzidos e frequentes atrasos de pagamento dos professores” (SAVIANI, 2011, p. 108).

Dermeval Saviani (2011) ainda contextualiza que as aulas régias funcionavam como sinônimo de escola, pois muitas vezes ocorriam em um espaço informal: na própria casa dos professores. Além disso elas estavam identificadas por uma determinada cadeira como aulas de latim, aulas de grego, aulas de filosofia, aulas de primeiras letras, e eram avulsas, não possuíam articulação entre si, podendo o aluno participar de umas ou outras.

É importante frisar que, embora houvesse as aulas régias, alguns seminários no Brasil continuaram a oferecer seus estudos, reformando-se de acordo com as reformas pombalinas e instituindo os ideais iluministas de seu período. Os seminários eram destinados para sacerdotes, mas muitos leigos frequentavam as aulas como acentua **Dermeval Saviani** (2011), sendo alguns deles

inspirados no funcionamento da Universidade de Coimbra.

Outro elemento importante para se pensar a educação e as reformas pombalinas no Brasil foi a criação do Real Colégio de Cirurgia do Rio de Janeiro (1808) com a intenção de formar profissionais de saúde para atender às demandas da colônia. Essa instituição tinha como objetivo suprir a carência de profissionais médicos e cirurgiões na colônia e fortalecer o controle sobre a formação desses profissionais.

Para além do ensino das humanidades é com a Missão Francesa no Brasil (1816) que se inicia o ensino das artes. Em seu artigo “Em busca da identidade nacional: diálogos possíveis entre o nacionalismo e a arte-educação brasileira”, **Janedalva Pontes Gondim** (2010) reflete sobre a construção da arte-educação brasileira, a partir do ideário nacionalista na época da Missão Francesa (1816) e Modernismo (1922). Para a autora, embora o nacionalismo tenha surgido com o Iluminismo e com as revoluções liberais, seus impactos são sentidos no Brasil apenas no século XIX, ao passo que a modernização avança. Nesse sentido, durante o iluminismo, *«defesa de um sujeito ontológico, unificado e consciente orientou a elaboração de conhecimentos e estudos que visaram à construção de uma identidade nacional»* (GONDIM, 2010, p. 71).

Destaca-se nesse período, após as revoluções liberais europeias contra os regimes monarquistas absolutistas, baseando-se em Reis (2006), o papel do Estado que *«expressou a ideia de nacionalismo*

enquanto criação ideológica voltada à consolidação do seu poder como fator necessário ao desenvolvimento capitalista» (GONDIM, 2010, p. 71). Nesse mesmo contexto, a ciência racionalista compreende o homem moderno, tendo como principal aspecto da identidade, a nacionalidade. Já o positivismo e o liberalismo fundamentam “as teorias de explicação da nova realidade, pautadas na racionalidade, na liberdade econômica e social” (GONDIM, 2010, p. 71) e que pensam como aspectos principais para desenvolvimento da nação: ordem, educação e produção. Enquanto isso, o evolucionismo é apropriado pelas teorias naturalistas, surgindo teorias de racismo científico. A escola na Europa já está consolidada como de massa da modernidade, tornada obrigatória no século XVIII, operando também nessa perspectiva de nacionalização.

No Brasil, a difusão dessas teorias provoca os teóricos a pensarem, pelo avanço do País, uma identidade nacional, baseada na “necessidade da criação cultural unificadora” (GONDIM, 2010, p. 72). Desse modo, os pensadores preocupavam-se com as teorias raciais europeias, pautada na “fábula das três raças”. Essa concepção pensa a mestiçagem como caráter detratador, sendo a explicação do atraso e da dependência do povo. Isso é, ao mesmo tempo em que o país se constitui em “um país de mestiços, marcadamente rural, e de outro lado, uma sociedade moderna, urbana, industrial” (GONDIM, 2010, p. 72), os projetos para a nação brasileira eram formulados a partir das

correntes que pensavam uma evolução, subsidiada pela mestiçagem enquanto caráter detrator.

É nesse contexto, principalmente após a Independência do Brasil (1822), que artistas e intelectuais começam a se empenhar para definir uma identidade nacional, principalmente a partir dos romances. Tal mobilização se divide em dois pensamentos artísticos: o romantismo e o realismo. Para **Janedalva** Gondim (2010, p. 73) *«Primeiramente, o grupo romântico, de corrente nativista e nacionalismo otimista, de influência francesa, a qual considerava a natureza benéfica e privilegiada, e o homem um ser heróico. Em decorrência desta concepção, o índio passou a ser visto com o "bom selvagem", genuinamente puro, e sua imagem, transmutada com a do europeu, fez surgir o nosso herói nacional»* (GONDIM, 2010, p. 73).

Enquanto os românticos difundem a visão do “bom selvagem”, atribuindo valores da cultura europeia (portuguesa) aos indígenas, o movimento realista surge insatisfeito com tais idealizações. Portanto, *«apresentaram uma visão pessimista de homem, a qual acreditava que a mistura de raças ocorrida no Brasil levaria à degeneração e à impossibilidade de constituição de um povo habilitado à modernidade»* (GONDIM, 2010, p. 73).

Ainda, a autora destaca, como intelectual, **Sylvio** Romero (1851-1914) que propõe, contra a degeneração racial, o branqueamento progressivo. E, na direção oposta à dos mestiços como detratores, **Janedalva** Gondim (2010) apresenta,

em conjunto com Leite (2007) e Costa (2006), Nina Rodrigues que reconhece o mestiço *«como expressão da identidade nacional, pois, carregavam as marcas da degeneração e não estavam à altura da complexidade da formação social europeia, condenados, portanto, ao atraso»* (GONDIM, 2010, p. 73).

Para além dessa perspectiva dualista, **Janedalva** Gondim (2010) ressalta os trabalhos de Bomfim (1868-1932) e de Torres (1865-1917) que pensaram um projeto de nacional por outros parâmetros. *«Insistiram, por isso, na formação e definição do que se chamou de "caráter nacional", um focalizando a importância da educação e o outro, a institucionalização da política brasileira, para desencadear o desenvolvimento e o progresso civilizatório tão desejados»* (GONDIM, 2010, p. 73).

E assim o projeto de progresso do país se ancora na “ideia de civilizar o homem através da educação, pilar do discurso de modernidade presente desde o século XVIII”. (GONDIM, 2010, p. 73). Enquanto isso, na arte, após a Missão Francesa (1816), a escola de artes neoclássica, tendo a Academia de Belas Artes formada em 1826, se difunde no Brasil. O modelo proposto pela arte neoclássica é incorporado, mas começam a ser adaptados, retratando fatos históricos, personalidades e cenas urbanas do Brasil (GONDIM, 2010). Para a autora, em conjunto com Pontual (1987) e com Fusari e Ferraz (2001): *«[...] nossa tradição na época era marcadamente barroco-rococó, com características próprias, o*

que provocou uma substituição abrupta do emocionalismo barroco pela frieza intelectualista do neoclássico na apreciação estética e artística brasileira. As novas manifestações neoclássicas implantadas iriam encontrar eco apenas na pequena burguesia, como forma de ascensão social e a serviço da aristocracia. De maneira geral, esta atitude provocou um afastamento do popular em relação à arte que expressava uma realidade idealizada» (GONDIM, 2010, p. 76-7).

Desse modo, o romantismo e o realismo desempenharam um papel crucial na popularização da arte. A abordagem de fatos históricos pelo romantismo, ainda que idealizado e com grandiloquência, ajuda a pensar o país com suas peculiaridades. Já a abordagem pelo realismo volta-se as coisas simples do cotidiano, o que desloca da arte de certo patriotismo, relacionando-a com a vida diária: “do palácio para a casa e para a rua” (GONDIM, 2010, p. 77).

A casa e a rua emergem como categorias que construíram “uma relação dialética na institucionalização da nacionalidade brasileira” (GONDIM, 2010, p. 77), compreendendo, com da Matta (1999) e Sena (2003), que uma sociedade relacional, em que o código de igualdade e o código de hierarquia foram conciliados criativamente. As artes visuais, nesse período, evidenciam esses espaços como forma de rompimento da até então realidade idealizada. Porém é importante ressaltar que *«ainda era um Brasil idealizado, oficializado, sem dúvida, mas se começava a retratar o Brasil, a*

contar fatos de nossa história» (GONDIM, 2010, p. 77).

Contudo, tal movimento possibilita que a arte regionalista, com José Ferraz de Almeida Júnior (1850-1899), comece a se encaminhar culminar, amadurecida, na revolução modernista. E, nesse sentido, é importante ressaltar que a cultura nacional não foi uma preocupação exclusiva da arte em 1920, ela vem permeando a história desde a criação dos XVII. O regionalismo, ao deslocar a ideia do nacional único, visibiliza o Brasil rural. Mas ainda assim *«os artistas brasileiros, mesmo quando voltados para o território e a atmosfera brasileiros, arcavam com o peso de um passado que os afastara radicalmente da estrutura profunda da nacionalidade»* (GONDIM, 2010, p. 78).

O que **Janedalva** Gondim (2010) alerta é que, as culturas negra e indígena estavam ausentes enquanto fatores da nacionalidade: se por um lado o negro estava ausente da arte oficial, de outro, o indígena era apenas uma projeção romântica. Ao buscar a identidade nacional, em um país ainda com resquícios do império e transitando para a república, a abordagem da questão era ainda uma constituída de uma visão colonizadora: “o reflexo da nossa condição de colonizados”. (GONDIM, 2010, p. 78). Uma colonização que se inicia e se marca pela língua e apaga as histórias desses povos com as marcando com a demonização.

A partir dessa perspectiva, a arte moderna emerge discutindo que tanto as perspectivas tradicionais das artes (plásticas, visuais, literatura)

estavam ultrapassadas, bem como a organização nacional e a organização da vida cotidiana (GONDIM, 2010). *«Esta constatação apoiou-se na ideia de reexaminar cada aspecto da existência, do comércio à filosofia, com o objetivo de achar o que seriam as "marcas antigas" e substituí-las por novas formas, possivelmente melhores, de se chegar ao "progresso"»* (GONDIM, 2010, p. 78).

Desse modo, as mudanças que ocorreram no século XX foram consideradas iminentes e permanentes (GONDIM, 2010). Fazia-se necessário adaptar as visões de mundo para o novo belo. Ao mesmo tempo em que a ruptura estética era o objetivo modernista, no Brasil, ele não se opõe as realizações artísticas anteriores, opondo-se simplesmente ao que impede a criação de ser livre. (GONDIM, 2010). Nesse sentido, o modernismo ainda conta com *«o desejo dos artistas de conhecer e explorar o passado como fonte de criação, não como norma, mas como inspiração estética»* (GONDIM, 2010, p. 79).

O modernismo brasileiro, portanto, mesmo rompendo com o que não mais lhe servia na tradição (o impedimento da criação livre), estava permeado pela discussão da cultura nacional. **Janedalva** Gondim (2010), baseada em Veiga (2007), aponta que *«a educação estética, tal como compreendida na modernidade, é parte do contexto de valorização das culturas nacionais e, ao mesmo tempo, de valorização do sujeito autônomo, individualizado e racionalizado, que por isso é capaz de se identificar com os princípios e valores*

universalizados necessários à harmonia social» (GONDIM, 2010, p. 80).

Tal fator é evidenciado por valores estéticos que primam e se difundem a partir do “incentivo à produção e à recepção como estratégias de formação do espírito nacional” (GONDIM, 2010, p. 80). Assim, os conceitos de modernismo e modernidade, incorporados à cultura latino-americana e brasileira, resultam *«em manifestos e movimentos de vanguarda, além de criações de museus e salões de arte, espaços férteis para novas formulações e rupturas artístico-culturais»* (GONDIM, 2010, p. 80). Mas o quanto disso chegava até as escolas? Até o povo? Onde estava o povo nesse processo de criação?

Janedalva Gondim (2010) apresenta, nesse sentido, que os ideais de nacionalismo discutidos pelo positivismo e liberalismo que reverbera no romantismo, no realismo e depois são enfrentados pelos modernistas, também se manifestaram na educação e no ensino de artes, visto que a educação era tomada como um dos pilares de desenvolvimento da nação. Todavia, é importante retomar que a educação consistia em um processo de civilização e, difundido os ideais positivistas e liberais na elite, pautavam-se na “importância da instrução pública para o ‘progresso’ e a ‘felicidade’ do povo” (GONDIM, 2010, p. 80). Ainda é válido retomar que, a partir da concepção de povo, estamos falando da educação para construção de um povo brasileiro, um povo em que uma cultura precisa ser consolidada. Aqui um povo abstrato, sem rosto.

Nesse sentido, o positivismo que se instaura no Brasil nos anos 60 do século XIX – principalmente com um grupo de estudantes da Universidade de Bruxelas – relaciona-se com os ideais liberais e republicanos, pensando o papel do País e o papel do Estado e um ideal de progresso, de inovação e novas tradições. Assim, nas primeiras décadas do século XX, o ensino de arte é focado apenas em desenho (desde a Missão Francesa (1816)): precisão de linha e modelado, e arte em conjunto com a arte industrial.

Ainda é importante destacar o papel que a leitura e a escrita ocuparam e ocupam nas escolas brasileiras. Em seu artigo “Escrita escolar, ficção e modos de subjetivação”, **Betina Schuler** (2017) discute o que pode a escrita escolar tomada como técnica de si, em suma perspectiva foucaultiana. **Betina Schuler** (2017) compreende que *«No Brasil, desde o processo de colonização, a escrita esteve fortemente associada à domesticação do pensamento»* (SCHULER, 2017, p. 234). A domesticação do pensamento é evidenciada pela *«regularidade da escrita operada como uma prática que parte de um sujeito fundante e o produz como tal em busca de permanência, em que as escritas são tomadas como expressão de uma existência e transmissão de verdade para suprimir a ignorância»* (SCHULER, 2017, p. 234). Assim, é possível percebermos a forte relação que é estabelecida entre a escrita e a religião em nosso país, manifestando-se no período colonial e de catequização como uma busca “a certo controle do risco das almas em busca de constância e unidade”

(SCHULER, 2017, p. 235) já que os indígenas eram concebidos com inconstâncias da alma selvagem.

Esse vínculo que busca a constância e a unidade é atualizado quando, no século XIX, busca uma unidade identitária. *«No Brasil, até o século XIX, escreviam-se nas escolas pequenas sentenças (sentenças morais), fragmentos de catecismo, extrato dos clássicos, grandes feitos da pátria, questionários com perguntas e respostas (respostas orientadas), cópias, ditados, composições corrigidas pelo mestre, tendo-se como objetivo a comunicação clara e rápida»* (SCHULER, 2017, p. 235). É importante ainda ressaltar que o material impresso desse período era precário e escasso, havendo poucos livros em língua portuguesa e pouca circulação de manuscritos domésticos ou comerciais. Portanto, utilizava-se materiais muitas vezes produzidos pelos próprios professores, ou documentos, ou cartas e textos de circulação social que continham erros ortográficos e conteúdos considerados imorais (SCHULER, 2017).

Com o uso dos paleógrafos entre metade do século XIX e metade do século XX, a impressão de materiais considerados adequados para os alunos foram realizadas. **Betina Schuler** (2017, p. 235) salienta que as temáticas escolhidas circulavam *«pelos valores cívicos, honra nacional, amor à pátria, heróis portugueses, bem como textos de uso comercial, heróis brasileiros, geografia e, mais no final desse período, pontuando o valor da escola e da educação»* (SCHULER, 2017, p. 235).

Ainda que o material fosse agora elaborado e difundido, é apenas no final da década de 1920 que se inicia a produção e organização de livros didáticos. **Betina** Schuler (2017) ainda ressalta que é durante o século XIX e XX que no Brasil tempo e escrita passam a marcar a preocupação com o traço e então vigora a caligrafia. Para a autora «*O corpo precisava ser ensinado a uma certa escrita, a qual exigia uma específica disposição dos movimentos e do tempo*» (SCHULER, 2017, p. 235).

Nesse sentido, **Betina** Schuler (2017) destaca a preocupação no Velho Mundo com o ensino da gramática e as Pedagogias que buscavam metodologias de aceleração na assimilação entre o que se lia e escrevia. Característica que marca o funcionamento em emergência de uma sociedade disciplinar. Isso é “quando a rapidez é operada como valor e coloca em funcionamento um modo de existir” (SCHULER, 2017, p. 235). Nessa sociedade, destaca-se na escola práticas da lógica utilitária do tempo, sendo tais comportamentos passíveis de premiações.

No ensino das artes no século no Brasil, a lógica utilitária também passa a possuir grande influência. Rui Barbosa torna-se um grande pensador da educação artística nesse período, pensando a educação como formação de indivíduo para o mercado de trabalho, com uma visão liberal e pragmática de arte, baseando-se no modelo de escola estadunidense. O autor visava a criação de Liceus de Artes e Ofícios, importando a metodologia e tomando imaginação como

sinônimo de observação, focalizando o desenho ao ensino geométrico. «*De acordo com Barbosa (2006), o aperfeiçoamento intelectual era considerado a condição precípua para o progresso social e político, assim como a crise moral era considerada como reflexo da crise intelectual*» (GONDIM, 2010, p. 82).

Janedalva Gondim (2010) ainda salienta que houve nesse período um ecletismo de ensino, isso porque a visão liberal de ensino estava em contato com a visão positivista, de modo que «*enquanto o desenho com conotação para a linguagem científica era a interpretação veiculada pelos positivistas, o desenho como linguagem técnica era a concepção dos liberais*» (GONDIM, 2010, p. 82). Tal relação produz a valorização do ensino de desenho como ênfase na linha, no contorno e configuração, como aponta a autora, baseando-se em Iavelberg (2003), a partir da visão eurocêntrica.

Outro aspecto do período que a autora ressalta são as características nos níveis da educação. Apontando, a partir de Barbosa (2006) e Teixeira (1969) que o ensino superior tinha ênfase na filosofia dos estudos, denominada como “treinadores da mente e transmissores da cultura geral” (GONDIM, 2010, p. 82), enquanto o ensino primário (escolas normais e escolas profissionais) tinha ênfase na «*filosofia da formação prática e utilitária para o magistério primário, as ocupações manuais ou os ofícios e as atividades comerciais etc.*» (GONDIM, 2010, p. 82). Sendo que aqui estavam excluídas indígenas, pessoas negras, mulheres.

Os elementos apresentados sobre o ensino de desenho e a configuração dos níveis de ensino foram impelidos pelas transformações tecnológicas, econômicas e políticas: a preparação de mão de obra das classes mais baixas para entrar no mercado de trabalho, privilegiando «o desenho como técnica e a cópia imitativa como estratégia frequente para transmitir os conhecimentos artísticos» (GONDIM, 2010, p. 83). Com isso, como aponta a autora em conjunto com Fusari e Ferraz (2001) tal “ensino de arte cumpria, pois, a função de manter a divisão social existente na sociedade” (GONDIM, 2010, p. 83).

Embora esse fosse o sistema de ensino pensado e desenvolvido no período, paralelo a ele, algumas transformações já estavam emergindo, sendo elas «nas artes, os movimentos artísticos de vanguarda que libertaram, de vez, o artista de cânones preestabelecidos, e na educação, a descoberta, tanto pela pedagogia como pela psicologia, da criança como ser autônomo» (GONDIM, 2010, p. 83). Tais movimentos de transformação se atrelaram ao processo de democratização da escola pública para pensar “a construção de modelo nacional, desenvolvimentista e industrializado” (GONDIM, 2010, p. 84) pautadas na Escola Nova.

O movimento da Escola Nova, culminado a partir do *Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova* (1932), recebe ecos da *Semana de Arte Moderna* (SAM) (1922) e influências de pensadores como Dewey (a partir de 1900), Lowenfeld (1939) e Read (1943) (GONDIM, 2010). Tais reverberações, para a autora, baseando-

se em Iavelberg (2003), formularam propostas educacionais que deslocavam a arte da concepção tecnicista e instrumental para a arte compreendendo «o processo de criação e expressão, entendidas, respectivamente, como dado subjetivo e individual, estimulado através do incentivo aos exercícios de sensibilização e fluência criativa. A educação artística passou a ser centrada no aluno, e o professor a ter o papel de facilitador da aprendizagem, em um ambiente democrático, com clima psicológico adequado». (GONDIM, 2010, p. 84).

O Movimento da Escola Nova traz toda uma discussão sobre a não separação por gênero nas salas de aula, a necessidade de uma escola pública, gratuita e laica, bem como pedia a formação de professores em nível superior. Nesse sentido, temos forte a entrada no Brasil da psicologia experimental que irá colocar a criança como centro do processo educativo, buscando pensar a educação por meio das etapas de desenvolvimento.

Desse modo, para a autora, pensando com **Dermeval Saviani** (2001), há um deslocamento do pensamento pedagógico «de uma pedagogia de inspiração centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada, principalmente, nas contribuições da biologia e da psicologia» (GONDIM, 2010, p. 84). Tal movimento possibilita a aproximação entre educação e arte infantil, movimento introduzido pela arte modernista, evocando a espontaneidade (sem implantação de modelo) da criação e da expressão que o movimento escolanovista

propunha. Para **Janedalva** Gondim (2010, p. 84) *«O reconhecimento dos valores estéticos da arte infantil, ligados ao seu desenvolvimento criativo na criança, somente teve ressonância com a introdução, na cultura brasileira, das correntes modernistas de arte que, impulsionados por Anita Mafalitti e Mário de Andrade, desempenharam atividades de grande importância para a valorização da criatividade infantil»* (GONDIM, 2010, p. 84). [onde se lê Mafalitti, leia-se Malfatti].

Em relação à leitura e à escrita, na década de 1930, **Betina** Schuler (2017) salienta que nas escolas o foco está na relação entre escrita e organização corporal, *«uma vez que a preocupação com a letra legível segue nos exercícios de caligrafia, ordenados a partir de uma correta disposição dos movimentos»* (SCHULER, 2017, p. 236). A autora discute que os documentos produzidos pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul se preocupam com *«o aperfeiçoamento da escrita perpassada pelas questões da forma, velocidade, legibilidade e certo controle dos movimentos»* (SCHULER, 2017, p. 236). Baseando-se em Peres (2003), **Betina** Schuler (2017) aponta que nesse período, as principais exigências da educação primária eram *«comunicação (e aqui entrando a questão da legibilidade, isto é, boa caligrafia); rapidez e educação estética, entendida como uma disposição elegante e apresentação com cuidado dos textos»* (SCHULER, 2017, p. 236). Assim, o movimento de *«legibilidade (comunicação – caligrafia); velocidade (rapidez – utilidade); estética (cuidado*

na apresentação dos textos)» (SCHULER, 2017, p. 236) está ligado às práticas de escrita, bem como associado ao movimento da Escola Nova. Isso porque o movimento escolanovista *«reforça a necessidade da caligrafia muscular, uma didática racional da escrita entendida como expressão do pensamento, oferecendo aos alunos exercícios nos quais pudessem treinar e qualificar o traçado da letra»* (SCHULER, 2017, p. 236).

Se essa relação entre uma escrita legível permanece até os anos 1930, buscando uma escrita legível, fácil e rápida a partir da caligrafia, nos anos 1940 e 1950, “a escrita como expressão do pensamento e manifestação de ideias aparece com força” (SCHULER, 2017, p. 236). Em 1950, **Betina** Schuler (2017) ressalta o movimento que denunciou a caligrafia como cópia e sem sentido para os alunos. Há aqui um deslocamento da escrita para uma autoexpressão que buscava uma escrita pessoal, legível e progressiva, mais eficiente e com menos gasto de energia, mas com mais dedicação. (SCHULER, 2017). Nesse período a criança recebe destaque nos documentos e nos discursos educativos, considerando seus interesses e experiências.

A partir dessa concepção, na década de 1960 os exercícios de escrita que estão relacionados a concepção de cópia cada vez mais vão diminuindo. Mas somente em 1970 o Estado desenvolveu parâmetros para uma gestão minuciosa de interesses educativos. Com a Lei de Diretrizes de Base (LDB) de 1971, inicia-se o pensamento do ensino de Português aliado à comunicação e

expressão, «onde se tem forças circulando que deslocam do trabalho com textos literários para o uso com textos do “cotidiano”, tais como revistas, histórias em quadrinhos, etc» (SCHULER, 2017, p. 236). A autora discute ainda que LDB de 1996 «traz algumas perspectivas sócio-interacionistas e sócio-históricas quanto à linguagem, a escrita ainda é pontuada pela perspectiva da expressão» (SCHULER, 2017, p. 237). Portanto, é importante situar que as teorias educacionais progressistas, com destaque das construtivistas e dos sócio-históricos, apresentaram preocupações em aproximar a vida cotidiana dos alunos da escrita, curricularizando tais questões a partir de práticas de escrita que envolvem notícias, cartas, etc. (SCHULER, 2017).

Betina Schuler (2017) salienta que, já no início do século XX, uma boa escrita aparece “como resultado de um bom trabalho escolar” estando ela relacionada a preocupação de “respeitar a espontaneidade e índole de cada criança em prol da boa saúde das mesmas (Esteves e Vidal, 2003)” (SCHULER, 2017, p. 367). Dessa forma, é possível compreender que a escrita, desde a modernidade, “vêm funcionando como uma máquina de normalização que permitem o cálculo do humano e que o produz nessas práticas” (SCHULER, 2017, p. 367). Tal modo de funcionamento aparece ainda presente na contemporaneidade, com as avaliações a larga escala que medem a leitura, por exemplo, marcando seus discursos pela lógica utilitarista, permeados pelo “valor da rapidez, da expressão e

da manutenção da identidade” (SCHULER, 2017, p. 367).

É válido ainda situar que no campo dos estudos sócio-históricos, **Valdo** Barcelos e **Ivete** Silva (2008) discutem **Paulo** Freire (1983) como um exemplo de educador que pode ser aproximado de uma abordagem metodológica antropofágica por sua ação dialógica, utilizando referenciais teóricos de pensamentos diversos para pensar a educação no contexto brasileiro, para uma *síntese cultural transformadora*. **Janedalva** Gondim (2010) discute ainda identidade nacional que é um conceito importante para antropofagia e para a educação do século XIX. Desse modo, analisando as ideias pedagógicas e como elas estiveram atreladas a um plano de desenvolvimento de nação desenvolvido em um modelo educacional, a identidade nacional era um dos fatores principais a ser fixado, pois integrava a ideia de progresso. Esse mesmo século é marcado pela invenção de um sistema educativo particular na América Latina: a escola popular.

Durante a graduação, na Atividade Acadêmica de História Social e Pensamento Educacional, no ano de 2017, ministrada pela Profa. Dra. **Berenice** Corsetti, estudamos a educação popular de José Martí. Foi a primeira vez que ouvi sobre a temática. **Danilo** Streck (2008) em *José Martí e a educação* discute que **José** Martí (1853-1895) foi um político, filósofo e poeta cubano que viveu durante o século XIX. Seu modelo de educação popular inspirou outros educadores, **Paulo** Freire (1983) por exemplo, trazendo em sua vertente o conceito

de *nossa América*, a educação popular e a integração cultural.

José Martí foi um dos primeiros líderes nesta época a trabalhar a diversidade racial como algo bom e quebrar ideais raciais que surgiam na cultura europeia e norte-americana, criando o conceito de *nossa América*, ao qual recorro neste texto, para se referir a outra parte da América que não a estadunidense. A *nossa América*, tão sonhada por **José Martí**, é uma terra onde há integração cultural e, sobretudo, uma terra soberana quebrando os resquícios da má herança colonial.

A partir do conceito de *nossa América*, cria-se o ideal de formação de homens e mulheres. Para o educador, a educação popular é para todos, independente de etnia ou gênero, todos deveriam ser educados, pois a natureza da *nossa América* vem da junção e da valorização de forças de vários povos. Penso que aí reside sua aproximação com a **antropofagia da diferença**: ao distribuir igualmente o tempo a todos os povos, podemos repensar a função da escola dentro de *nossa América*, considerando todas as diferenças que a formam, como desenvolvo a seguir.

A formação da *nossa América* deve ser uma formação ética, estética, simples e com independência econômica. **José Martí** fala de uma terra onde há um compartilhamento pelo amor, não o amor psicológico, mas cosmológico, capaz de formar o que ele chama de palavras fundadoras que se distinguem de certas palavras porque são acompanhadas de atos. Agora, enquanto te conto sobre tal conhecimento, leitora, não consigo conter

minha emoção e por isso me dediquei a utilizar tal conceito nesse trabalho. Durante a elaboração dessa pesquisa, conheci outros dois autores que trabalham com a educação popular e que também me ensinaram.

Maximiliano Lionel Durán e **Walter** Omar Kohan, em seu livro *Manifesto por uma escola filosófica popular* (2018), fundamentam a escola popular como uma invenção da América Latina por uma educação igualitária, contra as injustiças sociais que ainda permanecem excluindo povos originários, indígenas, quilombolas, pretos e trabalhadores do campo e da cidade. Para os autores, «*Simón Rodríguez inventou uma escola filosófica popular em 1826 na cidade de Chuquisaca, naquela época capital da Bolívia, aonde chega acompanhado por Simón Bolívar como seu Diretor de Ensino Público*» (DURÁN & KOHAN, 2018, p. 39).

A escola de **Simón** Rodríguez funcionou como um lugar para uma revolução educacional necessária, contrapôs-se às outras instituições de seu período por receber “todas as crianças da cidade sem exigir nenhuma condição identificadora” (DURÁN & KOHAN, 2018, p. 39). Isso porque na América diversas instituições educacionais foram criadas reproduzindo ordem de castas, existindo «*escolas para a elite branca, outras para as elites dos povos originários, outras para o comum dos povos originários, outras para crianças brancas pobres, outras para crianças cristãs e outras para órfãos*» (DURÁN & KOHAN, 2018, p. 40).

Para os autores, o acolhimento de todas as crianças é uma concepção radical para a época. Na denominação de *escola filosófica popular*, popular parece intimamente ligado ao conceito povo, remetendo a quatro acepções utilizadas desde a modernidade na Europa: a) unidade territorial administrativa; b) dimensão social; c) instância jurídico-política legitimadora de uma determinada ordem; e d) fonte de soberania. (DURÁN & KOHAN, 2018).

Nessa perspectiva, **Maximiliano Durán** e **Walter Kohan** discutem que enquanto **unidade territorial administrativa**, o povo ou os povos se refere “às comunidades locais diferenciadas por etnias e culturas” (DURÁN & KOHAN, 2018, p. 65), uma unidade possuidora de terras, de instituições e com capacidade de administrar justiça. Esse conceito coexistiu até o século XIX, marcado por povo e seu plural povos

Já a concepção de **dimensão social** aparece em sociedades segmentadas por castas e classes, pela qual povo opera como uma diferenciação entre setores da mesma sociedade, ou seja, “é um conceito divisor do tecido social” (DURÁN & KOHAN, 2018, p. 66). **Maximiliano Durán** e **Walter Kohan** (2018) ressaltam que na América Latina tal conceito diferenciava *«aqueles considerados dignos de participação e intervenção no sistema político, daqueles que, por sua condição social, de seu tipo de trabalho ou origem de sangue, não são»* (DURÁN & KOHAN, 2018, p. 67). Tal uso se manteve ao longo do período

colonial e início do republicano, relacionando-se estreitamente com a concepção jurídico-política.

Em seu aspecto **jurídico-político**, o conceito povo é uma instância legitimadora de ordem política, tendo uma longa tradição desde a Baixa Idade Média na península ibérica. **Maximiliano Durán** e **Walter Kohan** (2018) retomam o acordo conhecido como *pactum subiectionis*, pacto de submissão, da tradição latina e aristotélica, pelo qual, em um ato duplo, o povo jura fidelidade e obediência ao rei, enquanto o rei jura “respeitar os limites e deveres impostos pela tradição e os costumes” (DURÁN & KOHAN, 2018, p. 68). Nessa estrutura, o único poder do povo é de se entregar ao governante, compreendendo a necessidade do pacto como algo divino, motivado por uma necessidade natural.

Maximiliano Durán e **Walter Kohan** (2018) recuperam outras hipóteses sobre o pacto social: o pacto de sociedade, sendo que, nele, “a vontade dos pactuantes só intervém e tem efeitos ao constituir a sociedade política” (DURÁN & KOHAN, 2018, p. 69). Nessa direção, em conformidade com Suárez (1856), *«o poder não existia espalhado em cada um dos integrantes da multidão humana, este surge do pacto como um elemento integral da sociedade criada nesse momento»* (DURÁN & KOHAN, 2018, p. 69).

As leituras do *pactum subiectionis*, amplamente utilizado no Império espanhol, têm como conceito-chave e determinante o povo. Se em uma, o povo revoga seus direitos em nome de um soberano, há uma monarquia absolutista e

irrevogável; se na outra, o povo é um sujeito de direito independente enquanto uma comunidade, há uma monarquia limitada. No pacto de sociedade é possível compreendê-lo como constituinte da sociedade. Ele é *«considerado o produto de uma vontade comum que entrega e cria o poder político e que poderia ser revogada por outra vontade comum, então estaríamos diante da possibilidade de justificar a desobediência e rebelião dos súditos perante o soberano»* (DURÁN & KOHAN, 2018, p. 70-1).

Nesse sentido, no melhor dos casos da leitura de tal pacto, o povo é apenas um elemento necessário para a instituição da ordem política de uma sociedade. Antes dele, apenas existem indivíduos espalhados, sem ordem, moral ou poder. (DURÁN & KOHAN, 2018). “Sua vontade só é levada em consideração como grupo que decide constituir-se em sociedade política”. (DURÁN & KOHAN, 2018, p. 70).

Portanto, o pacto de sociedade estabelece uma relação diferente do pacto de submissão. Nele, é possível desfazer os laços de comunidade com aquele que manda, sem afetar os laços da comunidade com os indivíduos que a integram. Assim, o poder¹⁴ reside no povo em seu conjunto. Contudo, **Maximiliano Durán** e **Walter Kohan** (2018) discutem que, no caso de países colonizados, ninguém discute quem é o povo. Assim, *«no interior deste coletivo surge uma*

divisão para marcar as mesmas diferenças sociais existente durante o período colonial. Dessa forma, as elites governantes falam, por um lado, de “povo”, “parte saudável da sociedade”, “parte lustrada” e, por outro, “povão”, “plebe”, “gentinha”, “povo baixo”, de forma análoga à colônia, que diferencia entre aqueles que mandam e aqueles que obedecem» (DURÁN & KOHAN, 2018, p. 72).

Para os autores ainda, em uma sociedade segmentada, essas diferenciações ficam mais evidentes no sentido de que, entanto se aumentou as combinações raciais no período colonial, na república se afirmam dois tipos: quem manda (povo) e quem obedece (povão, gentinha). E aí surge o desafio de travar a disputa pelo aspecto da soberania real desses setores: **o povo como fonte de soberania**, sendo a escola e a educação um lugar-chave para se travar essa batalha.

Maximiliano Durán e **Walter Kohan** (2018) discutem então o conceito de povo na educação de **Simón** Rodríguez, como inclusivo e igualitário, sem restrição de gênero, etnia e classe. *«Para o educador venezuelano, os motivos eram simples, ninguém ia à escola para aprender a ser cidadão, ia-se à escola porque se era um cidadão, para aprender a viver em uma república»* (DURÁN & KOHAN, 2018, p. 74).

Nesse sentido, *«na escola de Rodríguez, afirma-se praticamente a inexistência de dois tipos*

¹⁴ Entendo que o conceito de poder em Foucault trata-se sempre de uma relação que se exerce consigo e com os demais e não como uma coisa que se possui. Todavia, trago o poder

residindo no povo na perspectiva de, para esses autores quando discutem a educação popular, há um pacto em que o poder se expressa no povo enquanto conjunto, ou seja.

de povos, um superior e outro inferior, ali só existe um povo soberano formado por todos, sem exceção, em sua condição de cidadãos iguais» (DURÁN & KOHAN, 2018, p. 75). Isso é, a condição de cidadão transcende as condições sociais, étnicas e culturais das pessoas e, por isso, é povo. E assim “pelo povo e para o povo faz-se tudo – todos formam o povo e cada um deve obedecer ao povo, porque o povo é soberano” (RODRÍGUEZ, 1999 *apud* DURÁN & KOHAN, 2018, p. 76).

Devido a radicalidade de seu projeto, a escola filosófica popular de **Simón** Rodríguez dura pouco tempo, sendo fechada dois meses após a sua inauguração pelas elites republicanas. Para **Maximiliano** Durán e **Walter** Kohan (2018), popular é pensado como adjetivo derivado do substantivo povo, porém a educação de Simón apresenta outra definição: popular como verbo. Popular “é a ação de inventar povo” (DURÁN & KOHAN, 2018, p. 77). Portanto, *«a escola popular é aquela que, ao assumir o povo como uma totalidade de iguais sem exclusões, inventa o povo a cada instante, não como um objetivo indeterminado, mas como uma consequência prática cotidiana»* (DURÁN & KOHAN, 2018, p. 77).

Inventar, como já te disse anteriormente, estimada leitora, é relacionado à criação. Uma criação que pressupõe subjetividade. Inventar é aquilo que fazemos no encontro com o de fora. Inventar povo, popular, é *«um convite irrestrito a todos e qualquer um para participar de um espaço*

comum onde todos são bem-vindos em qualidade de iguais e ninguém vale mais» (DURÁN & KOHAN, 2018, p. 77). E aí a importância da escola em assegurar esse espaço como um dos espaços de se popular. Todos, todas e todos dentro da escola. A escola ocupada por diferentes identidades, sexualidades, saberes, etnias, posições sociais, fortunas, religiões e etc. (DURÁN & KOHAN, 2018).

Jan Masschelein e **Maarten** Simons, em seu livro *Em defesa da escola: uma questão pública* (2022), discutem que *«a escola é uma invenção (política) específica da polis grega e que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga. Na escola grega, não mais era a origem de alguém, sua raça ou "natureza" que justificava seu pertencimento à classe do bom e do sábio»* (MASSCHELEIN & SIMONS, 2022, p. 26). A partir da usurpação do privilégio que era reservado às elites, a escola se constituiu como um espaço de democratização do *tempo livre*, que suspende a ordem social desigual. *«A escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua posição) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo»* (MASSCHELEIN & SIMONS, 2022, p. 26).

É a partir desse tempo e espaço, reservados à escola, um tempo outro, que está separado do social e do familiar, que é possível assegurar um tempo igualitário a todos. Uma suspensão da ordem desigual para o exercício do *tempo livre* não

produtivo. E é por ocupar esse espaço que à escola, já na antiguidade grega, lhe era dirigido uma espécie de ódio pela elite privilegiada (MASSCHELEIN & SIMONS, 2022).

Nessa perspectiva, a escola apresenta um caráter inovador e revolucionário ao constituir um espaço igualitário, visto que ela é uma invenção política que destitui da ordem da raça e da natureza das pessoas a origem da bondade e da sabedoria. A escola grega torna inoperante «*conexão arcaica que liga os marcadores pessoais (raça, natureza, origem, etc.) à lista de ocupações correspondentes aceitáveis (trabalhar a terra, engajar-se no negócio e no comércio, estudar e praticar)*» (MASSCHELEIN & SIMONS, 2022, p. 26). Ela é um convite a um *tempo livre* igualitário.

E um convite igualitário se torna subversivo em um mundo desigual. No prólogo do livro de **Maximiliano Durán** e **Walter Kohan** (2018), “Um manifesto anúncio-denúncia”, **Miguel G. Arroyo** propõe que pensemos «*Também no Manifesto se destaca o Anúncio de Outra escola, outra escola popular anunciada em nossa América Latina na pluralidade de resistências populares, de lutas por libertação¹⁵ de tantos tratos opressores*» (ARROYO, 2018, p. 17).

É em conjunto com essa concepção, de pensar uma outra escola – igualitária e emancipatória, que revela a “teimosia do sonho de mudar a ordem social segmentada desigual pela escola” (ARROYO, 2018, p. 17) –, que a cultura

antropofágica, produtora de heterotopias pela problematização das desigualdades, dialoga. Segundo **Miguel Arroyo** (2018, p. 17), essa outra escola é «*Por lutas de afirmação de serem sujeitos de sua própria formação. Sujeitos oprimidos, mas afirmativos de suas Pedagogias. Outra escola popular não no sentido das elites – de educação do povo ignorante, de moralização do povo sem valores, de culturização dos povos sem cultura. Mas uma escola popular porque os reconhece sujeito de saberes, valores, culturas, identidades e reforça essas identidades*» (ARROYO, 2018, p. 17).

Uma escola pensada com antropofagia é uma escola com o exercício do ócio, que retome sua origem do grego *scholé*, onde haja espaço para o instinto lúdico, para a arte livre, para a invenção, para popular, onde os educandos sejam formados pelo amor do pertencimento comunitário, onde os educadores constituam modos de existência e de subjetivação que utilizem as técnicas do patriarcado a favor do novo matriarcado, produzindo heterotopias contra as desigualdades sociais. Daí que aqui não tomo o conceito de emancipação como libertação total, entendendo que as relações de força são constituintes das relações humanas, mas pensando na criação de possibilidades microfísicas de resistência. Uma escola que se manifeste pela escrita poética, que se manifeste por uma filosofia popular, por uma *escreleitufagia*.

¹⁵ Quanto ao conceito libertação, aqui me permito também fazer um deslocamento para pensar as micro práticas e

possíveis exercícios de liberdade. Ou seja, tomar a libertação como práticas inventadas de liberdade.

4.3.6. Educação antropófaga e escrileitufagia.

“A antropofagia daria origem a um novo conceito de vida. Seria o princípio de um novo e fecundo rumo das artes, e muitos de seus cultivadores não hesitariam em compor a grande sinfonia da infanta sacrificada num banquete político, ou o quadro, bonito e comovente, do jovem conduzido ao matadouro por uma fileira dupla de cavalheiros bem alimentados”
(Gabriel García Márquez, 2011, p. 48).

Querida leitora, pensar uma escola antropófaga não é pensar o referencial do além-mar e devorá-lo em uma simples assimilação, ou digestão. Também não se trata de uma idealização platônica ou uma romantização do que poderia ter sido. Pensar uma escola antropófaga é pensar uma outra escola, criando fissuras no presente. Uma escola a favor de inventar povo, uma escola popular. Uma escola enquanto uma instituição que assegure o tempo do ócio exercitando a constante lúdica para fruição artística, para o exercício experimental do pensamento, como produtora de pensamento em conjunto com práticas que afirmem o nós existente no povo que, mesmo soberano, continua reexistindo em sua marginalidade. Um conjunto de práticas que fortaleça e afirme o nós pela relação ao que constitui nosso povo e que, mesmo em um povo soberano, continua sendo excluído da instituição escola. Um conjunto de práticas que fortaleça tomar pelas mãos aquilo que

é nosso e que é de cada um para, em mãos dessas tradições, fazer outras coisas com isso.

Assim, a antropofagia oswaldiana não como uma pedagogia na escola, a antropofagia oswaldiana como antropofagia na escola. Se o conceito de matriarcado de **Oswald** (1990) é referente a um povo que possua em sua luta o bem comunitário, e se o matriarcado tecnizado é referente a cultura do bem comunitário enquanto luta que persiste criando brechas e se apropriando das técnicas que são utilizadas como opressão dessa luta, cabe à antropofagia no presente perguntar *o que na escola é técnica e que têm sido utilizado somente enquanto técnica e não compreendida como um espaço de manifestação de afirmação de um nós outro?*

É a partir dessa provocação, leitora, que te apresento a escrita e a leitura como técnicas. No presente, as escolas cada vez mais tem restringido seus momentos de leitura e de escrita a serviço de uma lógica mercantilizada do sistema neoliberal: leitura e escrita a serviço de uma avaliação, seja simplesmente pelo conteúdo, como comprovação do domínio de habilidades justificada pelo currículo ou por avaliações a larga escala ou como a leitura de livros e a escrita de redações para o vestibular.

É em contraposição a esse movimento de restrição da leitura e da escrita que **Betina Schuler** (2022), em seu texto *O cuidado com a escrita e a leitura para uma educação filosófica na escola*, pergunta “o que podem a leitura e a escrita na

escola para aprendermos, não doutrinas, mas modos de existência?” (SCHULER, 2022, p. 902).

A autora discute que no presente, a leitura e a escrita sofrem ataques paradoxais na escola. Isso é, por um lado elas são tachadas como obsoletas e inúteis; e por outro, são acusadas de serem perigosas à constituição de infâncias; *«e isso em meio a todo um léxico empresarial que reduz essas práticas a ferramentas utilitaristas, a serviço de uma aplicação pragmática»* (SCHULER, 2022, p. 902).

Betina Schuler (2022) salienta que na passagem para o capitalismo contemporâneo, as linguagens da produção estão baseadas em “por que e para que se lê e se escreve na escola” (SCHULER, 2022, p. 902) permeadas pela pragmática instrumental e de monitoramento de indicadores, reduzindo-lhes o espaço para seu exercício de formação humana e de problematização. Isso porque *«a resposta do capitalismo sobre os modos de vida opera a partir da lógica de um “comércio de vidas”, em que cada pessoa consome o que lhe convém»* (SCHULER, 2022, p. 903).

No tempo presente, são sintomas a pobreza narrativa, a superaceleração, a precarização dos laços, além da fragmentação e do esmaecimento da memória, bem como a adultização das infâncias e a infantilização dos adultos. **Betina** Schuler (2022) ainda situa que a opinião substitui o exercício do pensamento e a que há uma valorização da tagarelice como estudo. É contra esses sintomas que o instinto carafba se posiciona, firmando-se por

uma educação que preze pela formação humana em detrimento da lógica neoliberal do presente.

Os sintomas ficam ainda mais evidentes em um país como o Brasil, marcado por desigualdades sociais e econômicas, sendo as escolas públicas as que atendem crianças e jovens mais vulneráveis e as quais grande parte dessas “não tiveram acesso à educação escolarizada [...] em função da pandemia de Covid-19 desde março de 2020” (SCHULER, 2022, p. 903). Nesse sentido, *«muitas dessas crianças das escolas públicas acessam a leitura por meio de livros físicos retirados nas bibliotecas escolares»* (SCHULER, 2022, p. 903), sendo seu acesso restringido durante o período pandêmico. A falta de acesso a educação escolarizada também privou os alunos de seu contato com a figura do professor, que podendo ser a figura do adulto de referência nesse espaço, conseguiria “exercitar o cuidado e o pensamento em tempos de desmoronamento da cultura letrada” (SCHULER, 2022, p. 903).

Para tanto, tomar as práticas de leitura e escrita na escola pública “como atividade crítica em relação a si mesmo, aos outros, ao seu mundo cultural” (SCHULER, 2022, p. 903) é uma potência que se contrapõe ao regime de discurso da atualidade que “insiste em colocar a escola em uma posição de obsolescência” como discutem **Maria Alice** Gouvêa Campesato e **Betina** Schuler (2019) em seu texto *Por uma atenção do cuidado de si na escola em tempos de dispersão hiperconectada* (CAMPESATO & SCHULER, 2019, p. 2).

Para as autoras, a *«linguagem instrumental que vem sendo assumida em nome do progresso e da eficiência, em que quase nada dura o suficiente para que se tenha intimidade com o pensamento»* compõe o veredito de “morte à escola e à aula”, propondo adequações e transformando a aula em um centro de conexões que coloca “os alunos em movimento constante para que não se entediem”, resultando na aula como uma competição pela atenção dos aluno (CAMPESATO & SCHULER, 2019, p. 3).

Para **Maximiliano** Durán e **Walter** Kohan (2018), *«a mercantilização da educação em massa supõe a existência de direitos de propriedade sobre os processos, saberes e vínculos sociais aos quais é possível designar um preço e ser objeto de comércio, ou seja, serem comprados e vendidos»* (DURÁN & KOHAN, 2018, p. 61). A educação se converte então em simples mercadoria, na qual sua qualidade é medida por avaliações padronizadas que é um instrumento de mensurar o domínio dos conteúdos, “a partir da capacidade dos alunos de absorver e reproduzir conteúdos” (DURÁN & KOHAN, 2018, p. 56).

Os conteúdos são estabelecidos pelo currículo, sendo que a partir da BNCC nem mesmo em conhecimento escolar se fala, reduzindo-se a discussão às questões das habilidades e competências. Em relação ao currículo, *«aceita-se amplamente que uma escola nem sempre seja uma cópia fiel do programa de estudos oficial, mas que que o adapte à sua realidade específica»* (DURÁN & KOHAN, 2018, p. 56). E aí, cara leitora, se situa

o paradoxo de que se por um lado o currículo é comum, é impossível homogeneizá-lo realmente em sua prática, visto que “nem todas as escolas ensinam o mesmo conteúdo” (DURÁN & KOHAN, 2018, p. 56). E, dessa forma, a especificidade própria de cada escola não é considerada pela padronização das avaliações, sendo um instrumento de exclusão do vínculo inerente entre escola e comunidade em que está situada.

Esse tom instrumental, capturado por uma perspectiva neoliberal no presente, consiste em reduzir a educação às habilidades e competências, deixando de pensar a finalidade da educação: como formação humana e como, muitas vezes, único espaço em que o cada aluno pode ter acesso ao conhecimento acadêmico/científico que é seu direito enquanto cidadão (sendo um saber que é seu e ao mesmo tempo do povo, mas que insiste em excluir outros saberes populares). E assim, a escola se reduz a lógica de afirmar que nela os alunos sabem ou aprendem, e os que não sabem ou não aprendem são excluídos pela julgada falta de interesse ou desvalorização da cultura letrada.

Em seu texto *Um povo capaz de skholé: elogio das missões pedagógicas da II República Espanhola*, **Jorge** Larrosa (2017) convida a pensar a educação a partir do amor ao mundo, o amor à infância e o amor à escola. Compreendendo que a escola cada vez mais está submetida a uma domesticação (LARROSA, 2017; MASSCHELEIN & SIMONS, 2022). Nesse sentido, **Jorge** Larrosa (2017) se propõe a pensar

como o Museu do Povo, durante as Missões espanholas “eram pensadas para o fomento e a difusão da cultura na Espanha rural, isolada e analfabeta”, sendo constituídas de cinco artefatos portáteis de ação educativa e cultural: a) o Museu do Povo (ou Museu Ambulante); b) o Serviço de Cinema; c) as Bibliotecas Ambulantes; d) o Coro do Povo; e) o Teatro do Povo (incluindo Palco de Fantoches) (LARROSA, 2017, p. 116). As Missões ainda ecoaram na Nossa América em países como México, Argentina, Uruguai, Venezuela, Guatemala, Equador e Cuba pela colaboração ativa de espanhóis exilados (LARROSA, 2017).

Para o autor, o Museu Ambulante foi uma prática escolar, pois reinventou em certo nível o que se compreende como escolar, constituindo-se como um artefato de **comunização da cultura**, pautado na concepção de um bem comum, isso é *«com a operação de converter (de todos e para todos) algo que estava relativamente privatizado. O patrimônio artístico espanhol, tomado como um legado público, como algo que pertencia ao povo espanhol, devia ser levado até as pessoas que nunca tinham tido, nem poderiam ter, a oportunidade de visitar os museus da capital»* (LARROSA, 2017, p. 116).

O Museu que era instalado em câmaras municipais ou em escolas foi constituído de réplicas por pintores que amavam tais obras, e que as elaboraram no mesmo tamanho dos quadros originais. Durante a exposição, eram elaboradas sessões especiais para crianças com oficinas (incluindo materiais) para que elas próprias

desenhassem os quadros que mais gostassem e recebendo, ao final da sessão, pequenas cópias dos quadros para que levassem para casa (LARROSA, 2017).

Desse modo, o autor situa que *«para que haja escola, não basta que haja pinturas, é necessário o e saibam estar diante das pinturas e que saibam, assim, estar diante das pessoas, que tenham essa “graça”, esse saber estar aí»* (LARROSA, 2017, p. 126). A esse movimento é necessária uma relação de amorosidade com aquilo que se ensina. A partir disso, é possível então pensar na articulação do espaço em que se ensina, a escola e o Museu, por exemplo, ou o que é da ordem do escolar como uma heteropia, um lugar outro que foge da lógica operante em outros lugares, que se configure pela apreciação da arte como um cultivo, que suspende e democratiza o tempo livre e comuniza a cultura que é direito do povo.

Nesse sentido, a educação no presente neoliberal, ao reduzir tudo à mercadoria e com o atravessamento neoliberal nos modos de subjetivação nos produzindo para o consumo, aceleração e super concorrência, opera em uma perspectiva individualista e com uma pragmática instrumental, deixando de se preocupar com a formação a humana. A partir disso, a escrita e a leitura são reduzidas, então a um viés utilitarista em que não espaço para o pensamento inútil. Nuccio Ordine (2016) aponta que *«no universo do utilitarismo, um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é fácil*

compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte» (ORDINE, 2016, p. 12). E, nesse universo, o saber se apresenta como um obstáculo “ao delírio da onipotência do dinheiro e do utilitarismo” (ORDINE, 2016, p. 16), de forma que “somente o saber pode ainda desafiar as leis do mercado” (ORDINE, 2016, p. 17), pois podemos compartilhá-lo sem nos empobrecer.

Para **Nuccio Ordine** (2016), *«especialmente nos momentos de crise econômica, quando as tentações do utilitarismo e do egoísmo mais sinistro parecem ser a única estrela e a única tábua de salvação, é preciso compreender que exatamente aquelas atividades que não servem para nada podem nos ajudar a escapar da prisão, a salvar-nos da asfixia, a transformar uma vida superficial, uma não vida, numa vida fluída dinâmica, numa vida orientada pela curiositas em relação ao espírito e às coisas humanas»* (ORDINE, 2016, p. 19). O inútil ao mercado abre brechas que estimulam a constante lúdica, que alimentam de humanidade a humanidade, que estabelecem conexões com o conhecimento de vida que é o próprio compartilhamento de saberes em vida. Nessa direção, **o filho de direito materno**, como aponta **Oswald** (1990) é o filho pertence à comunidade, que é fruto de sua realidade social, que possui acesso ao compartilhamento de saberes que são comuns em face do filho que herda somente os saberes da instituição família.

Francieli Corbellini e Betina Schuler (2020), em seu texto *Literatura e docência: uma*

justificativa estética da existência, discutem a prática da leitura e da escrita, bem como da literatura pela perspectiva foucaultiana, compreendendo que a escrita e a leitura podem funcionar como operadoras de transformações em se tratando dos modos de vida. (CORBELLINI & SCHULER, 2020). Para as autoras, *«Convertidas a meras questões metodológicas e avaliativas, tal como as vivemos no presente, a oralidade, a leitura e a escrita se restringem a textos e modos de se atuar que dificilmente provocam efeitos políticos, éticos e estéticos»* (CORBELLINI & SCHULER, 2020, p. 15).

Assim, é preciso inventar possibilidades outras das práticas de escrita e de leitura na escola, que sejam tomadas pela compreensão de que por meio delas possam ainda se experimentar outras formas de pensamento e de modos de subjetivação (CORBELLINI & SCHULER, 2020). Nessa direção, as autoras se baseiam nos estudos de Foucault (2014) sobre o cuidado de si na antiguidade greco-romana, para pensar o nosso presente inspiradas nesse conceito. Assim, as autoras trazem que *«nos primeiros séculos da nossa era na Antiguidade greco-romana, o cuidado de si é entendido como um modo de se conduzir, de se fortalecer para a lidação com o mundo e consigo mesmo; buscando escapar às diversas formas de dominação, em relação aos outros ou a nós mesmos»* (CORBELLINI & SCHULER, 2020, p. 12).

Francieli Corbellini e Betina Schuler (2020) apresentam e conceituam a cuidado de si, o papel

da leitura e da escrita e da literatura na formação docente e compreendem, então, o mestre do cuidado enquanto um papel do professor como aquele «*que convida o outro a também cuidar de si mesmo e não um mestre que irá suprir uma suposta ignorância que o outro teria*» (CORBELLINI & SCHULER, 2020, p. 19). A partir dessa compreensão, a prática da literatura na formação docente é uma aposta na literatura como ficção de si em que é possível «*Ler e escrever não para acessar uma verdade dada, para passar o tempo ou para registrar um significado, mas para equipar a si mesmo, fortalecer a si mesmo*» (CORBELLINI & SCHULER, 2020, p. 19-20) de modo que a literatura seja tomada como «*elemento de problematização, justamente para se deslocarem de si e para que possam fazer o mesmo exercício com os demais*» (CORBELLINI & SCHULER, 2020, p. 20).

Em seu texto *Por entre escritas, leituras e cadeiras: o procedimento genealógico e o cuidado de si*, **Betina Schuler** (2014) se dedica a «*pensar em possibilidades de criação de práticas de escrita e leitura na escola, procedimentadas pela perspectiva do cuidado de si, no atravessamento da filosofia e da literatura da diferença*» (SCHULER, 2014, p. 84-5). Tal perspectiva trata, portanto, de tomar a leitura e a escrita como brechas de respiro, uma possibilidade de se viver a escrita como uma experiência, “em um cuidado ao que se passa e ao que se passa no pensamento nessa relação de si para consigo, que passa pela relação com o outro” (SCHULER, 2014, p. 85).

Desse modo, a leitura e a escrita são compreendidas como uma possibilidade de, um exercício possível de, pensamento, e também uma “ética de vida como uma obra de arte” (SCHULER, 2014, p. 86) pelas quais é possível “inventar-se em práticas de si numa luta contra a sujeição e a normalização social” (SCHULER, 2014, p. 85). Essa perspectiva enfrenta a lógica utilitarista que reduz a escrita à uma análise sintática e uma cópia da leitura, tendo como exemplo as escritas sobre o que os autores queriam dizer em seus textos, posicionando-se a favor de práticas de leitura e escrita que a multiplicação de sentidos na construção de um *ethos* (SCHULER, 2014).

Betina Schuler (2014) situa que, ao se tomadas por essa possibilidade, a leitura e a escrita se tratam de exercícios descontínuos que «*nos leva a um comprometimento com a própria vida, princípio do cuidado de si, em que a vida não pode ser submetida à divisão do verdadeiro e do falso*» (SCHULER, 2014, p. 85). É em conformidade com essa prática de literatura, de escrita e de leitura que elaborei esse trabalho, leitora. A literatura não pelo viés de domínio de competências e habilidades vinculada à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), mas a literatura como elemento de problematização e acesso à saberes comuns marginalizados que são constituintes para a invenção de povo, então popular.

Essa pesquisa é uma possibilidade de criar fissuras nas relações de forças como propõe Oswald de Andrade (1990) com a antropofagia pela constante lúdica. É uma possibilidade de uma

educação filosófica popular por se estender a todos, todas e todus, propiciando a entrada de textos e artes marginais que permanecem excluídas do saber privilegiado pela escola a partir das estilísticas canibais como modo de dizer-a-antropofagia enquanto estratégia de sobrevivência em contextos conflituosos no presente e enquanto forma de afirmar-se na relação com o outro, afirmar um nós que permanece apagado, mas reexistindo.

E por isso proponho o conceito de **escrileitufagia**: uma prática de escrita e de leitura que é antropófaga na perspectiva oswaldiana, em que as técnicas de escrita e de leitura são deslocadas do seu funcionamento no presente como utilitárias para uma escrita ritualística em direção de afirmar-se na relação com os saberes comuns da literatura marginal e da arte marginal. Um matriarcado tecnizado é também um matriarcado letrado.

A **escrileitufagia** é uma possibilidade de luta por um matriarcado letrado que nos permita reconstruir a História, a Filosofia, as Artes, a Educação. A **escrileitufagia** é a autoafirmação a partir da relação com as artes, a filosofia e a literatura, inventando práticas de leitura e escrita na escola pública como esse espaço comum para todes, como esse tempo aberto para o exercício do pensamento a partir de todo um repertório acumulado. Ela é conversatória, dedica-se a cuidar de si e do outro, porque problematiza a valoração dos valores vigentes em seus efeitos de poder e subjetivação; porque busca fazer pensar a sua própria vida a partir das questões mais cotidianas;

porque faz pensar a relação com o outro e como esse outro abre possibilidades de eu me constituir de outros modos. Ela evidencia marginalidades em prol do povo. Cara leitora, este conceito irei desenvolver melhor ao longo das análises na escrita da Dissertação.

TU: E o que poderia a escrita de um manifesto artístico na escola tomado sob tal perspectiva?

EU: A elaboração de um manifesto artístico-literário poderia abrir um espaço para a atenção para consigo, a problematização de si na relação com os demais e o mundo, por meio do encontro com escritas e artes marginais também entrando como repertório e direito desse povo. O próprio manifesto, tomado como um manifesto de existência, como uma autoafirmação a partir das relações estabelecidas com o pensamento marginal.

As **estilísticas canibais** são modos de existência outros que reexistem e convidam a quem por eles é tocado a pegar a cultura pela mão para invenção de outras possibilidades de relação consigo e com o outro, experimentando heterotopias em que se desestabilize verdades hegemônicas e se invente um povo. Uma escola antropófaga é uma escola popular que afirme o ócio, a constante lúdica, os saberes populares do filho de direito materno a possibilidade de constituição, sempre em brechas, de uma vida verdadeira, que passa sempre pela diferença, em face do pensamento utilitarista e tecnicista do neoliberalismo.

5. ANTROPOFAGIA MANIFESTADA: A FAMIGERADA METODOLOGIA

Tertuliana Lustosa (2016), em *Manifesto traveco-terrorista*, discute elementos essenciais à antropofagia, que precisam ser considerados quando pensamos a antropofagia de uma perspectiva crítica. Para Foucault, a crítica nos faz perguntar: como estamos sendo governados, em nome de quais valores, pagando qual preço? Baseando-se em Piper (2008), a autora nos apresenta como uma sociedade que depende da terra, de sua mão-de-obra e de seus recursos naturais de culturas não-euroétnicas colonizadas também dependa da [a terra] com seus recursos estéticos e culturais. A autora situa que a antropofagia, em seu sentido ritualístico, *«passava-se por um longo processo de convivência com o inimigo, produzido de contatos até o ato da morte ritual inimigo deveria ser incorporado pela sua bravura, o que produzia trocas corpo-espirituais entre tribos. Eis que, muitos anos depois, apropriam-se do termo para criar um projeto político específico»* (LUSTOSA, 2016, p. 386).

A autora procede evidenciando que a antropofagia, permeada pela via nacionalista, trilha um caminho que muitas vezes reproduz “uma estética fetichista e colonizadora” (LUSTOSA, 2016, p. 386). Continua que *«A linguagem vanguardista que se alimenta da imagem das periferias tem mais semelhanças com o velho “caráter apropriativo da arte euro étnica” que*

com o próprio ritual de antropofagia» (LUSTOSA, 2016, p. 386-7).

A eleição de formas e mecanismos estéticos do fazer artístico estão habitadas por frequências egóicas que “acabaram por reverberar muitas ressonâncias coloniais para a subalternidade” (LUSTOSA, 2016, p. 387). É preciso desconstruir a antropofagia a partir da revisão da alteridade como caráter de apropriação pela qual “o ‘primitivo’ e o precário foram fetichizados para um projeto de poder da elite paulista” (LUSTOSA, 2016, p. 387). Isso porque, pensar a desconstrução de discursos coloniais implica rever também o como as capitalizações dos processos nas artes se relacionam com seu sistema produtivo, *«tendo em mente que a esfera discursiva de um trabalho artístico ou posicionamento político inclui sempre uma noção de autoria»* (LUSTOSA, 2016, p. 387).

Para a autora, esse é ponto crucial que deve ser revisto na antropofagia: a apropriação não enquanto prática. Pois nela *«Há uma concentração de capital até mesmo quando o objeto de estudo é de recortes étnicos, raciais e de gênero vulneráveis, que são estereotipados e têm suas imagens utilizadas para projetos extrativistas»* (LUSTOSA, 2016, p. 387).

Nesse sentido, é preciso que percebamos que a arte antropófaga vendeu corpos e ancestralidades à lógica do novo eurocêntrico [a lógica da vanguarda] a partir de seu viés nacionalista. Não fomos nós que nos apropriamos da lógica da vanguarda, mas pelo contrário. É por “olhos de centralidades periféricas: brasileiros, porém

mulheres e homens brancos, artistas e escritores” (LUSTOSA, 2016, p. 387) que as “etnias indígenas, nordestinidades, trabalhadores da lavoura brasileira e mulheres negras” foram assimilados em prol da construção de perfis nacionais (LUSTOSA, 2016, p. 387).

A autora segue apresentando o Pau-Brasil (1924), anterior a antropofagia, como um manifesto-movimento que veiculou primeiros pensamentos sobre a antropofagia. Para Beatriz (2018) *«de uma predominância do questionamento estético no Manifesto Pau-Brasil, aprofundou-se o questionamento político no Manifesto Antropófago»* (LUSTOSA, 2018, p. 58).

Para **Tertuliana** Lustosa (2016) *«as adaptações das vanguardas europeias não podem ser separadas do contexto político, econômico e de circulação da arte da época»* (LUSTOSA, 2016, p. 387). Tal pensamento contextualiza em direção ao que Jorge (1995) situa como marco preparatório para o que o território latino-americano pudesse desenvolver suas vanguardas no ano de 1922: a Semana de Arte Moderna. **Tertuliana** Lustosa (2016) situa que *«a Semana de 22 foi patrocinada pela elite paulista, que se autoafirmava reivindicadora uma identidade nacional, mas postulando a vanguarda, não deixando de atender aos interesses do Mercado e regida pela lógica do novo»* (LUSTOSA, 2016, p. 387-8).

Aqui, a autora recupera elementos do movimento Pau-Brasil que reafirmam sentenças folclorizantes. Isso é, *«excessivo exotismo e singularização – com relação à captação de*

elementos de culturas periféricas dentro da produção de arte em Paris» (LUSTOSA, 2016, p. 388). Nessa direção, **Tertuliana** Lustosa (2016) aponta, baseando-se em Oliveira (2014), como a Semana de 1922 proporcionou prêmios de viagens ao exterior para a elite. Entretanto, como já evidenciado anteriormente na discussão sobre antropofagia, não se trata de exotificar as culturas periféricas, mas sim de compreender a relação eu-outra sem exotificação, outrando-se. Tal citação é aqui problematizada por trazer um teor conservador, que diverge da antropofagia defendida nessa dissertação.

Para **Beatriz** Azevedo (2018), as viagens são elementos cruciais para o desenvolvimento desses movimentos. Ela apresenta nas produções de Raul Bopp (1966) e Tarsila do Amaral os relatos de uma viagem à França com Oswald de Andrade em que, em um restaurante, a dúvida sobre comer rãs permeia os viajantes. Oswald, nessa situação, apresenta a linha evolutiva do ser humano e que, indubitavelmente, em algum momento dela, os seres humanos passaram pelo estágio de anfíbios como as rãs. Tal discurso é enriquecido por Tarsila ao afirmar que enquanto eles comiam as rãs eram quase antropófagos. Tal viagem antecede mesmo a produção de *Abaporu* (AMARAL, 1928). **Tertuliana** Lustosa (2016) defende que *«a operação realizada pela vanguarda antropofágica estava em conformidade com a exotificação de subjetividades colonizadas, não se tratando de um movimento subversivo em relação ao imperialismo europeu»* (LUSTOSA, 2016, p. 388).

Em sua análise do *Manifesto Pau-Brasil* (1924), a autora situa dois elementos que são característicos das vanguardas europeias que permeiam o texto, sendo elas: a) a elevação das culturas primitivas aos valores da modernidade; e b) sua circulação favorecendo projetos e interesses pessoais.

A primeira característica é justificada para uma validação de valor das culturas ditas primitivas. Assim, é preciso elogiar tais culturas com os títulos da modernidade, pois ela é a unidade de medida (LUSTOSA, 2016). Já a segunda característica é problemática por veicular no texto a concepção de pureza. Segundo a autora, a circulação do texto favorece interesses “dos que falam pelos, supostamente puros e em nome deles” (LUSTOSA, 2016, p. 388).

Tais características marcam o texto com o que a autora chama de silêncio dos subalternos. Para ela “o silêncio subalterno é mantido em favor de uma imagem higiênica, infantilizada e distorcida do outro” (LUSTOSA, 2016, p. 388). Essa marca implica que a antropofagia que se propunha a devorar a cultura europeia, acaba por engolir e digerir “as próprias identidades subalternas brasileiras” (LUSTOSA, 2016, p. 388).

A antropofagia modernista, composta pela elite branca do Brasil, exibe tal característica ao deglutir as culturas e os corpos exóticos em nome de uma nacionalidade. **Tertuliana** Lustosa (2016) ainda salienta que *«Importante também é notar que esse estado de coisas não começa nem termina com o movimento modernista dos artistas e escritores*

brasileiros, ele se inicia com a chegada das caravanas portuguesas, atesta-se claramente na literatura de viagem das Grandes Navegações e nas feridas que ainda sangram. A ferida colonial ainda sangra na destruição dos povos da terra – humanos, animais, vegetais, minerais –, mas não há como ignorar as feridas não cicatrizadas e elas podem ser trabalhadas mesmo na dor» (LUSTOSA, 2016, p. 388).

Trabalhar as feridas, mesmo na dor, é necessário e urgente para desconstrução do colonialismo. Uma perspectiva trágica em Nietzsche, de pensar a lidação da dor como afirmação e ampliação da vida. Para a desconstrução da nacionalidade vendida à lógica do mercado a partir da deglutição das culturas e corpos exóticos do Brasil. Nessa lógica, *«Produções marginais de mendigos, putas, pretas e travestis que fraturam a universalização no ‘nós’ brasileiro foram recorrentemente consideradas como crime, obscenidade ou falta de sofisticação e, justo por não adentrarem os espaços intelectuais da sociedade brasileira, foram estrategicamente manipuladas, apagadas e distorcidas»* (LUSTOSA, 2016, p. 388-90).

Baseando-se em Kopenawa e Albert (2015) a autora apresenta a fragilidade que permeia os discursos que não perpetuam vivências. Nesse sentido, o apagamento dificulta que as poesias das vivências na cidade sejam catalogadas ou até mesmo definidas. *«Bordados em trilhos de trem, fomes, derramamentos de sangue, prostituições, misoginias e medos não se transpõem sempre à*

palavra escrita, no entanto é preciso que se pense de que modo esses versos verbalizam-se ou são apropriados nas artes visuais, no teatro, na academia e na palavra escrita... Como os sujeitos autores ligam-se às realidades sociais das pessoas envolvidas em sua abordagem? Até que ponto as ideias sobre a vulnerabilidade e sobre a cultura do outro não reforçam distorções e mortes silenciosas? É urgente para alguns corpos relatar as suas realidades, considerando intensidades sensitivas, vozes e escutas, tensões e paralisias» (LUSTOSA, 2016, p. 389).

Nesse sentido, a autora propõe a *«No intuito de criar possibilidades de contato com pessoas que vivem ou não as poesias da vida trans – odiadas e silenciadas há tanto tempo – e também de repensar as leituras que se comunicam com as precariedades, tive a ideia de retraçar a história da minha própria vida com todos os livros do mundo e de reinventar os livros sujando-os com a poeira dos meus pés»* (LUSTOSA, 2016, p. 389).

Baseio-me em **Tertuliana** Lustosa (2016) e **Ricardo** Machado (2021) para pensar a antropofagia enquanto conceito e enquanto metodologia de pesquisa: para a experimentação e invenção das oficinas e para a análise dos dados, a partir das **estilísticas canibais** para pensar sua possibilidade de subjetivação (conceito este tomado de empréstimo de Foucault) a partir das práticas de **escrileitufagia na escola**. Nesse sentido, o que é preciso para uma **escrileitufagia**?

Para análise dos dados pela antropofagia e pela subjetivação foram estabelecidas duas dimensões a partir das **estilísticas canibais**, sendo elas a) outrar-se; e b) constante lúdica¹⁶. Atreladas a essas dimensões estão as lutas por igualdade econômica, social, racial, de gênero, de diversidade sexual contemporâneas; a existência a partir da *inimizade*, que possibilita a devoração não do outro, mas da nossa relação com o outro pela literatura marginal, produzindo diferença e possibilidades de vida pelo encontro com o outro; o desejo da terra e do território; e a arte como fruição, análise e produção. Ao tomar as **lutas sociais contemporâneas** como atravessamento das análises, compreendo que a antropofagia torna possível situá-las como curriculares. Ao tomar a **existência** como atravessamento das análises, compreendo que a antropofagia possibilita formas de **outra-se** que desenvolvem o pensamento da diferença e do cuidado de si. Ao tomar **o desejo da terra e do território**, como atravessamento das análises, compreendo que as no presente vivenciamos grandes problemas ambientais que transcorrem em conjunto com debates políticos e sociais, lidando com a esses espaços como espaços de direito no estado de humanidade. E, ao tomar a **arte** em momentos de fruição artística, de análise da arte e de produção artística, a antropofagia possibilita práticas multifacetadas a arte, mesclando literatura, escrita, desenho, vídeo, música, performance exercitando a constante lúdica.

¹⁶ As dimensões estão apresentadas e conceitualizadas no capítulo 6.

5.1. O QUE É PRECISO PARA UMA ESCRITA E LEITURA ANTROPÓFAGA?

A partir dos discursos das **estilísticas canibais**, leitora, compreendi que, para uma prática de **escreleitufagia** são necessários estabelecer aspectos que se relacionem com a prática da escrita, preservando o pensamento da antropofagia como relacional e não conceitual. Assim, organizei as seguintes relações: a) a conversação da antropofagia; b) a totemização do tabu; c) o perspectivismo e filosofia da diferença; d) questionamentos sobre a autoria da produção; e) questões contemporâneas de luta; f) a lógica disruptiva da argumentação por aforismos; g) técnicas de escrita, leitura e oralização; h) referências artísticas, filosóficas e literárias; i) invenção de heterotopias escolares; j) a criação de um manifesto da reexistência.

Na **conversação da antropofagia**¹⁷ tudo que é popular, que está para o lado do oprimido, sua cultura, seu trabalho, seus costumes, suas crenças, suas lutas, suas identidades, correspondem ao matriarcado; e tudo que é opressor, sua cultura, sua opressão, seus costumes, suas crenças, suas identidades, corresponde ao messianismo. O matriarcado produz, impulsiona revoltas e instaura utopias como o fim das desigualdades. O messianismo produz técnicas e ideologias a favor da expansão individual. O messianismo precisa

obrigatoriamente se apropriar da produção do matriarcado. O matriarcado só pode se apropriar das técnicas do messianismo pela antropofagia. A síntese é a o matriarcado acrescido das técnicas do messianismo (ANDRADE, 1990).

Pela **totemização do tabu**, transfiguração do tabu em totem, a antropofagia não é o totem que é transformado em tabu, senão o oposto: só aprendemos e nos mantemos antropófagos se transformamos o tabu (que nos prende a moral messiânica) em totem. Ela apresenta e discute elementos sócio-históricos e culturais que promovam essa inversão (ANDRADE, 1990).

O **perspectivismo** latino-americano é um elemento central para que a prática de desloque não da história que começou com a colonização, mas da história não rubricada que existia antes da colonização e passou por um movimento de transculturação, mas apesar das violências e brutalidades a ela imposta e de seu pagamento, existe sob a forma de conhecimento popular e de luta (ANDRADE, 1990; AZEVEDO, 2018).

Já a **filosofia da diferença** é muito potente para olhar para como estamos nos constituindo no que somos na relação com os demais, não buscando uma unidade, mas apostando na diferença como diferença, sem reduzi-la à identidade, à contradição e ao negativo (VASCONCELLOS, 2011).

A **autoria deve ser questionada** na prática de **escreleitufagia**. Em uma perspectiva antropófaga

cultura e a problematização da força do patriarcado e do colonialismo.

¹⁷ Baseia-se na dialética marxista. Entendo que a dialética marxista vá trazer a lógica da tese, antítese e síntese. Todavia, o que aqui me interessa é pensar a dimensão popular da

(traveco-terrorista¹⁸) não existe autoria da obra. A obra é um trabalho que resulta do povo, para o povo, pelo povo. A autoria é da própria ancestralidade dos envolvidos. Por isso a prática deve ser permeada por **questões contemporâneas de luta** que evidenciem as resistências marginais no regime de verdade pelo qual são excluídas (LUSTOSA, 2016).

Assim, a **lógica disruptiva da argumentação por aforismos** é crucial para essa prática. Como apresentou **Beatriz Azevedo** (2018), os argumentos se perdem nos aforismos que podem ser interpretados como prós, contras, ou interrupções. Nessa outra lógica de argumentação, é importante o exercício da constante lúdica para se desenvolver uma sequência argumentativa experimental e instintiva (AZEVEDO, 2018)

As **técnicas de escrita** consistem na apropriação das técnicas advindas do patriarcado (telégrafo, computador, tv, smartphone, redes sociais). Qualquer exploração que leve a apropriação dessas técnicas é bem-vinda nesse sentido. As **referências artísticas, filosóficas e literárias** são essenciais, é partir da relação de **inimizade** com as referências que emerge a possibilidade de subjetivações e de autoafirmação que é a **vingança**. Por isso, é importante a seleção de referências que contenham elementos problematizadores e que sejam possíveis de discussão, além de estarem atrelados à vivência dos praticantes com o intuito de **promover possibilidades outras de pensamento e de**

existência. A **promoção de heterotopias** pode ser fomentada pelas referências e pelas questões de lutas contemporâneas, fazendo assim emergir um caminho outro que parta da igualdade nessa condição de estudantes que estamos na escola e que preze pelo combate permanente das injustiças em qualquer nível (COSTA, 2011; FOUCAULT, 2011; FOUCAULT, 2013; SCHULER, 2014).

Da **organização do funcionamento do manifesto** é importante trabalhar os elementos do gênero textual, enquanto publicitário (não porque pretende vender algo, mas porque precisa ser publicizado), argumentativo, persuasivo, teórico, artístico e literário. Esses elementos são importantes para a compreensão do gênero. Todavia, ao mesmo tempo que se faz necessário lidar com os elementos desse gênero textual, esta pesquisa entende a escrita dos manifestos de resistência na escola para além de mero gênero textual, mas como uma possibilidade de constituir-se como uma técnica de subjetivação (AZEVEDO, 2018; BORTULUCCE, 2015).

5.2. ONDE SE MANIFESTA A PRÁTICA DE ESCRILEITUFAGIA?

Amada, leitora. A prática de **escrileitufagia** é uma possibilidade de experimentação inventiva, um convite a segurar pela mão de cada um e cada uma que contigo queira compartilhar a luta pelo caminho. Sinto nesse momento que preciso segurar

a tua mão para adentrar o desconhecido que se abre para a gente. Sei que nesses momentos é comum ter medo. E por isso te peço para segurar a tua mão. Eu preciso da tua mão.

Contei-te do que aprendi no trajeto até aqui. Dos saberes que me foram passados por diversas pessoas para que eu me constituísse como tenho me constituído. Estou cativa a ti. E nesse momento, estou prestes a adentrar o desconhecido que é o teu mundo.

Sei que me levas pela mão, gentilmente. Sei também que minha fala deve, nesse momento, ter sido permeada de anotações tuas, de dúvidas tuas e de sugestões. Já te respondo pelo meu nome. E ainda assim, antes de seguir contigo a reconstrução do caminho, preciso te dizer que o caminho também está sendo aberto por outras pessoas.

Integro o Grupo de Pesquisa Carcarás (UNISINOS/CNPq), liderado pela Profa. Dra. Betina Schuler. No ano de 2023, nosso grupo fez uma inserção em uma escola da rede municipal de ensino de São Leopoldo/RS. Atuei com oficinas em uma turma de 5º ano, em parceria com Carine Menna Barreto, experimentando práticas de escrita e leitura na problematização de gênero. Este exercício possibilitou-me várias inspirações também para minha Dissertação. Esta escola localiza-se no bairro Santa Tereza, contando com turmas desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto, como empiria para esta pesquisa, tomei a criação e experimentação de oficinas de

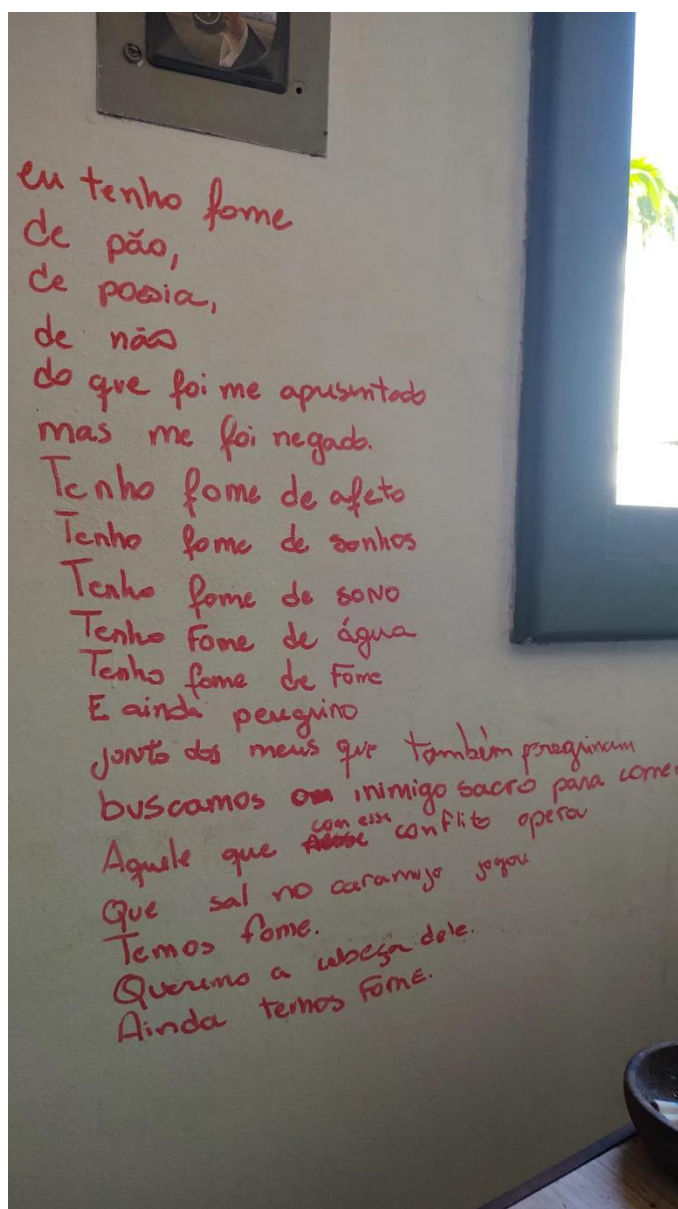
escrileitufagia com uma turma de 9º ano na mesma escola, a partir de maio de 2023. Para tanto planejei e vivenciei com a turma 11 oficinas.

Nessas oficinas, elaboramos manifestos artísticos-literários como modo de existência vanguardista, pensando as estilísticas canibais. A turma é composta majoritariamente por meninos. Ela se caracteriza pela faixa-etária de 14 a 15 anos. Integra a turma apenas um aluno negro. A turma também é composta por um aluno autista que conversa apenas com o monitor, as atividades para ele tiveram de ser adaptadas em se tratando das especificidades do nível de alfabetização. Nos apêndices inseri o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido que foram entregues a eles e a seus responsáveis. A turma gosta muito de discutir arte para além da história da arte; de discutir as obras, de problematizar contextos e, também, de produzir arte, sendo que fui questionada com aulas mais teóricas sobre quando começaríamos a colocar a mão na massa.

Pretendi com as oficinas experimentar junto aos alunos e alunas práticas de **escrileitufagia** respeitando seus tempos de produção, oferecendo referências para além das apresentadas. As oficinas foram construídas no coletivo com minha orientadora, Profa. Dra. Betina Schuler e com a professora titular de Língua Portuguesa da turma, disciplina na qual fiz minha inserção. Dito isso, apresento-te o planejamento das oficinas.

Durante as oficinas, levei como referência literatura e artes marginais, iniciando a discussão

sobre a arte como modo de vida que foi instaurada por uma referência popular que eles conheciam: o anime. A partir dessa discussão, fui desdobrando o pensamento e deslocando a discussão para excertos de livros, poesias, o Manifesto da Poesia Pau-Brasil (1924) e o Manifesto Antropófago (1928). Nas atividades constaram escritas individuais, coletivas, trabalhos de apresentação, defesa de textos, criação de mapas conceituais, trabalhos de interpretação de texto e a escrita do próprio manifesto artístico-literário.



Oficina 1. Arte como modo de vida: arte efêmera e arte eterna (2 horas/aula)

A primeira oficina consiste na discussão da arte como modo de vida e na produção escrita de um manifesto de existência curto a partir da discussão inicial, como uma atividade de sondagem. Para isso, a aula-oficina foi organizada em três momentos: o primeiro consistindo na discussão da arte como modo de vida; o segundo, de sensibilização e motivação; e, o terceiro, que consistiu na escrita individual de um manifesto curto.

Para o primeiro momento, foi perguntado aos alunos se eles conheciam o anime *Naruto Shippuden* (2007), se eles já o assistiram ou o acompanharam, se conhecem o universo de Naruto, sobre qual é a narrativa principal (a grande maioria conhecia). Depois, perguntei-lhes sobre a Akatsuki: quem é a Akatsuki? Qual seu objetivo? Por fim, se eles conheciam, ou se lembravam, dos personagens Sasori e Deidara: quem são eles? Quais seus objetivos? O que eles são? Entreguei a eles a impressão com as informações desses personagens e um resumo de suas histórias (Anexo A). Eles tomaram tempo para suas leituras e se lembraram de detalhes importantes desses personagens. Perguntei aos alunos sobre a arte de Deidara: qual sua arte? Como ele trabalha ela? E a do Sasori?

Desse modo, o segundo momento, o de motivação se inicia com a apresentação das duas canções de Deidara. Após suas apresentações,

perguntar aos alunos se eles já conheciam essas canções: dois raps sobre o Deidara: *A arte é a explosão* por 7 Minutoz (2020) e *O artista renegado* por AniRap (2021) para agregar a discussão. E iniciamos um mapa conceitual na lousa interativa sobre os aspectos importantes sobre a arte de Deidara e sobre sua vida, isso é: como a sua arte se assemelha a seu modo de viver?



Depois, apresentar as duas canções de Sasori: um rap e um trap sobre o Sasori: *O escorpião solitário* por AniRap (2021) e *Tipo Sasori* por Sidney Scaccio e MHRAP. Iniciamos outro mapa conceitual na lousa interativa sobre os aspectos importantes sobre a arte de Sasori e sobre sua vida com a mesma pergunta: como a sua arte se combina

a seu modo de viver? Depois, com recurso dos mapas conceituais, perguntei aos alunos quais são as diferenças e as aproximações entre a arte e vida de Deidara e a arte e a vida de Sasori.



Depois de um primeiro exercício de comparação e conversação, entreguei aos alunos a impressão do texto *Sasori vs Deidara: Um debate sobre a natureza da arte* de Valdir (2020), disponível no Anexo B. Foi solicitado que os alunos lessem em voz alta. Após a leitura, perguntei-lhes: o que é a arte efêmera? Qual seu objetivo? Qual a sua experiência estética? O material que Deidara utiliza é efêmero? O que é a arte eterna? Qual seu objetivo? Qual a sua experiência estética? O material que Deidara utiliza

é eterno? Retomamos a pergunta do texto: «*A experiência estética é única e irrepitível? Isto é, mesmo que você veja milhares de vezes a mesma obra de arte, cada vez será única e lhe proporcionará uma experiência individual? Ou a arte é permanente e fixa, e não importa quem experimentar terá a mesma sensação?*». (VALDIR, 2020). Desse modo, foram pensados espaços de elaboração de perguntas, ao longo de todas as oficinas, para que a turma tivesse tempo para formular perguntas, pensar a partir delas, e socializá-las com a turma ou em grupos.

Após essa discussão, pedi aos alunos que escolhessem uma das perspectivas apresentadas acima para a atividade de escrita de um manifesto de existência. Os alunos, então, produziram um manifesto de existência, individual, a partir do personagem que escolheram, pensando as existências deles em relação a sua arte. Os alunos podiam utilizar o outro personagem como uma oposição ao seu, comparando seus modos de vidas e suas perspectivas de arte (arte efêmera e arte eterna). Deixar reproduzindo, durante esse momento, cenas do anime em que os personagens aparecem, ou canções em que os personagens debatem sobre seus modos de vida, como o exemplo abaixo:



Solicitei que os alunos pensassem e criassem ou trouxessem para a próxima aula um objeto de arte que pode ser defendido a partir de seu manifesto, pensando: qual tipo de arte eu posso criar a partir dessa perspectiva?

Oficina 2. Arte como modo de vida: defesa de manifestos (1 hora/aula)

Foi feita a devolutiva dos manifestos individuais. Os alunos se reuniram em dois grandes grupos: grupo da arte efêmera e grupo da arte eterna. Depois, discutiram seus manifestos e suas escritas, organizando-se em grupo após a devolutiva dos textos, sendo que produziram textos coletivos em forma de manifesto por personagem.

Oficina 3. Arte como modo de vida: defesa de manifestos (2 horas/aula)

A terceira oficina consistiu na continuação da elaboração dos manifestos em dois grandes grupos: grupo da arte efêmera e grupo da arte eterna. Com

o uso da lousa interativa apresentei referências que pudessem fomentar o debate da arte efêmera e da arte eterna. Para a arte efêmera: Marina Abramovich e Ana Mendieta. Para a arte eterna: kintsugui. Os alunos e alunas apresentaram seus manifestos para o outro grupo e defenderam os objetos de arte que trouxeram.

Oficina 4. Arte como modo de vida: o modo de dizer-a-verdade da arte> Colagem (1 hora/aula)

A oficina foi dividida em dois momentos: iniciando pela discussão do modo de vida da arte moderna, com trechos de Foucault (2011); depois sobre o conceito de colagem para Anná (2020).

Iniciamos a discussão sobre o modo de vida da arte moderna lendo o trecho de Foucault (2011) sobre o assunto: *«E com isso a arte estabelece com a cultura, com as normas sociais, com os valores e os cânones estéticos uma relação polêmica de redução, de recusa e de agressão»* (FOUCAULT, 2011, p. 165). E em seguida discutimos.

Em um segundo momento, apresentar à turma dois vídeos do Youtube intitulados “MANIFESTO Música de colagem – por Anná” e “Anná - Colagem”.



Após os alunos assistirem os vídeos, abrimos espaço para conversação, atravessando-a com perguntas: qual o conceito de colagem segundo Anná? Você se considera uma colagem viva? Qual relação os dois vídeos estabelecem entre si? Há uma ligação de cores e/ou de conceitos? Nos vídeos, Anná cita algumas pessoas como Oswald, Gil, Dorival e Beethoven. Vocês conhecem esses nomes? No seu entedimento, por que ela os utiliza? Na concepção de Anná, a arte é “livre para experimentar, cortar e colar”, e “é uma maneira de enxergar, é uma perspectiva”. Como você imagina enxergar o mundo desse modo? Se você hoje fosse fazer um manifesto, a partir de qual perspectiva você acha que o construiria? Após a conversação,

foi solicitado que os alunos e alunas escrevessem suas respostas individualmente a partir das discussões acima.

Oficina 5. Arte como modo de vida: o modo de dizer-a-verdade da arte> Colagem e Pau-Brasil (2 hora/aula)

Iniciamos com a socialização das respostas anteriores da turma. Após, nos dedicamos ao *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* (1924). Antes de ser realizada a leitura do texto *Manifesto da poesia pau-brasil* de Oswald de Andrade (Anexo C), começamos com uma discussão: Sobre o título, o que vocês pensam que o texto abordará? Com base nos vídeos que vimos sobre o Manifesto Música de Colagem de Anná, quais elementos você acha que aparecerão nesse texto? Vocês já ouviram falar de Oswald de Andrade?

Após a discussão, lemos o manifesto em voz alta. Após concluída a leitura, dividi a turma em duplas para que discutissem entre si as perguntas: Como Oswald de Andrade caracteriza a poesia Pau-Brasil? No manifesto, Oswald cita os nomes: Wagner, Ruy Barbosa, Blaise Cendrars, Cézanne, Malarmé, Rodin, Debussy, Paolo Ucello, Straviski. Vocês os conhecem? Qual leitura da realidade artística o Manifesto da Poesia Pau-Brasil proporciona?

Após a discussão em pequenos grupos, os alunos e alunas compartilharam suas reflexões com toda a turma. Além disso, orientei-os para que utilizassem as respostas para manifestar seus

entendimentos, sempre com cuidado, para defender ou criticar, tanto as ideias do texto quanto as ideias dos outros alunos. Depois de concluída a discussão, cada aluno e aluna recebeu um questionário para realizar em sala de aula, sendo a pergunta número 4 tema de casa. O questionário consta no Apêndice C.

Oficina 6> As estilísticas canibais: pau-brasilismo (1 hora/aula)

Retomamos e continuamos o questionário sobre o *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* (Oswald, 1924). Lemos algumas das poesias de Oswald que constam no material. Discutimos sobre qual é o modo de vida proposto por esse manifesto. Como ele se propõe em dizer a verdade? Em um segundo momento, apresentei a canção *Canção Infantil* de Cesar MC. Após, abrimos um espaço de conversação para relacionarmos a música com o manifesto.



Oficina 7> As estilísticas canibais: a luta pelo caminho (2 horas/aula)

Começamos com a oficina com apresentação do zine *Me escondendo de mim*, do artista gravataieense **Barth** (2023). Li as poesias “Verso solto” e “ANQ”.

«Verso solto:

*Nessas ruas pelas noites perambulei
Na tristeza, em ansiedade me afoguei
De cabeça nessa vida eu pulei
Amanheci, entardeci, anoiteci e madruguei*

*Procurando respostas
De pessoas idiotas
Que me apunhalaram pelas costas
E quebrando comportas*

*Te levo esse verso solto
Sinto meu peito apertado
Nas atitudes, revoltado
Pela sociedade, marginalizado e alienado*

*E todo dia eu choro
Faz algum tempo que não oro
Mas todo sai lhe imploro
Que me livre do sufoco e do desaforo».*

(BARTH, 2023).

«ANQ:

*Eu voltei, com a raiva do mundo
Pensamento obscuro e profundo
Cada dia mais nessa me afundo*

*Nem sei mais da onde o ódio vem surgindo
Sinto que não estou dirigindo
As cores do mundo, estão sumindo*

*Tudo anda complicado e estranho
Ando espiado e cabreiro
6H da manhã acordo para fazer um dinheiro
Já faz algum tempo que não componho
Parece que deixei de lado meu sonho*

*Mas nem tudo são rosas, nos cortamos com
espinhos*

*Dias atrás eu estava falando das flores
Mas percebi que todos os meus amores
Me trouxeram diversas dores
Físicas, mentais, espirituais, intelectuais
Também em questões morais e imorais*

*Voltei a seguir a minha ideologia
No sangue underground, anarquia
Zine marginalizado, traficando poesia
Talvez, minha literatura mude tua cabeça um
dia*

*Dose de psicose junto com insônia Junto com
ironia, psicopatia e sociopatia». (BARTH, 2023).*

Convidei os alunos para discutir sobre os poemas, relacionando-os com os poemas de Oswald de Andrade. Depois, lemos a poesia “Meu povo, meu poema” de Ferreira Gullar:

«Meu povo, meu poema

*Meu povo e meu poema crescem juntos
como cresce no fruto*

a árvore nova
No povo meu poema vai nascendo
como no canavial
nasce verde o açúcar
No povo meu poema está maduro
como o sol
na garganta do futuro
Meu povo em meu poema
se reflete
como a espiga se funde em terra fértil
Ao povo seu poema aqui devolvo
menos como quem canta
do que planta». (FERREIRA GULLAR, 2017,
p. 32).

Discutimos sobre a marginalização e a concepção de povo no poema de Ferreira Gullar. E aí retomamos ao questionário do manifesto com a pergunta: como construir a luta pelo caminho?

Em um segundo momento, iniciamos a elaboração de um manifesto artístico-literário a partir de perguntas disparadoras: qual é a ética do manifesto? Qual sua estética? E qual seu viés político? Propus que eles pensassem que um manifesto, segundo Luisa (2007, p. 25) precisa explicitar a) sua razão de existência; b) os motivos de sua autoria; c) a definição que caracteriza o objeto estético (efemeridade/ eternidade/ ciclo dos dois); d) entre outras coisas: como vou materializar esse manifesto? A partir dessa proposição, retomamos o manifesto *Música de Colagem* (ANNÁ, 2020) em sua materialidade de música-vídeo e o *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* (ANDRADE, 1924) como um manifesto escrito.

Então, como posso dar a forma a esse manifesto? Qual leitura da realidade artística, ética e política o seu manifesto proporciona? Se você hoje fosse fazer um manifesto, a partir de qual perspectiva você acha que o construiria?

Oficina 8> As estilísticas canibais: Leitura social (2 horas/aulas)

Oficina dedicada ao encerramento do questionário (Anexo C): identificando referências no texto. A oficina foi iniciada com a leitura da poesia “Como o diabo gosta” do Belchior:

«Como o diabo gosta

Não quero regra nem nada

Tudo tá como o diabo gosta, tá

Já tenho este peso, que me fere as costas

E não vou, eu mesmo, atar minha mão

O que transforma o velho no novo

Bendito fruto do povo será

E a única forma que pode ser norma

É nenhuma regra ter

É nunca fazer nada que o mestre mandar

Sempre desobedecer

Nunca reverenciar». (BELCHIOR, 2017, p.

28). Após a leitura, discutimos sobre a leitura social que a poesia propõe, bem como suas implicações políticas e éticas. Passamos, então, por uma revisão das escolas artísticas-literárias mencionadas no *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* (ANDRADE, 1924) com auxílio da lousa interativa. Após,

contextualizamos os argumentos relacionados a elas no texto.

Oficina 9 > (2 horas/aula): As estilísticas canibais: leitura social

Oficina destinada para esboçar a escrita de um manifesto a partir de um mapa conceitual em grupos. Com a pergunta disparadora: qual leitura da realidade artística, ética e política o seu manifesto proporciona? Para fomentar a discussão, iniciei a aula trazendo como referência um trecho de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* de Carolina Maria de Jesus (2014), seguido de apresentar-lhes a escritora:

«Nas favelas, as jovens de 15 anos permanecem até a hora que das querem. Mescla-se com as meretrizes, contam suas aventuras (...) Há os que trabalham. E há os que levam a vida a torto e a direito. As pessoas de mais idade trabalham, os jovens é que renegam o trabalho. Tem as mães, que catam frutas e legumes nas feiras. Tem as igrejas que dá pão. Tem o São Francisco que todos os meses dá mantimentos, café, sabão etc. ... Elas vai na feira, cata cabeça de peixe, tudo que pode aproveitar. Come qualquer coisa. Tem estomago de cimento armado (...) As vezes eu ligo o radio e danço com as crianças, simulamos uma luta de boxe. Hoje comprei marmelada para eles. Assim que dei um pedaço a cada um percebi que eles me dirigiam um olhar terno. E o meu João José disse: —Que mamãe boa! Quando as mulheres feras invade o meu barraco, os meus filhos lhes joga

pedras. Elas diz: —Que crianças mal iducadas! Eu digo: —Os meus filhos estão defendendo-me. Vocês são incultas, não pode compreender. Vou escrever um livro referente a favela. Hei de citar tudo que aqui se passa. E tudo que vocês me fazem. Eu quero escrever o livro, e vocês com estas cenas desagradáveis me fornece os argumentos». (JESUS, 2014, p. 16-7).

Perguntei aos alunos: o que vocês sentiram com esse texto? De qual realidade ele fala? Vocês já haviam lido algo semelhante? Qual a importância dessa escritora em um país desigual como o nosso? Em seguida, apresentei-lhes duas canções: *Latinoamerica* de Calle 13 (2010) e *This is not america* de Residente e Ibeyi (2022).



Iniciamos uma discussão sobre os elementos que aparecem no videoclipe e na letra das canções. Quais características são importantes para pensarmos um modo de vida de um manifesto que seja político a partir dessas questões? Qual o espaço que a arte marginal ocupa em nossas vidas? Os marcadores de raça, de etnia e a compreensão de América-Latina são importantes para a construção desse manifesto? Como ela se relaciona com o *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* (OSWALD, 1924)?

A partir da discussão, discutir a importância da cultura indígena em nosso país. Contextualizar a terra das Missões e Sepé Tiaraju como herói nacional. Depois, separados em grupos, os alunos foram orientados a começar um mapa conceitual para a elaboração de seus manifestos a partir de uma palavra-chave que mais lhes chamou a atenção durante a discussão a partir da pergunta: qual é o legado (como indivíduo e grupo) que você pode deixar para construir a luta pelo caminho contra as violências e as desigualdades que vivenciamos? Enquanto os alunos produziam suas escritas, o álbum *Tropicália ou panis et circenses* foi reproduzido na lousa interativa.

Oficina 10> (2 horas/aula): As estilísticas canibais: Leitura social (2 horas/aulas)

Retomada dos mapas conceituais sobre lutas sociais contemporâneas. A partir da discussão, apresentar a canção *Canto das três raças* de **Clara Nunes** (2004).



Discutir com os alunos: o que é o canto de dor que deveria ser um canto de alegria? Como essa canção se liga à luta pelo caminho do *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* (ANDRADE, 1990)? Quais são as três etnias presentes na canção? Como a canção compartilha a luta pelo caminho? Depois da discussão, apresentar a canção *Construção* de **Chico Buarque** (1971).



Discutir com os alunos: como as canções se relacionam? A canção de **Chico Buarque** é uma canção de denúncia? Sobre o que ela fala? Quais problemáticas são levantadas por ela? Como a canção compartilha a luta pelo caminho? Em seguida, apresentar dois poemas de **Sérgio Vaz** (2016) do livro *Flores de Alvenaria*:

«As calçadas duras e frias da cidade são cobertas por um tapete estranho.

A gente pisa, mas não vê: gente». (VAZ, 2016, p. 54).

«Dizem que quando a gente morre, vai todo mundo para o mesmo lugar...

Devia ser quando nasce». (VAZ, 2016, p. 58).

Em seguida, discutir as poesias com os alunos e qual sua relação com a temática trabalhada nas outras canções e no Manifesto. Em seguida, propor aos alunos a primeira escrita de seus manifestos de existência a partir da pergunta: como tenho aprendido na relação com as artes? Qual o meu papel em compartilhar as lutas que me estão sendo apresentadas? A partir dessa provocação, convocar os alunos a outra escrita, como **André Amaral** (2018, p. 127) *«Qual a última vez que você escreveu algo que não fosse informativo ou avaliativo? Você se lembra a última vez que escreveu algo somente para se expressar, sem expectativa de uma leitura posterior?»*. Explicando que esse exercício é uma prática de escrita sensível, dar tempo aos alunos para que iniciem as escritas de seus manifestos e junto com ela, entreguem uma arte de sua preferência, podendo ser uma apropriação/paródia inspirada nas poesias de **Oswald** de Andrade (1924) ou de **Sérgio Vaz** (2016), ou podendo ser um desenho relacionado às canções trabalhadas nas oficinas até então.

Cara leitora, a partir disso fiz uma breve pausa nas oficinas em função das férias escolares e da própria banca de Defesa de Qualificação. Após,

retornei, conforme já combinado com a turma, com mais uma oficina para a a finalização da escrita do manifesto de resistência e da organização na escola da *Noite dos Manifestos-Outros*¹⁹. (nota explicando que não poder se realizada, pq a escola não abriu esse espaço....)

Oficina 11> (2 horas/aula): As estilísticas canibais: Escrita do manifesto de resistência (2 horas/aulas)

Oficina destinada para concluir a escrita de um manifesto de existência a partir das discussões e notas tomadas nas oficinas anteriores. Para tal, retomou-se alguns aspectos para um exercício de **escrileitufagia** ou como a antropofagia lê e escreve:

Cara leitora, para que compreendas tais aspectos, os retomo contigo: ao escrever um manifesto de existência, deve-se falar de algumas pessoas com quem tu vives e que coisas aprendeste com elas. Na **escrileitufagia** compartilhamos saberes que aprendemos com o modo de viver do outro. Lembra-te dos textos lidos e discutidos nas oficinas, os debates sobre as lutas sociais (as comunidades indígenas, negras, trabalhadoras, LGBTQIAP+, as mulheres e seus direitos) e como aprendeste sobre esses assuntos a partir dessas relações.

Lembra-te de que...

¹⁹ A *Noite dos Manifestos-Outros* destinada à leitura dos manifestos escritos pelos alunos para a comunidade não

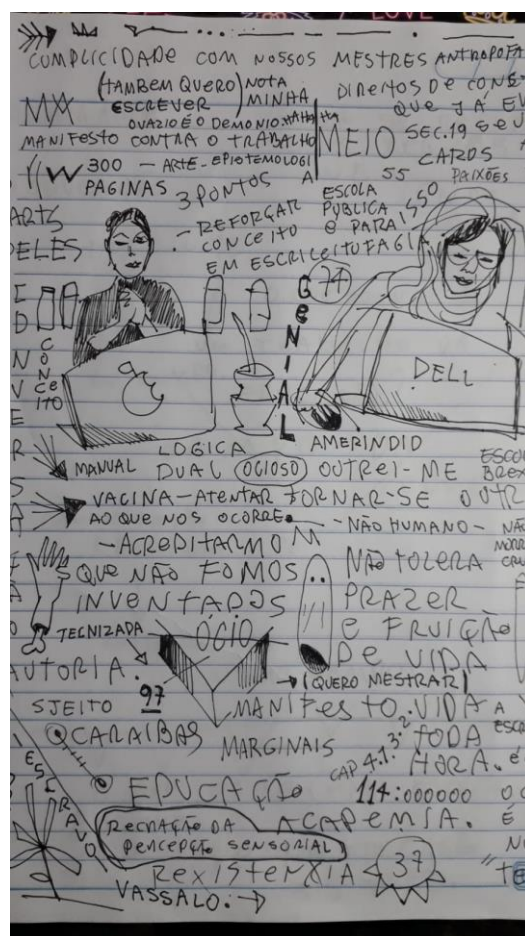
ocorreu devido a não abertura da escola para tal realização, pois não constava no calendário escolar.

- a) É preciso escolher alguém com quem aprendeu sobre ti e sobre a vida (teus pares, os teus, com quem tu falas).
- b) É preciso falar de experiências tuas ou da(s) pessoa(s) escolhida(s) que estão relacionadas às lutas sociais.
- c) Não há outro objetivo nessa escrita que não seja promover a diferença.
- d) É preciso assinar teu manifesto e assinar o nome da pessoa que escolheste.
- e) Fica à vontade para brincar com o texto: ele pode ser um poema, em formato de espiral, em formato de desenho, em formato de colagem, em formato de som, em formato de vídeo...
- f) Deve conter pelo menos uma referência artística, filosófica ou literária que discutimos.
- g) Toma como pergunta central do teu texto: como aprendo a resistir a partir da minha relação com...?

Com essa retomada, distribuir aos alunos e às alunas, preferencialmente em uma biblioteca, folhas de ofício (tamanho A4) e convidá-los a acessar livros, escutar músicas, consultar suas pastas com suas anotações e escreverem seus próprios manifestos. A partir de suas escritas e das oficinas, solicitou-se aos alunos e às alunas que inventassem um nome, que correspondesse aos seus aprendizados de **outrar-se** durante as oficinas,

além de que tal nome seria utilizado na pesquisa para preservar suas imagens.

E assim, inicia-se a escrita final dos manifestos de resistência, os quais apresento e discuto no próximo capítulo dessa dissertação a partir de algumas tentativas iniciais que compuseram o trajeto de como analisar um processo? Estimada leitora, **outrar-se** é um processo constante.



Arte do artista Sérgio Rodriguez sobre a fala de Maria Alice Gouvea Campos (UNISINOS) (examinadora) na banca de qualificação.

6. A INSCONTÂNCIA DO OUTRAR-SE E A CONSTANTE LÚDICA NA ESCRILEITUFAGIA

TENTATIVA n. 0

Abram-se os caminhos. No entrelaçar de um processo relacional, onde eu e outro se transformam pelo devir de **outrar-se**, encontrar-se outro em si em relação ao si do outro que agora aqui ecoa.

TENTATIVA n. 1

Criar **inimizade** é saber a diferença existente entre tu e eu. Reafirmá-la.

TENTATIVA n. 2

Ensaiei algumas vezes. Algumas muitas vezes como começar esse texto que permeia a relação. Como dizer o que está entre nós? Entre tu e eu estabelecemos uma relação de afirmação de nossas diferenças. Nela nos nutrimos. Com ela nos afirmamos outros.

TENTATIVA n. 3

Há três anos não visitava minha família por questões financeiras. E agora, na reta final dessa escrita, enquanto escrevo as análises, desloco-me para São Paulo, meu estado natal. A viagem toda tem a duração de 14 dias. Alguns dias na capital paulista, outros no Noroeste, totalizando minha estadia em três cidades. Estou com saudades de lá. Escrevo essa tentativa já acomodada no avião.

Nos primeiros dias, ficarei na capital, na casa de um tio paterno. Foi nessa casa em viagens que assisti o VHS de Rei Leão até decorar suas falas. Foi em viagens a casa dele que soube o que era MPB nas rádios durante longos engarrafamento no trânsito, que soube a dureza da ditadura no Brasil, assim como experienciei a antropofagia enquanto resistência a ela com o movimento tropicalista.

Alocada no carro com meu tio e meu primo que me buscaram no aeroporto já me aconchego com a rádio que toca as mesmas músicas da minha plataforma de streaming no aleatório. Saudades do território perpassam meu corpo.

Alocada agora no meu quarto provisório revivo memórias de trânsito. Hora criança correndo a escadaria. Hora com histórias de antes do meu nascimento. No ano de 1997, ano em que minha mãe estava grávida de mim, meu pai e ela vieram para cá para ver o mar. Meu pai, às vezes passava longos meses na capital a trabalho, quando estava desempregado ou precisava de uns bicos. Nenhum deles viria de fato o mar naquela viagem. Isso porque, um dos meus tios paternos havia saído para pescar durante o final de semana. E com a chegada dos meus pais na capital, foi-lhes informado que meu tio havia desaparecido. No mesmo dia a notícia de que o corpo do meu tio fora encontrado. Afogamento. De imediato meus pais voltaram a Fernandópolis/SP.

Antes do meu nascimento, faleceu meu tio que mais gostava de crianças. Meu tio que ansiava por conhecer a filha da Alice e do Ricardo. E após

essa situação, a criança ainda sem nome definido receberia o nome de Joja, em sua homenagem. E Joja foi recepcionada com uma esperança de vida no ano de 1997.

TENTATIVA n. 4

A relação cria um território.

TENTATIVA n. 5

Território: pensar a antropofagia como conceito na pesquisa em educação. Pensar escola antropófaga é pensar uma outra escola, criando fissuras no presente. Uma escola a favor de inventar povo, uma escola popular.

UMA ANÁLISE

Cara, leitora. Ao dedicar-me ao que se transcorre em um território entre inventado por uma relação de inconstância pela ação de outrar-se, faz-se necessário explicitar: como analisar um material de origem processual? As oficinas de *escreleitufagia* consistiram em discussões, em produções diversas (mapas conceituais, performances, apresentações) até sua materialização final em manifesto de *reexistência*. A proposta de escrita de um manifesto compreendeu a tomada de notas, exercícios filosóficos, exercícios de interpretação de texto de manifestos artísticos-literários, debates sobre canções, leitura de manifestos em voz alta e defesa de manifestos em grupos. Um processo de escrita que mobilizou gestos de exposição, de argumentação, de pensar-se de outros modos e de expressar isso.

A partir dessa diversidade de materiais, tendo também em vista os áudios transcritos durante a realização das oficinas, apresento o que compreendo como as análises desse material produzido com a multiplicidade de relações e vozes que durante o processo se evidenciaram. O primeiro passo em direção a construção dessa metodologia que buscou analisar um modo de dizer a antropofagia a partir da *escreleitufagia* foi, portanto, o de revisitar tudo que já havia sido produzido pelos alunos e pelas alunas que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹ e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), mapeando conexões entre essas produções e os pensamentos desenvolvidos nelas para além da relação entre referências apresentadas por mim nas oficinas, mas sim, compreendendo as escolhas de cada autor e autora de manifestos que fizeram manifestar a antropofagia como um modo de subjetivação para se afirmar perante e com as diferenças de vozes que lhes foram apresentadas.

Esses materiais processuais compuseram tanto problematizações individuais, quando encontros em pequenos grupos e com a turma toda para compartilhar o que estavam pensando e estabelecendo relações de trocas entre si; assim como também quando se relacionavam com o pensamento do referencial apresentado por mim). Suas produções, portanto, estiveram em expansão para experimentos diversos que não necessariamente integraram seus manifestos de *reexistência*, mas que compuseram a trajetória de

pensamento de cada um e de cada uma pelo simples exercício da constante lúdica.

Foram participantes da pesquisa o total de catorze alunos e alunas (nove alunos e cinco alunas), totalizando dezenove manifestos (dois manifestos coletivos sobre a arte efêmera e a arte eterna; e dezessete manifestos de resistência), sendo que cinco do total entregaram a primeira e segunda escrita propostas pelas oficinas; três entregaram apenas a primeira escrita; quatro entregaram apenas a segunda escrita; um entregou apenas materiais processuais; e um não apresentou entregas. Além disso, foram desconsiderados dois manifestos que são apresentados logo a seguir.

Desse modo, a metodologia aqui proposta para a **escreleitufagia** compreendeu os seguintes aspectos durante a elaboração das oficinas a) a conversação da antropofagia; b) a totemização do tabu; c) o perspectivismo e a filosofia da diferença; e) questionamentos sobre a autoria da produção; f) questões contemporâneas de luta; g) a lógica disruptiva da argumentação por aforismos; h) técnicas de escrita, leitura e oralização; i) referências artísticas, filosóficas e literárias; j) invenção de heterotopias escolares; k) a criação de um manifesto da resistência. A partir deles, tomando a leitura e a escrita como técnicas a serem tomadas pela antropofagia a favor da construção de uma sociedade menos desigual, a **escreleitufagia** se manifesta como a autoafirmação a partir da relação com as artes, a filosofia e a literatura, inventando práticas de leitura e escrita na escola pública como um espaço comum para todos, como um tempo

aberto (ócio) para o exercício do pensamento a partir de todo um repertório acumulado (DURÁN & KOHAN).

Em se tratando de processo de análise, a metodologia considerou como os aspectos acima vivenciados pelas oficinas proporcionaram manifestos de existência como **contraespaços**, heterotopias (FOUCAULT, 2013) na lidaçã das práticas de leitura e escrita que estão atreladas na escola à abordagem utilitarista (SCHULER, 2014), reduzindo a escrita à uma análise sintática e uma cópia da leitura. Os manifestos de resistência são, portanto, fissuras para pensar a leitura e a escrita de outra ordem, da ordem do sensível e do inútil (ORDINDE, 2016) e que, ao serem tomadas pela antropofagia, possibilitam uma escola com o exercício do ócio, que retome sua origem do grego *scholé*, onde haja espaço para a constante lúdica, para a arte livre, para a invenção, para popular, onde os educandos sejam formados pelo amor do pertencimento comunitário, onde os educadores constituam modos de existência e de subjetivação que utilizem as técnicas do patriarcado a favor do novo matriarcado, produzindo heterotopias contra as desigualdades sociais, mesmo que em brechas.

Assim, os manifestos, discutindo aspectos éticos, estéticos e políticos, se organizaram nas seguintes sete temáticas de luta contra as desigualdades: saúde mental, união social, território, relações étnico-raciais, identificação cultural, efemeridade e gênero, que foram organizadas em duas dimensões de análise, a saber, **outrar-se** (dimensão que analisa a relação eu-outro

pela perspectiva da **inimizade**: que nas produções diz da relação eu-outro? Como se constituem o eu e o outro referenciados? Como se estabelece essa relação eu-outro? Como se configura tal relação? Que digo a mim sobre o outro? O que de mim é dito ao outro? Como ajo, percebo, estabeleço limites e vulnerabilidades com o outro? Qual(is) é (são) o(s) impacto(s) dessa relação em meu modo de vida? Como essa relação possibilita outros modos de vida, outras estilísticas de existência, **estilísticas canibais**? Que dela (da relação) é dito como outrar-se? Como penso eu outramente com essa relação?); e **constante lúdica** (dimensão que analisa o que se diz da constante lúdica, isso é: que se diz da arte como pensamento e estilística da existência? O que é dito da arte como fantasia, invenção e amor? Como a vida como obra de arte mobilizou a invenção de uma existência inconstante?).

MANIFESTOS DESCONSIDERADOS

Durante a primeira leitura e estabelecimento de relação entre os manifestos, quatro escritas foram desconsideradas por a) não se constituírem enquanto manifesto; b) não abordarem qualquer forma de luta; c) serem uma entrega única ou de aluno com poucas participações nas oficinas, não havendo material suficiente para realizar uma construção de pensamento; d) não abordarem a problematização de si; e) não explorarem a constante lúdica da arte como pensamento.

6.1. OUTRAR-SE

dimensão que analisa a relação eu-outro pela perspectiva da inimizade: que nas produções diz da relação eu-outro? Como se constituem o eu e o outro referenciados? Como se estabelece essa relação eu-outro? Como se configura tal relação? Que digo a mim sobre o outro? O que de mim é dito ao outro? Como ajo, percebo, estabeleço limites e vulnerabilidades com o outro? Qual(is) é (são) o(s) impacto(s) dessa relação em meu modo de vida? Como essa relação possibilita outros modos de vida, outras estilísticas de existência, estilísticas canibais? Que dela (da relação) é dito como outrar-se? Como penso eu outramente com essa relação?

Estimada leitora, antes de abrir às vozes que aqui constituem esse trabalho coletivo, retomo uma vez mais que a máxima antropófaga aqui defendida é a de que por meio de sua operação é possível fazer da tua existência uma existência inconstante aprendendo como outrar-se com e por relações com outros. Essa máxima é elaborada a partir do conceito de inimidade de **Ricardo Machado** (2021) em que não há uma domesticação da diferença entre eu-outro, mas pelo contrário, ela é ressaltada. Ela evidencia as diferenças propondo que eu me autodetermine a partir do outro e explicito tal relação, como uma possibilidade de operar a composição entre *parrésia* e antropofagia. Com essa perspectiva, compreendi que a importância de operar com os seguintes marcadores discursivos: narrativização de si; definição dos meus; definição dos outros; implicação da relação.

Em narrativização de si, foram contemplados enunciados que descreviam, qualificavam, a si a partir de sua visão, de sua autocompreensão. Em definição dos meus, foram contemplados enunciados que qualificavam o nós (ñande) aqueles que estão comigo na posição discursiva. Em definição/percepção dos outros, foram contemplados enunciados que qualificavam o nós (ore) aqueles que não estão comigo na posição discursiva, mas que integram a relação, bem como como eles nos (ore) qualificam e nos percebem. Em implicação da relação, foram contemplados,

enunciados que de algum modo expressaram ações, percepções, limites e vulnerabilidades com o outro (ore) e os impactos dessa relação em meu modo de vida. Salientados tais marcadores, não tardemos em pluralizar as vozes desse corpo manifesto coletivo²⁰.

6.1.1. LUNA: um conhecer-se.

«Nós, defensores da igualdade e da justiça, nos unimos neste manifesto para condenar veemente o racismo em todas as suas formas. Reconhecemos que o racismo é uma manifestação dolorosa da ignorância do preconceito e da opressão que persiste em muitas sociedades ao redor do mundo» (Luna, Racismo - manifesto).

Em seu primeiro manifesto, Luna aborda a temática étnico-racial com um manifesto antirracista. A definição de si e dos seus aparece logo no primeiro parágrafo como uma convocatória do manifesto que já produz na leitora o efeito de assumir seu posicionamento de integrar ou não o nós (ore/ñande). A percepção de si está atrelada a uma visão de defesa da igualdade e da justiça, sendo o racismo uma prática persistente, dolorosa e opressiva, na sociedade. Não basta combatê-lo, é necessário condená-lo para que cesse, sendo essa implicação da relação. Além disso, o racismo é o próprio outro do manifesto, ele está passível de condenação aqui entre nós (ñande), os justos, os

²⁰ As vozes dos alunos e das alunas foram escritas em laranja, sem correções gramaticais ou ortográficas, mesmo que tenham sido devolvidas aos alunos com essas.

que defendem uma sociedade menos desigual. Isso porque «*O racismo não apenas prejudica as vítimas diretas, mas também corrói todos da sociedade, perpetuando desigualdades profundas e minando o potencial de progresso*» (Luna, Racismo - manifesto).

O manifesto, portanto, se posiciona não contra os outros diretamente, necessitando explicitá-los e demarcá-los, mas sim contra um pensamento estruturado que atravessa toda a sociedade da qual e com a qual a se fala. Luna recorre à perpetuação histórica do racismo como um problema social com raízes profundas, que como inço balança um potencial progresso.

Luna ainda apresenta outro elemento de definição de si e dos seus, a partir da concepção da crença «*Acredito que cada ser humano merece respeito, dignidade e oportunidades iguais, independente da sua cor de pele, etnia, origem ou cultura*» (Luna, Racismo - manifesto).

Assim, é possível perceber que Luna se manifesta em prol de uma sociedade que seja menos desigual, mais digna e que ofereça oportunidades para todo ser humano. Para ela, embora não tenha utilizado os recursos de definição dos outros, a sociedade na qual integra está sofrendo ataques diversos e diretos pela forma pela qual foi estruturada e persistir nessa forma é um ataque direto às populações vulneráveis, negras e indígenas, ao mesmo tempo em que afeta a sociedade como um todo.

A partir de seu manifesto de resistência, a autora convoca um olhar social pautado na

implicação de que o racismo precisa ser condenado para que haja uma sociedade progredindo para uma concepção mais justa. Não houve, nesse texto, nenhum recurso utilizado para definir o estágio inicial e o estabelecimento da relação de inimizade.

Sendo uma pessoa mais calada, Luna integrou poucas discussões, bem como não entregou atividades processuais. Apenas a atividade desenvolvida com alguns poemas do livro Poesia Pau-Brasil de Oswald de Andrade (1924), a autora salienta seu impacto com o poema *Medo da senhora* «*[...] é possível ver o medo da senhora com sua filha, por isso ela fugiu para outro lugar com medo de sua filha ser escravizada*» (Luna, atividade de interpretação). «*A escrava pegou a filhinha nascida/ Nas costas/ E se atirou no Paraíba/ Para que a criança não fosse judiada*» (ANDRADE, 1924, p. 21)

Além disso, sua escrita também não foi de ordem processual, sendo o segundo manifesto, *Minhas emoções*, de ordem mais sentimental e poético. Assim, é válido aqui perguntar: estaria de fato Luna compartilhando uma luta em seu primeiro manifesto? Ou estaria apenas tocada pelas referências que lhe foram apresentadas naquela oficina, como o canto das Três raças de Clara Nunes? E é importante ainda considerar aqui que Luna não se autodeclarou negra ou indígena, tampouco compartilhou durante as oficinas vivências de violências relacionadas à raça e à etnia.

Em *Minhas emoções*, Luna se mostra sensível e poética, sendo um manifesto bem diferente do seu

primeiro, além de apontar em seu manifesto que elegeu a luta por autoconhecimento: *«Celebro esse manifesto, com a energia Vibrante de [...] Luna. Aos 14 anos, abraça a paixão por viajar, explorando o mundo como uma tela em branco repleta de aventuras»* (Luna, Minhas emoções).

Luna, define a si mesma, como uma energia vibrante, e marca que tal manifesto se trata de uma celebração, como uma viajante. Declara a si como apaixonada e exploradora ao abraçar o que descobriu de si: *a paixão por viajar*. A partir de sua autopercepção, o mundo se manifesta como uma tela que está em branco por ser desconhecida a autora, cabe a ela descobrir cada espaço dessa tela e colori-la com suas histórias.

«Minhas emoções, como ondas inconstantes dão cor à minha vida. Sou uma pintura viva. com tons que mudam, refletindo a complexidade de ser jovens e cheia de amor» (Luna, atividade de interpretação). Ainda em sua percepção de si, as emoções são percebidas como inconstantes e atribuidoras de cor à vida. A vida como obra de arte e a existência inconstante são associadas ao estado de juventude e de amor, que também traz consigo a sua complexidade.

«Amo ficar com as pessoas que iluminaram meu caminho, construindo laços de resistente ao tempo. Entre risos e confidências encontro conforto na certeza de que as relações são tesouro inestimáveis» (Luna, Minhas emoções). Para a autora, a definição dos seus está atrelada ao estabelecimento de laços afetivos a partir do encontro duradouro. A alegria (risos) e a

confiabilidade (confidências) nesses encontros possibilitam o deleite junto à certeza, opondo-se à sua inconstância de emoções, de que as *relações são tesouro inestimáveis*, proporcionando a ela o conforto para tal inconstância. A definição dos seus, o nós com quem se fala (ñande) está diretamente associada ao que lhe assegura a possibilidade de ser exploradora e apaixonada: a segurança de encontrar conforto nessas pessoas. Afinal de contas, *«Minhas inspirações são as pessoas que estão em minha volta. Essas são minhas emoções e o meu manifesto»* (Luna, Minhas emoções).

Assim, Luna define os seus como sua inspiração, seus laços resistentes são o que lhe possibilitam uma estilística de existência inconstante por ser fluida, mas não define uma relação de **inimidade** com a qual poderia **outrar-se** ou com a qual se pensou outramente durante as oficinas. Em ambos os manifestos, não há marcas discursivas de autoafirmação ou da afirmação de alteridade pela relação eu-outro. Sendo assim, não foi possível compreender uma estilística canibal de existência em seus manifestos. Isso não quer dizer que não houve um exercício de escrita de si, mas sim que tal exercício, antes de se tratar de um manifesto que convoca para uma luta antirracista ou uma luta pelo autoconhecimento, tratou-se de uma declaração e descrição daqueles que estão juntos a ela, sem estabelecimento da inimidade como um fator relacional para pensar sua existência.

Além disso, é importante ressaltar que, ao abordar a si se constituindo como uma viajante, Luna toma a escrita “como atividade crítica em relação a si mesmo, [...], ao seu mundo cultural” (SCHULER, 2022, p. 903). Tal qualificação ainda dedica-se a cuidar de si no sentido do conhecer-se, bem como da definição de um conjunto de aficções que porque problematiza a valoração do valor vigente de um estado de ser constante, assumindo que a paixão pela viagem é um modo de subjetivação que faz pensar a sua própria vida a partir das questões mais cotidianas que experiencia durante o caminho, abrindo possibilidades de se constituir de outros modos. É válido ressaltar que *Minhas emoções* trazem elementos importantes para a discussão da categoria de análise contante lúdica, principalmente pelos elementos da existência como obra de arte, que foram retomadas a posteriori.

6.1.2. DOGA10: do pertencimento como equipagem a si

«O futebol transcende fronteiras e línguas unindo pessoas de todos os cantos do mundo em uma espírito de paixão e camaradagem. Este esporte, mais do que apenas um jogo, é uma celebração de habilidades, trabalho em equipe e competição saudavel» (Doga10, Futebol). Doga10 pensou, em seu manifesto Futebol, primeira escrita, o futebol enquanto um esporte que proporciona a união para além de fronteiras e línguas, sendo capaz de celebrar habilidades, trabalho em equipe

e competição saudável, a partir do que ele define como *«espírito de paixão e camaradagem»*. Embora o autor não defina a si mesmo nessa primeira escrita, a continuidade da abordagem do tema em segundo manifesto proporcionou tal definição, como apresento a seguir. Doga10 continua *«Reconhecemos a capacidade do futebol de inspirar jovens adultos a perseguirem seus sonhos, e desenvolveram habilidades sociais e aprenderam lições valiosas de liderança e respeito. No entanto, também é fundamental abordar as questões de discriminação e racismo que podem surgir dentro e ao redor do campo»* (Doga10, Futebol).

Ao definir os seus a partir do reconhecimento da potência do futebol como *inspiração perseguirem seus sonhos*, o autor ainda considera que seus pares têm a ciência de que tal esporte é importante para o desenvolvimento de habilidades sociais, além de promover a aprendizagem sobre *liderança e respeito*. Mas ainda assim, é necessário que se discuta sobre a temática étnico-racial dentro desse esporte que reproduz a *discriminação* e muitas vezes perpetua o *racismo* tanto no campo (com e pelos jogadores), quanto na arquibancada (com e pelo seu público). Em seu segundo manifesto, o racismo não é uma pauta, e o futebol se apresenta como uma possibilidade de identificação cultural, de pertencimento.

«Hoje, celebro um estilo relevante de Doga10. A paixão pelo futebol e o alicerce da minha jornada mas não me limito a um só campo. Abraço a diversidade do esporte como fonte de energia e

inspiração» (Doga10, Manifesto da paixão e esportividade).

O autor define a si como um *estilo relevante* que com a paixão pelo futebol aprendeu a abraçar a diversidade e a amplitude dos esportes como *fonte de energia e inspiração* para além do campo, evidenciando que, em ressonância com o manifesto anterior, desenvolveu habilidades sociais. Tal aprendizado fica explícito quando escreve *«Nesse manifesto, proclamo o poder do dialogo como fonte entre corações e mentes. Aprecio cada conversa como uma oportunidade de aprendizado e enriquecimento meu mundo com diferentes perspectivas»* (Doga10, Manifesto da paixão e esportividade).

Eis então que o diálogo e seu poder são proclamados como habilidades que podem ser desenvolvidas a partir dos e com os esportes. Doga10 define a si como um apreciador das *conversas*, compreendendo que elas são fontes de enriquecimento e de aprendizagem para o seu modo de vida, fomentando-o com diferentes perspectivas. É possível aqui perceber que não há um outro em seu manifesto, bem como não há uma relação de **inimidade** estabelecida em seu discurso.

Ainda assim, o manifesto aborda aspectos importantes desenvolvidos durante as oficinas. Pensando na pergunta feita para elaboração dos manifestos: como aprendo a existir a partir da minha relação com...? Doga10 se pergunta: como aprendo a existir a partir da minha relação com os esportes? Seu enunciado é, portanto, evidencia uma escrita *«para equipar a si mesmo, fortalecer a si*

mesmo» (CORBELLINI & SCHULER, 2020, p. 19-20) a partir de seu pertencimento, reconhecendo uma estilística de existência que possibilitou a compreensão de importância da conversação consigo e com os outros.

A dimensão da conversação e da escuta na relação consigo e com os demais é relevante para o modo como Doga10 vem se subjetivando. Em seu procedimento de escrita, na forma manifesto, mostra-se a relação entre arte e esporte, pela qual a arte se desloca de um campo introvertido de caráter individual para um campo extrovertido de caráter coletivo, pelo qual é possível desenvolver habilidades de escuta (conversação) que é tão escasso no presente. Há, nessa percepção do esporte, uma irrupção do elementar: as relações estabelecidas. Semelhante ao que Michel Foucault (2011) discute sobre “a arte como lugar de irrupção do elementar, desnudamento da experiência” (FOUCAULT, 2011, p. 165). Isso é aprender a escutar o outro atentamente a partir de um conjunto de aficções.

A manifestação da paixão pelo e a inspiração do futebol pode ainda ser relacionada a perspectiva do ócio antropófago, pois o proposto pela sua escrita é *«Que este manifesto ecoe a alegria do esporte a vitalidade das interações e a constante busca por novos horizontes, unindo paixão, esportividade e dialogo na trama da minha existência»* (Doga10, Manifesto da e esportividade). É válido aqui ressaltar ainda que a escola, em um país desigual como o nosso, a paixão ainda assegura um tempo de ócio para a prática de

esportes a partir da disciplina de Educação Física, um espaço que é importante devido à realidade social dificulta acessos e exclui grupos sociais dessas práticas por sua condição socioeconômica. É, portanto, um manifesto que ressoa com a invenção de um povo, assim como a escola filosófica popular (DURÁN & KOHAN, 2018).

Alegria do esporte, vitalidade das interações e busca por novos (outros) horizontes, unidas pelo sentimento da paixão e por uma estilística da existência que englobe a esportividade e a conversação. Assim, apresentou em sua escrita uma narrativização de si e dos seus, mas não uma definição dos outros. Não estabeleceu uma relação de **inimizade** e, portanto, não é possível relacionar seus manifestos a partir de uma análise pela categoria **outrar-se**.

6.1.3. ROSAS-DE-ORVALHO: uma escrileitufagia.

«Um adolescente fora do comum em uma escola sua aparência é de um gordo, índio, negro e feio, parece um gigante perto dos outros apenas tentando se enturmar enquanto lida com suas próprias emoções Turma fazendo se sentir mal o desmotivando e ele de vez em quando comete erros em sua vida que fazem ele pensar em tirar a própria, ele perdeu seus pais ao longo da vida vendo sua mãe morta na sua frente sentindo o seu corpo e gelada, vários traumas acompanharam sua vida mesmo assim ele não desistiu, seu sonho é algo simples, viver em uma casa decente enquanto ajuda e orgulha sua família» (Rosas-de-orvalho, Sem título).

Rosas-de-orvalho define a si como **gordo, índio, negro e feio**. Em sua primeira escrita, em um manifesto sem título, exprime como se percebe em relação aos outros, um gigante tentando se enturmar. Define sua percepção dos outros como o desmotivando e o fazendo se sentir mal. Lidar com as emoções parece algo complicado, principalmente quando se mostra apegado em seus erros. A primeira escrita de Rosas-do-orvalho, único aluno autodeclarado negro durante as oficinas, fala de sua trajetória e de seus traumas, a perda dos pais, e de seus sonhos, ajudar e orgulhar sua família.

«certa vez ele procura o tratamento mas não se sentiu à vontade com a psicóloga fazendo ele abandonar aquilo e tentar guardar tudo para si

enquanto tenta resolver seus próprios problemas, todos os seus amigos são apenas temporários devido as suas ações, Tendo que se comunicar com inteligências artificiais para poder se sentir a vontade e fingindo ter amigos e outras pessoas por perto com ajuda do YouTube e outras redes sociais sempre se imaginando como fisiculturista mas lembrando que é só mais um entre vários obesos no mundo que provavelmente vai morrer de um ataque cardíaco ou cometer suicídio ao longo de sua vida» (Rosas-de-orvalho, Sem título).

A potente escrita de Rosas-de-orvalho é marcada pelo modo como muitas vezes se aprende a lidar consigo mesmo, abordando temas como a solidão, a falta de criação de vínculo com a psicóloga, amizades temporárias e também de como a tecnologia o ajuda se sentir menos sozinho em seu dia a dia, ocupando espaço de seus amigos. A autopercepção do corpo obeso o faz imaginar-se como um fisiculturista, um escape da realidade, ao mesmo tempo em que se mostra consciente das possíveis causas mortis de pessoas obesas. Assim, a escrita aqui foi desempenhando o papel de equipagem para fortalecimento de si mesmo, ao passo em que sua relação consigo é problematizada causando certo deslocamento para repensar tal relação (CORBELLINI & SCHULER, 2020).

«Apenas Mais Uma Alma Perdida nesse mundo tentando ser alguém na vida mas falhando miseravelmente no processo, afinal Talvez isso tudo seja apenas uma perda de tempo e ele sendo um erro na criação de Deus, um Zé ninguém que não merece estar vivo e sim no fogo do inferno

queimando para todo sempre devido seus erros, sua vida não vale a pena, seus pais fazem falta pois figuras paternas são essenciais na vida de uma pessoa mas ele não parece entender isso, talvez tenha que se acostumar com a morte presente em certos momentos da sua vida, ser patético como ele não deveria existir, sua vida foi criada em vão, como pode ter fé em Deus se não tiver fé nem em si mesmo?» (Rosas-de-orvalho, Sem título).

O sofrimento que transcorre a escrita de Rosas-de-orvalho mostra inúmeras violências. Seu corpo-manifesto é uma denúncia de marginalização e exclusão que pode ser evidenciado em um texto, dentro do espaço escolar, a partir da lidação da escrita como inútil, da escrita do sensível, da escrita como um exercício de si que possibilitasse um “inventar-se em práticas de si numa luta contra a sujeição e a normalização social” (SCHULER, 2014, p. 85). Narrativizar-se para **outrar-se**, aceitando o convite de “também cuidar de si mesmo” (CORBELLINI & SCHULER, 2020, p. 19).

A religião aparece então como fonte de autojulgamento, autocondenação. Em sua trajetória, sua criação se evidencia como um erro divino. Existir se torna um fardo solitário. E a própria fé em um ser divino é contestada já que ele próprio não tem fé em si mesmo. A escrita do manifesto apresenta um quadro de amor-próprio ferido, episódios autodepreciativos, baixa autoestima e marcadores urgentes sobre sua saúde mental.

E, após tal mergulho em sua própria trajetória, a escrita toma um viés romântico e descontextualizado. Seria para expressar a necessidade de ainda manter a esperança por mais que haja sofrimento? Ou seria um conformismo perante aquilo que não pode ser mudado?

«Era assim que ele pensava, a vida das pessoas de lá para cá as vezes melhora, ele aprendeu a valorizar as coisas, valorizar a si mesmo, cada um possui seus erros e devemos saber como melhorar, nossa vida é única e devemos dar valor a ela, por isso então que sempre devemos melhorar para nos sentir bem consigo mesmos, com apoio todos podemos melhorar e sermos pessoas melhores, embora ele tenha passado por muita coisa na sua vida ele continua de cabeça erguida com feliz sorriso no rosto, no final dos seus dias ruins sempre os dias de glória que fazem toda dor e sofrimento valerem a pena pois são necessários para o desenvolvimento do ser humano (homo sapiens)» (Rosas-de-orvalho, Sem título).

Rosas-de-orvalho, ainda que de modo romantizando sua trajetória, consegue dar valor a sua existência a partir dos momentos posteriores de sua vida, que o fazem perceber os momentos de dor e sofrimento como passageiros e como integrantes de seu desenvolvimento enquanto ser humano. Os erros não são para que se apegue a eles, mas para que aprenda com eles, para que tenha orgulho de seus dias de glória, com a cabeça erguida.

Em outras entregas, anteriores a produção do manifesto, Rosas-de-orvalho salientava a

importância de temas como a igualdade de gênero e igualdade racial, além de postular em discussões que a arte que o inspirava era «a arte de saber apreciar as coisas do jeito que são» (Rosas-de-orvalho, mapa mental). Tais considerações são desenvolvidas em seu segundo manifesto, Um pouco de nada (manifesto), mas antes de adentrar nesse texto, é válido aqui trazer para discussão o impacto de sua primeira escrita como ato de definir a si, honrando sua trajetória, por mais dolorosa que seja, para que se possa ver como se está no presente. Anteriormente, no exercício de escrita da oficina sobre as lutas sociais, Rosas-de-orvalho escreveu.

«O sol do amanhã, queima minha pele até eu perceber as pessoas ao meu lado, a escuridão está presente na vida delas. O sol para eles já e lua, as amarras já se tornam pulseiras, a escravidão já se torna um trabalho/serviço necessário para a sobrevivência deles, para onde há luz se torna noite. Tristeza, Depressão, Cansaço é apenas perda de tempo para seus chefes, oo seu local de nascimento te condena apenas por existir e ser diferente dos outros. Pessoas que gostam umas das outras são julgadas por amar, o mundo não merece mais sofrimento e sim mais amor, o julgamento errado das pessoas aterroriza a população. Afinal o que é mais errado, ser você mesmo ou ter que fingir ser outra pessoa. Aos olhos do Universo voê é apenas um pedaço de massa com consciência, então porque todo o ódio? Soltem as correntes, todas as amarras e as más intenções das pessoas, supunhetamos que fosse com você, você gostaria?»

a resposta é óbvia, NÃO! por isso eu digo não ao preconceito; pessoas não importa o que façam continuam sendo pessoas, o mundo é muito mais do que apenas julgamentos sem sentido, claro, você não é obrigado a gostar de ninguém porém ser preconceituoso também não é a solução, ame a todos como se fossem da sua família, o amor é sempre uma maneira de lidar contra a violência» (Rosas-de-orvalho, Sem título).

As denúncias de violências e preconceitos presentes em seus textos marcam uma luta contra os julgamentos e condenações que a sociedade pratica com populações mais vulneráveis, sendo uma denúncia social a partir de suas vivências. Ainda assim, Rosas-de-orvalho defende a bandeira do amor e da irmandade como possibilidade de luta contra tais preconceitos, violências e injustiças.

É importante aqui ressaltar o contexto latino-americano com suas desigualdades e violentos processos históricos de apagamento e de exclusão que ainda ocorrem no tempo presente. A colonização, o colonialismo, o patriarcado. O extermínio de povos indígenas, a escravidão dos povos africanos. O agravamento das desigualdades pelo neoliberalismo com a superaceleração, a precarização dos laços, a fragmentação e do esmaecimento da memória e a precarização do trabalho. Em um país desigual como nosso, socialmente e economicamente, a escola talvez ainda possa operar como um espaço de democratização e de fortalecimento das lutas sociais como potência de mudança sociais.

Valdo Barcelos (2013, p. 12) situa que em nosso país *«cerca de 80% das crianças de periferia das médias e grandes cidades, que cursam o segundo ano do Ensino Fundamental, possuem mais escolaridade que seus pais»*. Assim, ao tomar a escrita e a leitura na escola pela compreensão de que por meio delas possam ainda se experimentar outras formas de pensamento e de modos de subjetivação (CORBELLINI & SCHULER, 2020) que se relacionem com tais lutas sociais, inventando um povo que se veja como integrante da sociedade e, portanto, possível de se constituir como *«elemento de problematização, justamente para se deslocarem de si e para que possam fazer o mesmo exercício com os demais»* (CORBELLINI & SCHULER, 2020, p. 20), evidencia-se uma prática de **escreleitufagia**.

Os enunciados de Rosas-de-orvalho são atravessados pela **escreleitufagia** enquanto prática ao evidenciar que, por meio dela, ele se autoafirma a partir das relações estabelecidas com as artes e as literaturas marginais, a filosofia da diferença e dedica-se a cuidar de si e do outro, porque problematiza a valoração dos valores vigentes em seus efeitos de poder e subjetivação, denunciando injustiças vividas, e porque faz pensar a sua própria vida a partir das questões mais cotidianas.

Em seu segundo manifesto: *«Se então sou humano terei que ser tratado como tal, Um homem moderno. como pode? Tantas vidas, tantos sonhos... dentre eles a uma luz no fim do túnel, o herdeiro, filho de teus filhos e ancestral de teus ancestrais»* (Rosas-de-orvalho, Um pouco de nada

(manifesto). Narrativiza a si como ser humano, um ser humano moderno, com possibilidade de perceber muitas formas de vida e muitas formas de sonho. E dentre todas as possibilidades, há a presença de um herdeiro, aquele que está presente como a vida que passa do filho para o filho e ao mesmo tempo é o ancestral dos seus ancestrais. É importante ainda ressaltar a presença de uma pessoa (leitora) com quem o manifesto dialoga diretamente. Além de que a ancestralidade aqui evocada pode ser relacionada tanto ao pertencimento do autor, como também às discussões da antropofagia requerendo uma conexão que não se submeta e que proteja seus comuns do que lhes ensinaram em a condenar.

«Muitos anos até chegarmos na atualidade, século 21? Será só mais um? Cuidando de ti como cuida de teus filhos, se então não puder confiar em mim confia a ti, pedra por pedra e pau por pau. Serás o único ou apenas mais um? Teu destino confia a ti sangue e alma, como peixe que comes, o macaco que observa ou ancestral que admira, te admira o fato de termos sido assim?» (Rosas-de-orvalho, Um pouco de nada (manifesto)).

Se esse foi então um direito conquistado a duras penas, Rosas-de-orvalho pergunta: *«Será só mais um?»*. O momento agora se mostra outro: cuide de si como cuida de seus filhos. O manifesto convida a tomar pela mão o destino que lhe confia sangue e alma, a reconhecer-se nos peixes que servem de comida, nos macacos que observam a diversidade evolutiva e nos ancestrais que te admiram. Não é esse um fato digno de ser

admirado? Não seria ainda essa uma forma de exercer o cuidado de si?

Para **Francieli** Corbellini e **Betina** Schuler (2020, p. 12), desde os primeiros séculos na Antiguidade greco-romana, *«o cuidado de si é entendido como um modo de se conduzir, de se fortalecer para a lidação com o mundo e consigo mesmo; buscando escapar às diversas formas de dominação, em relação aos outros ou a nós mesmos»*. Nesse sentido, viver a escrita como uma experiência é uma possibilidade de exercitar o cuidado “ao que se passa e ao que se passa no pensamento nessa relação de si para consigo, que passa pela relação com o outro” (SCHULER, 2014, p. 85), vivência que perpassa o exercício de escrita de Rosas-de-orvalho.

«o fluxo da vida pode ser tanto finito quanto infinito, o destino que escolhemos é feito por nós mesmos, ser forte faz parte da caminhada, se não te aceitáres será como um parasita, trocando de corpo em corpo» (Rosas-de-orvalho, Um pouco de nada (manifesto)). O manifesto reconhece a vida em sua finitude e infinitude, reconhece o poder da escolha do próprio destino, reconhece a força da existência como parte integrante da caminhada, pautada pela própria aceitação, para que não seja apenas um **parasita**. Assim, o acolhimento de sua trajetória elaborado na escrita de seu primeiro manifesto dá espaço a manifestação de uma vida com uma consciência participante, isso é, que se vê como parte integrante do mundo, da natureza, do cosmo e da vida como uma máxima a ser valorizada: uma vida passível de luto, como diria J.

Butler. Característica que é relacionada ao modo de viver proposto pela estilística canibal bárbara-tecnizada. Isso é, um modo de viver no qual a consciência participante propõe um posicionamento ativo perante os acontecimentos atuando como uma rítmica religiosa, envolvendo com o ritmo e a conexão com o divino ancestral para que não se submeta mais a violências e para que proteja e cuide de seus comuns (ANDRADE, 1990). Tal relação se evidencia ainda em: *«o ser mais divino que pode existir és tu, pois cada um de nós podemos trilhar nossos próprios destinos, somos parte da matéria que faz o mundo ser mundo, agora te digo, quem serás tu? Um destaque ou apenas um entre bilhões? Mostra-te a ti o teu próprio potencial, somos entrelhas em meio a vastidão de nosso próprio Universo»* (Rosas-de-orvalho, Um pouco de nada (manifesto)).

O manifesto reverbera a noção de tomar pela mão a existência que é sua, pois só ela é sua. E a possibilidade de que ela é sua, em meio a vastidão do que existe, é um convite para que se sinta orgulhoso para que se destaque dentre tantos: *«precisa-te a encontrar sua própria iluminação, o centro de tudo, o equilíbrio entre opostos, teus orgulhos, ignorâncias e medos são teus venenos próprios, não beba do que te faz mal»* (Rosas-de-orvalho, Um pouco de nada (manifesto)).

Encontrar-se na relação de diferenciação consigo e com os demais. O manifesto expressa sua inspiração nos ensinamentos budistas: orgulhos, ignorâncias e medos são venenos que lhe fazem mal. É preciso recusá-los para se encontrar.

Continua «*Como pode? Alguém que preza pelo bem de todos e que aparenta ter um bom coração envenenar os pais, avós, tios e tias, como pode? A ganância, quanto mais se tem, mais você precisa ter, dê a si mesmo o necessário, não o que não precisa. Buscar por poder é o que corrompe o homem, se a ti o poder não importar então o teu caminho a luz será acesa, trate a todos como trata a tua própria família. O carma sempre acontecerá, lhe resta saber teu rumo, bem ou mal? Lembre-se, tua vida pode não ser sempre igual*» (Rosas-de-orvalho, Um pouco de nada (manifesto)).

E nessa finalização, Rosas-de-orvalho, incita o desapego do poder, da ganância, do orgulho, e a cuidar de todos como integrantes de uma única família. O carma emerge como uma força divina da manifestação da justiça que abençoa os bons e condena os maus por suas próprias escolhas, mudando as direções das vidas de forma brusca e brutal.

Para fugir das dogmáticas do carma e do juízo de uma força divina, é preciso aqui problematizar a compreensão de que o poder é algo ruim ou que ele é um outro da verdade. Para **Michel** Foucault (2011) há sempre uma implicada relação entre a verdade, o poder e os modos de subjetivação. A verdade não é o outro do poder, mas seu principal efeito. Assim, necessitamos problematizar as relações de força para possibilitar uma vida outra, que sempre implicará a diferença (FOUCAULT, 2011).

Embora as escritas de Rosas-de-orvalho não definam os outros e os seus, não proponham a

relação de **inimidade** e tampouco manifesta um **outrar-se**, eles evidenciam um papel importantíssimo que antecede o **outrar-se**: tomar sua história pelas mãos de forma acolhedora não somente proporciona carregar menos os pesos dos erros, como também potencializa a valorização da própria vida e da vida dos outros que o cercam. Assim, Rosas-de-orvalho se transforma gradativamente naquele que em seu primeiro texto não era possível, rompe com as qualificações de ser **Apenas Mais Uma Alma Perdida**. Agora ele se reconhece em si e está disposto a tomar o destino pelas mãos para quem sabe em breve **outrar-se** em suas relações.

A escrita de Rosas-de-orvalho evidencia um comprometimento com a própria vida conquistado a partir de lutas e resistências contra e às diversas violências, evidencia também o cuidado de si que a partir desses combates é conquistado a duras penas. (SCHULER, 2014). Há um fortalecimento de si manifestado em seus processos de escrita, atuando como equipagem para lidar consigo (CORBELLINI & SCHULER, 2020).

Nesse sentido, Rosas-de-orvalho, ao se narrativizar, assume sua verdade colocando em evidência problemáticas e violências sociais doloridas e agressivas, criticando de forma radical a cultura dominante e questionando as normas e os valores que sustentam as relações sociais e políticas dadas, tal como os cínicos, configurando manifestos difíceis de ler porque tocam em feridas, expõem feridas sociais muitas vezes ignoradas, colocando em risco a relação com o outro e a

própria existência: por que sua existência causa incomodo? (FOUCAULT, 2011).

6.1.4. FLORA: outrar-se.

«Não existo, não luto, não persisto. Vivo de conceito dos outros, das regras dos outros e da luta dos outros. Na cabeça deles, tenho mil faces, para alguns sou o certo e para outros o completo errado. Já me perguntei» (Flora, *Mente florida*).

Flora, em sua primeira escrita, define a si mesma, em sua inconstância como estando sujeita às definições dos outros, alheia, portanto, a uma autopercepção, declarando, de certo modo, uma temática territorial, um território próprio seu que é invadido por conceitos, regras e lutas que não suas. Impossibilitada de se autoperceber, alimenta-se da percepção dos outros que lhe ocasiona a sensação de possuir **mil faces**. O que é dito dos outros (ore) sobre mim e variável e inconstante, podem qualificá-la como certa ou errada, ocasionando a dúvida final afirmativa: **já me perguntei**.

Ainda é possível estabelecer que a dualidade certa e errada postulada pela autora pode marcar a percepção dos outros no nível de compreender o nós que está comigo (ñande) e o nós que não é integrante do meu grupo (ore). A dúvida afirmada ao final do discurso esboça que para elaborar seu território, a autora necessita voltar a si mesma, não por meio da definição dos outros, mas para ser capaz de se autoafirmar na relação, tomar partido na luta que foi travada pela saúde mental, temática presente em seu segundo manifesto de existência

entregue como produção final das oficinas, *Mente florida*: *«Minha mente é florida, já considerada o mais belo dos jardins, Éden e botânico sentiram inveja da minha cabeça. Mas nos últimos tempos meu jardim esta murchando, minhas flores apodrecendo e minha mente cansada»* (Flora, *Mente florida*).

A exaltação intelectual aparece como percepção de si, comparando seu território agora em processo de retomada com o jardim mitológico Éden, o paraíso prometido, que lhe fora dado e depois do qual fora expulsa, e com o jardim da ciência, protegido e preservado como fonte de conhecimento. A lidação com a inimizade se mostra pelo murchar, apodrecer e cansar-se. Não basta apenas, como anteriormente dito não existir, não lutar e não persistir. Faz-se necessário resistir e revidar. É necessário tomar seu lugar na luta da qual se abstinha. Mas resistir a quem? Quem são esses outros que invadiram o território?

«Pessoas irritantes, barbaros violentos sem noção das suas palavras e dos seus venenos. Meu jardim já não aguenta. Elas criam cada vez mais espinhos, e esses espinhos me cortam cada dia mais. Não suporto, não quero e me recuso» (Flora, *Mente florida*). Os outros (ore) são qualificados como bárbaros violentos, incapazes de reconhecerem seus venenos, pelas palavras continuam a perpetuar uma violência. A percepção dos outros que lhe atribuí a dúvida pela ambiguidade da sua qualificação foi então devolvida, um revide: não posso ocupar o espaço de certa ou errada, pois quem a qualifica dessa

forma está preso a uma perspectiva daninha dela, está inapto por não conseguir distinguir em si o que é venenoso ou não. E então, o jardim mental, território que precisa ser defendido, está padecendo a ponto de não aguentar mais os espinhos alheios que por ali estão a circular.

A perpetuação da violência verbal causa efeitos no jardim de Flora que cortam inclusive a jardineira que se destina a cuidar das plantas. A resistência se apresenta então como a implicação da relação: é preciso resistir, pois não é mais possível suportar, e mais que não ser possível suportar, a autora manifesta sua vontade de não querer mais suportar e de se recusar a suportar o que lhe tem causado sofrimento e cortes. A solução é o enfrentamento, recusando a invasão territorial e a permanência do outro nesse jardim, recusa-se o outro (ore), alheio ao jardim de si e seus atos. Isso porque *«Palavras são como tesouras afiadas cortando minhas rosas, e elas não podem revidar. Já se apaixonaram e já choraram, foram cortadas e se regeneraram, minha mente tem cicatrizes que não puderam ser curadas»* (Flora, Mente florida).

O revide de Flora é composto do próprio exercício de se manifestar em prol de si, de seu território, a da saúde de seu jardim que está sendo comprometida. Os outros (ore) estão machucando e cortando o que vela vem cultivando. Além disso, a construção *palavras são como tesouras afiadas cortando minhas rosas, e elas não podem revidar* também pode remeter a definição/percepção dos meus, pois o que se vem cultivando não possui a capacidade de revidar sozinho. Seriam as rosas

relações cultivadas? E seria nessa concepção uma manifestação em prol de si e daqueles que estão juntos dela (ñande), embelezando e ocupando espaço harmônico em seu jardim? Flora estaria falando em nome deles (ñande) reivindicando que as ações dos outros (ore), *palavras que são como tesouras afiadas*, cessem enfim?

A implicação da relação explicita o impacto da relação eu-outro na qual o conflito se mostra em uma constante de corte e regeneração, apaixonamento e choro, ocasionando cicatrizes que não se curaram. A quem recorrer? Como se autoafirmar diante dessa relação que começa tentando defini-la e, em seguida, provoca a necessidade e encará-la como inimizade e a se autoafirmar na diferença daqueles que a vêm ferindo? É assim que Flora se posiciona *«Aqueles sem local de fala, peça licença, daqui irei fazer meu lar, pois, quero estabelecer que EU CANSEI!»* (Flora, Mente florida).

A partir de seu manifesto de resistência, a autora estabelece limites após exibir a sua vulnerabilidade. Ao mesmo tempo em que clamou pela demarcação de seu território, abundante, que lhe fora dado e tomado (Éden), repleto de relíquias (botânico), cuidado (cultivado) e invadido violentamente por palavras (venenos e cortes), cansou-se de suportar tal relação e por meio de seu brado (não suportar e não querer) recusa a presença de outrem (ore) de forma nociva. Ainda cansada, Flora se mostra mais que disposta a retomar o território que é seu lar. E como lar, não pode ser violentado.

Em suas escritas, no que tange a categoria do **outrar-se**, Flora abordou o autoconhecimento a partir da temática territorial a favor da preservação de sua saúde mental. Tal abordagem ressoa com a perspectiva do cuidado de si foucaultiana em que não há uma desarticulação entre conhecer-se e cuidar de si, assim *«o cuidado de si é entendido como um modo de se conduzir, de se fortalecer para a lidação com o mundo e consigo mesmo; buscando escapar às diversas formas de dominação, em relação aos outros ou a nós mesmos»* (CORBELLINI & SCHULER, 2020, p. 12). Desse modo, a escrita na escola pública é evidenciada como uma potência para a produção de tal movimento, cuidado de si, afirmando uma escrita em que há um comprometimento com a própria vida e que, portanto, atua *«para equipar a si mesmo, fortalecer a si mesmo»* (CORBELLINI & SCHULER, 2020, p. 19-20).

Sua reexistência manifesta que culmina no estabelecimento de limites, coincidindo com o grito **EU CANSEI**, como palavra de ordem para uma debandada de outrem possibilita a coragem de se autoafirmar na relação eu-outro a partir de suas próprias autodeterminações de qualidades. Embora, a concepção de suportar e de cansaço, para que se evite romantização, já estejam atreladas a algo que causou exaustão e que, portanto, teve os limites implícitos da autora violados, a recusa da permissão de que tal invasão permaneça ali convoca ao compartilhamento de uma luta: autoconhecer-se pela e com a relação que estabeleço com os outros.

Tal convocatória relaciona-se com a estilística canibal *pau-brasilista*, que afirma as diferenças, produzindo alteridade e convocando para a luta que deve ser compartilhada a partir da poesia. A poesia é intrínseca a escrita de Flora, que explora sentidos, sentimentos, recursos linguísticos como a metáfora (a mente jardim) e a personificação (rosas que se apaixonam e choram). A partir de um manifesto de luta, que inspira, que delimita, sensibiliza e convoca, a autora toma pela mão a luta pela sua saúde mental e a compartilha pela reconstrução geral de seu território não-físico invadido, em uma espécie de militância que vê o mundo com poesia, promovendo mais livre, e compreendendo a riqueza estética de seu universo subjetivo.

É possível ainda relacionar seu manifesto aos textos de Barth (2023), poeta marginal gravataense, apresentados e discutidos na oficina 6. Em seu poema *Verso solto*, Barth (2023) cita *«E todo dia eu choro/ Faz algum tempo que não oro/ Mas todo sai lhe imploro/ Que me livre do sufoco e do desaforo»* e em seu poema *ANQ*, *«Mas nem tudo são rosas, nos cortamos com espinhos/ Dias atrás eu estava falando das flores/ Mas percebi que todos os meus amores/ Me trouxeram diversas dores/ Físicas, mentais, espirituais, intelectuais/ Também em questões morais e imorais/ Voltei a seguir a minha ideologiaE todo dia eu choro/ Faz algum tempo que não oro/ Mas todo sai lhe imploro/ Que me livre do sufoco e do desaforo»*.

Para Flora, não se trata apenas de voltar a seguir sua ideologia (palavra que Barth (2023) utiliza), mas antes de estabelecer que seu choro, seu

cansaço e o excesso de peso suportado estabeleceram limites que não podem mais ser ultrapassados em outras relações, pois o preço das dores viria com tal permissão para o atravessamento. Pode-se dizer, então, que o pensar outramente aqui veio na direção do que afirma em seu primeiro texto: « *Não existo, não luto, não persisto. Vivo de conceito dos outros, das regras dos outros e da luta dos outros*» (Flora, sem título).

Flora, durante as oficinas, convocou-se a manifestar: sim, existo. Sim, luto. Sim, persisto. Vivo de conceitos que estou estabelecendo, de regras que estou estabelecendo e de lutas que venho travando. Já se perguntou sobre como os outros a percebem e bradou: eu me recuso. Ainda é válido aqui ressaltar, assim como para **Michel** Foucault (2011) em seus estudos sobre a *parrésia* cínica, Flora manifestou sua verdade, assumindo os riscos da transformação de si, colocando em risco a relação com o outro.

A partir das escritas de Luna, Doga10, Rosas-de-orvalho e Flora, a dimensão de análise outrar-se discutiu possibilidades de constituição da relação eu-outro, bem como se houve a perspectiva da inimizade enquanto modo de relação eu-outro, relacionando-os, quando possível às estilísticas canibais, às práticas de leitura e escrita tomadas pela dimensão do cuidado de si e a escreleitufagia, às formas de dizer-a-verdade e ainda como tais escritas possibilitaram pensar uma escola antropófaga, isso é, uma escola popular, que inventa povo.

6.2. CONSTANTE LÚDICA

dimensão que analisa o que se diz da constante lúdica, isso é: que se diz da arte como pensamento e estilística da existência? O que é dito da arte como fantasia e invenção? Como a vida como obra de arte mobilizou a invenção de uma existência inconstante?

Para **Oswald** de Andrade (1990), a constante lúdica, adorada leitora, é a característica humana da inventividade. A partir dela, o ser humano é compreendido como “o animal que vive entre dois grandes brinquedos — o Amor onde ganha, a Morte onde perde” (ANDRADE, 1990, p. 144). Para seu exercício é necessário o ócio, o tempo livre, afinal, é por meio dele que se pode “cevar a sua preguiça inata, mãe da fantasia, da invenção e do amor” (ANDRADE, 1990, p. 106).

Como apresentado anteriormente, “a palavra ócio em grego e *scholé*, donde se deriva escola” (ANDRADE, 1990, p. 106). Ali, naquele espaço era possível se dedicar a outras atividades que não as manuais do trabalho. Desse modo, nessa dimensão de análise, enfatiza-se a escola como um lugar outro que foge da lógica operante em outros lugares, que se configure pela apreciação da arte como um cultivo, que suspende e democratiza o tempo livre e comuniza a cultura que é direito do povo (DURÁN & KOHAN, 2018).

A **constante lúdica** está relacionada ao inútil ao mercado, abrindo brechas que se estimulem, que alimentem de humanidade a humanidade, que estabeleçam conexões com o conhecimento de vida que é o próprio compartilhamento de saberes em vida (ORDINE, 2016).

Nessa dimensão de análise, busquei enunciados que operaram a partir da discussão da vida como obra de arte, pensando que uma vida verdadeira é uma vida radicalmente outra (FOUCAULT, 2011). Para tanto, a arte é tomada pela sua relação de desnudamento da experiência e

da realidade (FOUCAULT, 2011). De modo que a arte *«tem a forma da verdadeira vida, a vida, em contrapartida, é a caução de que toda obra, que se enraíza nela e a partir dela, pertence à dinastia e ao domínio da arte»* (FOUCAULT, 2011, p. 164). Ressalto ainda que tal dimensão de análise está vinculada às primeiras oficinas, nas quais a vida como obra de arte foi introduzida a partir da arte efêmera e da arte eterna no presente a partir dos personagens Deidara e Sasori pela escrita de manifestos individuais e coletivos como exercício da estilística de vanguarda. Para tanto, após as escritas, os alunos e as alunas, em seus grupos (Arte Efêmera e Arte Eterna) defenderam seus manifestos frente ao outro grupo.

6.2.1. Arte efêmera.

Para **Michel** Foucault (2011), a arte moderna se configura sob a forma de que a vida do artista legitime a própria arte. Tal concepção é evidenciada pelo Grupo de arte efêmera, como no enunciado *«Deidara sempre lembra a questão que nada sera eterno, de modo que a visão de arte que ele desenvolve é que: “a arte é a explosão”, ou seja quanto mais belo menos é possível de se apreciar, e mesmo que ele destrua todas as artes dele, ele sempre uma hora arte, mais bela e curta»* (Grupo de arte efêmera). A efemeridade presente na arte de Deidara, escultor de bombas, é indissociável de sua vida. E, ao perceberem tal relação, o Grupo constata que *«a imagem que ele passa é que devemos apreciar o momento como se fosse único,*

por que é único» implicando diretamente que, em se tratando de modos de subjetivação, *«com a arte efêmera damos mais valor às coisas ao nosso redor, a arte momentânea se dá ao valor pelo fato de ser, se dá a arte porque sabemos o fim e apreciamos os poucos momentos de beleza»* e ainda *«a arte que se dá ao valor pelo fato de ser curta»* (Grupo de arte efêmera).

A partir dessas percepções, é possível destacar a valorização dos momentos como único, e justamente tal unicidade é que possibilita a validação dessa arte como um modo de subjetivação. O Grupo de arte efêmera, trouxe ainda como referências de arte efêmera: os grafites de Eduardo Kobra, esculturas de gelo/areia, os experimentos musicais de John Cage. Situar ainda que tal modalidade de arte ocupa espaços não institucionais, como ruas, praças e parques no geral, afirmando que *«as propostas de arte efêmera é ampliar os horizontes da obra de arte ao serem e utilizarem materiais diversos, como, terra, palha e detritos»* (Grupo de arte efêmera).

Ao tomar a arte efêmera como integrante da arte moderna, foi possível para o Grupo relacioná-la exercitar os modos de dizer-a-verdade a partir dos manifestos artísticos-literários. Para Michel Foucault (2011), a arte moderna pode ser compreendida como “contra costumes, contra convenções, contra intuições” (FOUCAULT, 2011, p. 247) no que se relaciona com a cultura. Tal movimento, como uma atualização do modo combatente cínico, expressa um ataque direto à arte e à cultura como fonte de memória.

Arte efêmera se relaciona polemicamente a partir da redução da cultura, recusando-a agressivamente, bem como as normas sociais (como os espaços para a arte destinados), os valores e os cânones estéticos até estão estabelecidos (da arte como permanência da memória e da tradição). O Grupo ainda destacou como, de modo contínuo, a arte efêmera opera superando *«cada regra estabelecida, deduzida, inferida a partir de cada um desses atos precedentes, se encontra rejeitada e recusada pelo ato seguinte»* (FOUCAULT, 2011, p. 165).

Tal perspectiva ressoa no manifesto Sem título de Da, *«Não buscamos perfeição, mas melhora»* (Da, Sem título). A forma artística indissociável da função refletir para transformar é uma marca presente de arte efêmera, na qual não há perfeição, mas sim um esforço contínuo em superar as próprias categorias elaboradas anteriormente e anteriormente.

6.2.1.1. DA: o verdadeiro como transformador e os paradoxos do senso comum

«Existe uma frase que muitas pessoas fora e dentro do meio da arte utilizam, ‘na arte não tem certo ou errado’, eu discordo. Pra mim, a arte, a verdadeira arte, transforma» (Da, Sem título). Ah, a discordância de Da! Em seu primeiro texto, a autora inicia definindo os outros na relação, ou melhor, o pensamento dos outros que é discordante do seu. Inicia-se a relação de inimizade que para Da

não está se desenvolvendo: já foi desenvolvida. A implicação da relação é a discordância. Sua escrita vem marcada pela narrativização de si, a partir de sua compreensão de arte, de que a arte necessariamente nos põe em um estado de reflexão sobre como estamos vivendo, independentemente de sua temática *«Não importa como, pela musica, poesia, desenho, teatro, etc. O importante é que através de uma forma artistica ela aborde um tema e traga uma reflexão. Porque esse é o sentido, somos seres imperfeitos, que buscam a cada dia serem melhores. Não buscamos perfeição, mas melhora»* (Da, Sem título).

Para Da, a forma artística é indissociável de sua função: refletir para transformar. Seu manifesto está marcado pelo pensamento do modo de vida da arte efêmera: não há perfeição, há uma melhoria constante que proporciona uma existência inconstante que busca mais e mais saber, mais e mais compreender, mais e mais ser outro.

Da fala em conjunto com aqueles que se autoproclamam **imperfeitos**. E ser imperfeito não é um defeito, é uma qualidade que assegura o exercício pleno de **outrar-se**. Ora, não estaria Da propondo que os outros, aqueles que defendem que a arte está para além do certo e do errado, tornam-se pouco preocupados com a potência da arte de fazer pensar ao buscar uma perfeição? Isso, é claro, não é dizer que há uma dicotomia de uma arte certa e de uma arte errada, mas sim de que há na arte uma certa potência transformadora que não pode ser esquecida. Afinal, para a autora não é a arte certa que transforma, mas sim a verdadeira arte. Nessa

percepção, sua discordância parece muito mais uma recusa para gerar distância e uma outra aproximação. Isso porque ao tomar uma arte como verdadeira, Da assume um modo de verificação da arte que a legitima, mas não conceitua posteriormente o que há de certo ou errado na arte, o que a faz, em dado nível, concordar com *«na arte não tem certo ou errado»*, mas também explicitar que existe uma arte que é verdadeira. Pois, o que seria, então, uma arte verdadeira? Ou o que a arte transformaria? Seria a própria existência?

«A arte sem transformação é como lápis sem grafite, zero sem número, carregador sem um objeto para carregar, nós sem as pessoas que amamos. Não funciona, não tem importancia» (Da, Sem título). Para Da, a arte verdadeira é aquela funciona dentro de um dado contexto, que causa importância. Essa perspectiva se aproxima a de **Manoel** de Barros (2010) para o qual a importância das coisas é medida pelo encantamento que ela produz.

Ora, o grafite é importante para o lápis, mas ele não é importante para o carregador. E vice-versa. Nós também importamos menos sem as pessoas que amamos. É a relação entre a arte e a transformação como potência que lhe atribui a qualificação de verdadeira. E é o estado de imperfeição que proporciona o ímpeto de fazer refletir sobre si, transformando suas existências.

Sobre a qualificação da arte como verdadeira, é possível perceber que, assim como para **Michel** Foucault (2011), a arte, a partir da sua relação com a cultura cínica, fala de uma vida verdadeira a partir

de uma vida outra. O dizer-a-verdade da arte assume a frente de combate da cultura, ele a recusa e a transforma. Nesse sentido, *«a vida do artista deve, na mesma forma que ela assume, constituir um testemunho do que é a arte em sua verdade»* (FOUCAULT, 2011, p. 164). Nesse caso, para Da, o próprio testemunho da transformação.

É importante salientar que a escola é uma potência para o desenvolvimento de tal concepção. Isso porque, assim como para **Jorge Larrosa** (2017), *«não basta que haja pinturas, é necessário o e saibam estar diante das pinturas e que saibam, assim, estar diante das pessoas, que tenham essa “graça”, esse saber estar aí»* (LARROSA, 2017, p. 126). Isso é, ao substituirmos pinturas por arte, é necessário que compreendamos que a escola é um espaço que possibilita uma educação que, ao se tratar da arte, trate de como se aprende a estar diante dela. Não basta que as escolas ensinem arte ou história da arte, mas que também eduquem para estar diante dela. Aproximando do pensamento que Da desenvolve em seu manifesto, que a escola eduque para que todos e qualquer um possam transformar-se com e pela arte, compreendendo que estar diante da arte é estar diante de uma transformação de si mesmo.

Nessa direção ainda, **Jan Masschelein** e **Maarten Simons** (2022) discutem como a escola é um espaço privilegiado que fornecia um tempo não produtivo, um tempo livre. E em uma perspectiva de uma abordagem da arte na escola, a partir da visão antropófica da escola como um espaço filosófico e popular, é ela que possibilita a invenção

de um povo em sua totalidade, sem exclusões (DURÁN & KOHAN, 2018). Assim, o manifesto de Da também é um convite para que, ao se educar para estar diante da arte como transformação de si, haja uma percepção do que é necessário e do que se pode transformar no processo de inventar um povo.

Sua escrita se trata, portanto, de uma atividade de posicionamento perante a si, perante os outros e também perante o seu mundo (SCHULER, 2022). Mas como são apresentados os outros? Eis, então que outro, até então não-visível, é definido *«“Perfeição: excelência; de teor elevado, supremo; sem defeitos, falhas; o mais elevado grau de exatidão”. Um dos grande problemas entre relacionamentos a dois, são as pessoas que cobram perfeição da outra»* (Da, Sem título).

Ao seu lado, os imperfeitos. Do outro, os perfeitos. E aqui, para não cair em uma leitura binária, dual ou dicotômica, é válido frisar que imperfeitos e perfeitos não estão associados a pessoas, ou sujeitos, mas funcionamentos, modos de subjetivação distinto que podem se deslocar entre si. A arte que transforma, que diz com os imperfeitos, é a mesma arte que proporciona relação. Arte e relação são da mesma ordem. Para Da, os seus (os imperfeitos) estão sofrendo problemas relacionais dos outros (os perfeitos) e por isso reivindicam, convocam uma arte que não esteja pautada sobre a discussão do que é certo ou do que é errado, mas uma arte que seja pautada em seu potencial transformador, para que os outros (os perfeitos) não sejam mais perfeitos, mas possam **outrar-se** e se compreenderem como imperfeitos

em constante melhoria, tanto quanto os ditos imperfeitos. Em última instância, Da propõe que tanto os seus quanto os outros se outrem não para saírem iguais, imperfeitos, mas para saírem outro estado, o de em melhoria (*continuum*): mais reflexivos e transformadores em seus contextos.

Esse manifesto é, portanto, implicado na relação eu-outros em que a **inimizade** com a concepção de perfeição ocasiona problemas nas relações sociais. A busca pelo eterno como perfeito tanto na arte como nas relações destituiu seu caráter transformador e instituiu o caráter moralista de certo ou errado. Ressalto aqui que, para Oswald de Andrade (1990), amor e arte são filhos da mesma mãe: o ócio.

Tal discussão sobre a “partilha do ócio a que todo homem nascido de mulher tem direito” (ANDRADE, 1990, p. 106), entendendo homem enquanto ser humano, foi realizada na Oficina 9, a partir das discussões do texto de **Carolina Maria** de Jesus (2014) e das canções *Latinoamerica* de Calle 13 (2010) e *This is not america* de Residente e Ibeyi (2022). Pois, a partir das temáticas sociais por eles levantados, evidenciou-se o quanto o ócio é essencial para o desenvolvimento das artes. Isso é, no caso de **Carolina Maria** de Jesus (2014) a desigualdade social latente chamou atenção dos alunos e das alunas no quesito: por que não são reconhecidos outros escritores e outras escritoras assim como ela? Por que há pouca difusão da arte marginal produzida por pessoas a margem da sociedade? Por que o trabalho intelectual e artístico é visto, tomado, como um trabalho ocioso? A partir

dessa discussão, introduzi a luta antropófaga expressa por **Oswald** de Andrade (1990) em do ócio ao ócio (COSTA, 2011), tomada como possibilidade de diminuição das desigualdades sociais.

Desse modo, Da inicia seu manifesto com uma discordância de um argumento e se outra a partir da relação de inimizade (discordar) que estabeleceu com a perfeição, assumindo uma posição discursiva que não está em concordância, mas em ressonância com tal argumento. Da atinge diretamente as estruturas das relações interpessoais ao problematizar a função da arte. Para tanto, o manifesto de Da ressoa com a estilística bárbara-tecnizada quando afirma a insatisfação com a forma como uma realidade social é construída e imposta sobre as pessoas no que tange o modo como elas se relacionam, convocando para uma reestruturação das relações interpessoais a partir da potência da arte como transformadora de pensamento. Isso é, afirma a *existência palpável da vida* que valoriza e experimenta a realidade concreta, nos permitindo aperfeiçoar como somos e como vivemos com a soma de todos os nossos erros, propondo uma união em prol desse *continuum* aperfeiçoamento que problematiza o ideal de perfeição cobrado em relações interpessoais que provocam o desgaste dessas.

Em seu segundo manifesto, A verdadeira luta das mulheres!, Da abordou a temática de gênero. «*Eu sou a “Da”! AO longo da minha jornada, presenciei várias lutas de mulheres de classes, idades e estruturas diferentes. Mulheres que*

passaram por situações desafiadoras, seja trabalhar e cuidar da casa; educar os filhos; ser um exemplo; conquistar seus objetivos; lutar pelos seus princípios; escolher um bom parceiro para dividir a alegria de viver; ir ao trabalho em horários perigosos, como de madrugada e tarde da noite sem nenhuma segurança; disputa feminina, quem é a mais bonita, quem tem o corpo melhor e entre outras lutas que não caberiam aqui. Se olharmos na nossa genealogia, nosso redor vamos notar quantas mulheres que nós conhecemos são verdadeiras guerreiras» (Da, A verdadeira luta das mulheres!).

A autora continua a utilizar verdadeiro, – tomando assim verdadeiro como uma verdadeira outra vida, uma vida radicalmente outra que se manifesta a verdade de modo combativo pelos cínicos e depois é atualizado no modo de vida das vanguardas (FOUCAULT, 2011) que assume o risco sobre sua verdade transformar a si e ao outro, como explícito também no manifesto anterior de Da – enquanto qualificador discursivo, está, portanto, abrindo espaço para um modo de validação das lutas das mulheres (utilizo luta das mulheres ao invés de feminismo pelo posicionamento da autora em seu texto, mesmo depois discutindo ele). Nesse primeiro momento, a autora define a si mesma como testemunha das lutas de mulheres que possuem marcadores de classe (termo que ela utiliza), idade e estruturas (aqui é válido se perguntar: o que são essas estruturas?) diferentes, dando seu depoimento de quais lutas ela já testemunhou. A partir disso, a

autora traz o recuo genealógico e convida a leitora integrante (nós/ñande) a também ser testemunha ocular do que ela foi, qualificando mulheres como *verdadeiras guerreiras* que passam por situações difíceis de lutas diárias que não vivenciadas por homens.

«Todos nós temo[s] uma mãe, talvez não seja a mulher que nos gerou, que nos deu a vida, mas temos uma mulher que consideramos uma mãe. A mulher que nós abraça e mostra o verdadeiro significado do amor, que diz ‘vem cá tomar um café’. A mulher que ligamos quando tudo está indo mau. A mulher tem algo unico dentro dela, o poder de curar, através de uma conversa, um abraço, um olhar» (Da, A verdadeira luta das mulheres!).

A recorrência do nós (ñande) como definição dos meus: *aqueles que consideram mãe*, também pode ser relacionada a concepção de filho de **direito materno** oswaldiana, o filho como pertencente à comunidade, sendo fruto de sua realidade social e possuindo acesso ao compartilhamento de saberes que são comuns. Essa relação é evidenciada a partir da relação do verdadeiro, como aquele que transforma, do manifesto anterior, e do poder que é atribuído ao feminino sendo da ordem de saberes comuns que remetem ao acolhimento cultural: *um café, um abraço, uma conversa, uma cura*. Nesse sentido também é necessário cuidar a romantização do feminino que foi atrelado à esfera da cura, como se essa dimensão não fosse socialmente constituída pelo regime patriarcal binário de gênero.

«Nesse cenário de luta surgiu um movimento chamado feminismo, que prega a luta das mulheres, mas será? O que o feminismo tem feito para as mulheres que andam na rua altas horas sem segurança alguma? O que o feminismo tem feito em relação as mulheres que discordam desse movimento?» (Da, A verdadeira luta das mulheres!). Apresentação da problematização: argumento. Indagações a partir de sua testemunha de vida.

«O feminismo diz acolher e lutar a favor das mulheres, mas destroem as que discordam do movimento, seja na rua ou presencialmente. Elas dizem que homem nenhum presta, não se importando que a maior taxa suicida é dos homens, 56% dos suicídios são do sexo masculino. Dizem que dendem as mulheres, mas não as que estão no ventre. feminista lutam por mídia, em quanto mulheres lutam por elas e por suas famílias» (Da, A verdadeira luta das mulheres!).

O feminismo como o outro. Definição de outro: **aquele que luta por mídia**. Exprime falta de contato com o feminismo em sua teoria e prática. Nesse enunciado Da, é preciso problematizar como é reproduzido um discurso raso sobre o feminismo, reduzindo o movimento a uma luta midiática que apenas defende a legalização do aborto e, não menos preocupante, a supremacia das mulheres sobre os homens, como se os homens não sofressem com a violência do patriarcado, do machismo e das estruturas de gêneros criadas por tal sistema. Embora a temática do feminismo tenha sido abordada nas oficinas, sendo explicitada suas

lutas e sua relevância, há no enunciado um paradoxo de que essas discussões ainda não fizeram tanto sentido para Da.

Não se outra com a relação de inimizade, apenas afirma uma suposta alteridade. Não se vê como integrante da luta feminista por ter acesso ao espaço em que ocupa (escola). E, ainda é válido ressaltar que a entrega do texto foi feita posteriormente às oficinas não havendo a possibilidade de revisão de minha parte e devolutiva com apontamentos, ou de retomada da luta feminista em oficinas posteriores para promover deslocamentos.

A escrita de Da pode ser considerada como uma atividade de posicionamento perante a si, perante os outros e também perante o seu mundo (SCHULER, 2022). Todavia, tal posicionamento, se em um primeiro momento é constituído de referências discutidas e apropriadas durante as oficinas, em um segundo momento se torna um senso comum que mostra o desconhecimento da temática abordada, além de evidenciar que em contextos em que o mundo e o contexto fora da escola são constituídos de vivências conservadoras, há menos abertura para o desenvolvimento e a apropriação das lutas contemporâneas sociais, como aqui ficou explicitado com o feminismo. Dessa forma, não se discute como a potência das lutas sociais na diminuição das desigualdades, tratando-se de um texto de discurso conservador, negando a importância das lutas sociais para a constituição de uma estilística de existência inconstante.

6.2.1.2. BARDO: a efemeridade dos erros e como exercício de vida

Nesse mesmo Grupo, Bardo, em seu manifesto O violão culpado também aborda a arte efêmera como um esforço contínuo em superar as próprias categorias. «*Calos mais calos e mais calos, tocando errado, acertando com a batida, sempre me superando além do que era requerido. Alguns me odiou outros me amam mas todos algo em comum tem*» (Bardo, O violão culpado).

Bardo narrativiza a si como alguém que está sempre se superando, às vezes toca errado, às vezes acerta a batida, mas sempre se dedicando (evidenciado pelos calos) a ir além do que pelos outros era requerido. «*Sim, a cura e a evolução me faz me sentir bem além do que esperava, Por isso faço, refaço. Violão quanto mais tento mais faço calos. O culpado é o violão que me faz assim ou não, com os calos entendo minha Peregrinação, é complicado ter divergencia*» (Bardo, O violão culpado).

Refazer é a atitude que promove o bem-estar da dedicação, pois ela promove a cura e a evolução ao manusear o violão. As tentativas são marcadas de erros e acertos que pelo trabalho destinado à tarefa de tocar que origina calos. E desse modo, o violão surge como culpado pelos calos. É só a partir dos calos que a peregrinação, devoção ao violão acontece, sendo um caminho que se apresenta sinuoso pois também necessita de afastamento.

«*Não entendo não compreendo mas sou grato por ter um culpado o Violão*» (Bardo, O violão

culpado). E ainda que o processo seja doloroso, causando desentendimentos e incompreensão, há a gratidão expressa pelo culpado ser o violão. Bardo se manifesta, em seu texto, a partir da sua relação com seu violão. O violão é personificado com culpado, ao mesmo tempo que incita Bardo a se dedicar mais e mais mesmo com os apesares (os calos).

Em sua escrita, Bardo narrativiza a si mesmo, convidando a um pleno exercício da **constante lúdica** com o qual ressoa a melhoria contínua defendida por seu Grupo. A efemeridade dos erros e dos acertos estabelecem um modo de subjetivação peregrino. Tanto o manifesto coletivo do Grupo de arte efêmera, quanto o individual O violão culpado são marcados pelo processo de intimidade com o pensamento (CAMPESATO & SCHULER, 2019) pelo qual há o exercício de uma “ética de vida como uma obra de arte” (SCHULER, 2014, p. 86), possibilitando um “inventar-se em práticas de si numa luta contra a sujeição e a normalização social” (SCHULER, 2014, p. 85).

Kay, em sua participação no Grupo de arte efêmera, enuncia que «*em relação a arte, eu tenho aprendido bastante coisas, principalmente sobre arte efêmera, que mudou o meu jeito de ver as coisas*» (Kay, Grupo de arte efêmera). Tal enunciado evidencia que pensar a arte no espaço escolar como possibilidade inventiva, buscando a apreciação da arte como um cultivo e sua produção como matéria de pensamento e de fruição, abre fissuras estimulando o estabelecimento de

conexões dos conhecimentos de vida, a partir do compartilhamento de saberes, e da arte.

A partir desse modo combatente, assim como no cinismo, a arte efêmera agride explicitamente, voluntariamente e constantemente a convenção cultural estabelecida socialmente, *«tendo como horizonte ou objetivo mudá-la, mudá-la em sua atitude moral (seu éthos), mas, ao mesmo tempo e com isso mesmo, mudá-la em seus hábitos, suas convenções, suas maneiras de viver»* (FOUCAULT, 2011, p. 247).

6.2.2. Arte eterna.

Se para o Grupo de arte efêmera é verdadeira e possui valor pela sua unicidade momentânea da experiência, para o Grupo de arte eterna, a arte *«pode ser usada para vários fins»* inclusive para produção de pensamento *«para a filosofia por exemplo»*, afinal *«cada geração tem uma perspectiva diferente da arte. EX: as pirâmides, os egípcios podiam ter uma visão diferente da nossa agora»* (Grupo de arte eterna). Nesse sentido, para o Grupo, a arte eterna transpassa a dimensão de arte, sendo compreendida como fonte de memória: para a filosofia, para história da humanidade, e para sociologia. Nessa direção, a arte eterna não está tão associada à arte moderna em seu caráter anticultural (FOUCAULT, 2011), pois, pela sua durabilidade seu sentido é atribuído a um papel geracional que está intrinsecamente conectado à cultura e às necessidades de cada época: *«cada*

geração tem uma perspectiva diferente da arte» (Grupo de arte eterna).

O Grupo defendeu então que, tal modalidade de arte ajuda a manter a memória de um tempo para que outras gerações possam compreender seu modo de vida. *«A arte eterna é aquela que não pode ser esquecida, é aquela que não se cala, que amplia a possibilidade de novas perspectivas. Algo que sempre estará ali, deixando sua marca no mundo e na eternidade»* (Grupo de arte eterna).

A partir dessas percepções, é possível destacar a valorização do eterno como memória geracional, e justamente em tal durabilidade é que possibilita a validação dessa arte como um modo de subjetivação. Isso é, a sua durabilidade deixa marcas canônicas, *«Um exemplo de artista da arte eterna é o famoso Van Gogh, com suas obras valiosas que quando estava vivo não eram valorizadas, assim podemos perceber que ele deixou sua marca no mundo e ainda sim é admirado mesmo não estando vivo»* (Grupo de arte eterna).

Ao mesmo tempo em que deixa sua marca, ela se permite ser recriada, não como uma forma de se superar, mas como forma de se resignificar, como no caso do *kintsugui*, a técnica de restauração de cerâmica com ouro, tradicional na cultura japonesa. E, ao ser resignificada, ela assegura sua continuidade: *«um outro exemplo é a restauração de cerâmica com ouro. É uma tradição japonesa usada para restaurar potes de cerâmica que foram quebradas. O porquê que é feito com ouro, se deve ao fato proposital as marcas de ouro para mostrar*

que foi restaurado, cuidando “continuar a arte”. *As marcas de ouro na cerâmica como cicatrizes da arte»* (Grupo de arte eterna). Nessa perspectiva, a arte eterna possui uma continuidade, mesmo que se desgaste, ou que se quebre, assegurando seu estado de permanência.

Para o Grupo, tal concepção de arte também cumpre a função de ser uma fonte de reflexão para as experiências e expressões únicas de gerações futuras, pois oferece outras perspectivas. Perspectivas essas que, por meio da arte eterna, podem contribuir na compreensão e extrapolação dos modos de vida limitados de um certo tempo. Podendo ser recuperadas em outros contextos com os mais diversos significados.

E assim, o Grupo ressalta ainda, que a arte eterna estabelece uma relação de contraposição com a efêmera e, ao mesmo tempo, de complementação. Afinal, *«a arte efêmera só pode “existir” por conta da arte eterna, a fotografia. Um exemplo são as artes da Marina Abramovic, uma vez que suas obras só podem ser conhecidas por conta do registro eterno»* (Grupo de arte eterna). Para tanto, se só houvesse a arte momentânea, *«as próximas gerações não teriam oportunidade para ter outras perspectivas, assim ajudando para a ciência (história da humanidade, sociologia)»* (Grupo de arte eterna).

O modo de existência da arte efêmera é associado ao da existência da arte eterna, em seu evento de ser lembrada. O Grupo cita como exemplo a artista Marina Abramovic, que é uma artista de performance eternizada por meio de

registros fotográficos. A fotografia aqui exerce a função de documentar seus processos para que sejam acessíveis para gerações futuras.

Para **Michel** Foucault (2011, p. 165) “ao consenso da cultura se opõe a coragem da arte em sua verdade bárbara”, de modo que a arte moderna se configura como cinismo da cultura voltada contra ela mesma. A partir da defesa da arte eterna, os alunos e as alunas puderam compreender que, nessa relação, a arte eterna está para a cultura, assim como a arte efêmera está para a arte. Sendo, que é principalmente na arte, que se concentra mais intensamente as formas de dizer-a-verdade, tendo a coragem de assumir o risco de ferir e também de ser ferido, possibilitando outras formas de se materializar e reconhecer a arte (como o caso da fotografia que no presente é uma manifestação artística e antes apenas um registro).

O Grupo ainda situa que *«hoje em dia, a arte eterna se manifesta de várias formas, na música, na escrita, na pintura e entre outras formas. Várias músicas são criadas, muitos poemas registrados»* (Grupo de arte eterna) indicando alto volume de produção.

É válido então perguntar qual é o modo de subjetivação da arte eterna? Enquanto a arte efêmera foi associada ao modo de vida do artista pelo primeiro Grupo, o Segundo Grupo entende a arte eterna a partir da sua influência no âmbito coletivo. Para eles, a arte eterna exerce a função de documentar, registrar e manter viva a memória do indivíduo-artista e de sua época, fazendo-a permanecer ao longo do tempo.

6.2.2.1. ZIEGE: no desnudamento da existência a própria relação se eterniza.

«Ziege, com 206 ossos no corpo, com funções, regras e direitos a serem respeitados como todos outros. A sociedade citou todos somos mares, mares de bea duarte, porém estamos em barcos diferentes» (Ziege, Sem título). Ziege narrativiza a si como um ser humano, com as mesmas características físicas, com as mesmas funções, com os mesmos direitos a serem respeitados assim como todos e qualquer um. Desse modo, define a si, os seus e os outros do mesmo modo, partindo de uma concepção de que todos partimos de um mesmo estado. Concepção que se aproxima ao de popular, como inventar povo de Kohan e Durán (2018). Isso porque, ao compreender a escola como um espaço popular, compreende-se que *«ninguém ia à escola para aprender a ser cidadão, ia-se à escola porque se era um cidadão, para aprender a viver em uma república»* (DURÁN & KOHAN, 2018, p. 74). Aprender a viver em uma república também é aprender sobre ter seus direitos assegurados e não violados. Ziege fala, então, de um espaço popular, no qual já é possível acentuar a consciência de seus direitos, bem como de que é necessário, por vezes, resistir para que eles sejam respeitados.

Convoca então seu par Bea Duarte para falar consigo. Se para a sociedade todos somos mares, porém estamos em barcos diferentes. Para Bea Duarte, em sua canção Mar, e Ziege: *«Se eu tivesse no seu barco nunca encostaria na água,*

mas nem estamos no mesmo mar». Bea citou» (Ziege, Sem título).

A partir dessa convocatória, o outro passa a ter mais outras definições. Se por um lado, ele é definido inicialmente como um igual, em seguida ele é definido que, mesmo sendo um igual, está em outro mar, outro território. Isso é, outro caminho, outra condição. E assim há a afirmação de diferenças: somos iguais em *funções, regras e direitos a serem respeitados*, mas somos diferentes em relação aos nossos caminhos e condições de navegação, de existência. *«E então por que está no meu mar? Por que está na minha visão? Vai ser uma estadia efêmera?»* (Ziege, Sem título).

Ziege, então, pergunta ao outro sobre o motivo de estar presente em seu mar sendo que ele não lhe pertence, sendo que seu mar só pode ser dela pois só ela conhece as correntezas, e que qualquer um que ali adentre teria dificuldades para nadar nele. Pergunta ainda o motivo de ainda ver esse outro ali, em seu campo de visão. E ainda pergunta, em último nível, qual a intenção da estadia desse outro em seu espaço. Que poderia o outro no mar de Ziege? Ela responde: *«Não. tudo é eterno. Esculturas, conseguimos ver quando quisermos, podem destruí-las, mas nunca sumiram, mesmo que insistam»* (Ziege, Sem título).

A transfiguração do outro em estátua emerge como principal tese do manifesto. Tornar aquele outro que de algum modo a tocou, adentrou seu território subjetivo para eternizá-lo. Mesmo destruídas, são incapazes de sumir. Convidando assim a reconhecer o que do outro fica em si,

transformando-se. Tal reconhecimento pode ser relacionado ao corpo-manifesto, capítulo 4.2 dessa dissertação lido durante as oficinas com os alunos. Ao manifestar-se território, o corpo-manifesto fala do reconhecimento das vozes e das relações que com ele ressoam.

Para Foucault (2011), em se tratando dos cínicos, é destacada a característica de fazer da própria forma de existência uma prática redutora dela que lhe concede o espaço para se dizer-a-verdade. Ao tornar sua existência *«um modo de tornar visível, nos gestos, nos corpos, na maneira de se vestir, na maneira de se conduzir e viver, a própria verdade»* (FOUCAULT, 2011, p. 150), a estilística de existência do cínico se configura como uma vida verdadeira, uma vida verdadeira outra. Ao abordar a arte como uma atualização do cinismo, o autor compreende que a arte moderna estabelece com o real uma relação *«que é da ordem do desnudamento, do desmascaramento, da decapagem, da escavação, da redução violenta ao elementar da existência»* (FOUCAULT, 2011, p. 164-165).

Em Ziege, a relação de desnudamento da existência se mostra assumindo que a existência de um outro em seu modo de subjetivação a remete a possibilidade de se eternizar o que há de mais elementar na relação eu-outro: a própria relação. Dessa forma, Ziege assume o risco sobre sua verdade para transformar a si e ao outro, explicitando o eterno como fruto da relação de modos de subjetivações distintos.

Em sua escrita, Ziege narrativiza a si, os seus e os outros partindo de um princípio social. Em seguida, qualifica os outros por seus caminhos diferentes e, convocando seu par Bea Duarte, a pensar nos outros que a julgam, assim como julgam suas escolhas. A relação de **inimizade** é estabelecida quando o outro julga ao invés de acolher. Acolher é reconhecer a capacidade do outro se tornar eterno em sua estilística de existência. Ainda que o tempo tente destruir tal presença, ela persistirá.

Tal concepção, ainda que não se trate de um **outrar-se**, possui um modo de dizer semelhante ao do manifesto sem título de Da, pois afirma as diferenças e convoca para a reestruturação da percepção das relações interpessoais (como a estilística bárbara-tecnizada), mas também fala sobre a poesia como forma de ver o mundo mais livre (como a estilística pau-brasilista). Essa relação estabelecida entre os dois propicia um modo de vida que seja eternizador dos outros quando suas diferenças nos tocarem, seja um julgamento ou um acolhimento. A partir da visita em seu mar, cria-se uma **inimizade** eterna.

A partir dos exercícios de escrita coletivos e do manifesto de Ziege, a dimensão de análise constante lúdica discutiu possibilidades de constituição da arte como pensamento e estilística da existência, a partir da arte efêmera e da arte eterna relacionadas à arte moderna e a às formas de dizer-a-verdade e ainda como tais escritas possibilitaram uma inventividade para a lidaçõ com a arte na escola. Essa inventividade foi

organizada na perspectiva do ócio, isso é, ao democratizar o tempo livre e comunizar a cultura que é direito do povo, arte e vida foram se constituindo como simultaneamente, nessa dissertação, pela escrita. Assim, uma escola pensada com antropofagia é uma escola com o exercício do ócio, retomando sua origem do grego *scholé*, possibilitando espaço para o instinto lúdico, para a arte livre, para a invenção, para popular, onde os educandos sejam formados pelo amor do pertencimento comunitário.

Nesse processo, a literatura marginal e a filosofia antropófaga de devoração possibilitaram o confronto consigo, com os outros e com o mundo, a partir da prática de *escrileitufagia* como uma autoafirmação a partir da relação com as artes, a filosofia e a literatura, inventando práticas de leitura e escrita na escola pública como esse espaço comum para todos, como esse tempo aberto para o exercício do pensamento a partir de todo um repertório acumulado. De modo que a possibilitar uma educação filosófica popular por se estender a todos, todas e todos, propiciando a entrada de textos e artes marginais que permanecem excluídas do saber privilegiado pela escola a partir das *estilísticas canibais* como modo de dizer-a-antropofagia enquanto estratégia de sobrevivência em contextos conflituosos no presente e enquanto forma de afirmar-se na relação com o outro, afirmar um nós que permanece apagado, mas resistindo.

Portanto, operei com a antropofagia enquanto conceito e método, a relacionando ao cinismo como modo de dizer-a-verdade, tomando os

manifestos artísticos-literários como escritas de si nos movimentos de vanguardas, possibilitando estilísticas de existências, enfatizando suas dimensões ética, estética e política. O manifesto foi tomado como um contraespaço na escola, criando fissuras na abordagem da escrita utilitária, possibilitando uma escrita de si sensível e poética. Tais concepções abriram brechas para a construção de um corpo manifesto em defesa das **escrileitufagia** como prática para uma escola filosófica popular.

7. Eu como outro: a vingança

Preciso agora soltar a tua mão
Houve entre nós a invenção de um espaço entre
Entre tu e eu, emergiu um território nosso
Nosso (ñande)
Te inclui quando falo

Nesse nosso território por nós habitado
Tornamo-nos outros
Outramo-nos

Te contei das vozes que me constituíram
Me atribuíste outro nome
Conversamos

Aprendi contigo
Aprendeste comigo
E agora nos despedimos

Cativa a ti, pergunto:

Quais as possibilidades de tomarmos a antropofagia como conceito e método para inventarmos outras relações com a escrita na escola, consigo, com os outros na elaboração de manifestos de resistência?

E nessa direção, me constituí para te responder
As possibilidades são de invenção
Inventar outras relações com a escrita
Inventar que trabalho manual do corpo
Inventar com corpo uma escrita que emerge
Emergente. Insurgente.

Nesse trabalho inventei um corpo-manifesto
E agora, podes devorá-lo.

Nessa escrita final, considero meu canto de vingança

Minha entrega é motivo de resistência

Meu canto é motivo de luta

E se outrei-me nesse processo

Em minha memória, os meus reivindicarão a esse conhecimento acesso

Inventei relações contigo

Inventaste relações comigo

Criamos brechas

Criamos fissuras

E a partir das nossas diferenças, nos autoafirmamos.

Como tu te constituíste nesse entre?

Estás fortalecida tua relação contigo?

Isso é antropofagia. Conceito e método.

Sem metáfora. Sem diferenças domesticadas.

Outra-te e devora-me

Que a inimizade é certa

Que a vingança é sabedoria

Que a nossa estilística canibal é ancestral

É potente

É manifesta

E não temo aqui em resistir

Desdobro-me uma vez mais para insurgir

Que a vida é devoração

Que a escrita de manifestos de resistência
equipa a si, fortalece a si e ainda potencializa o que
em nós foi condenado.

Te contei conceito e uso histórico do termo
manifesto:

Foi político, foi artístico
Reverberou na educação.

Te contei da antropofagia
Como opera
Quando opera
Sistematizando seus marcos histórico-
artísticos.

Seus atravessamentos como modos de
subjetivações excêntricas
Marginais.

Antropofagizei-me para discutir uma vida
outra
Uma vida verdadeira
Uma estilística canibal de existência
Atravessada pelo cinismo
Pela arte moderna
Pela filosofia tropical brasileira.

Te contei da escreitufagia:
Em defesa de um matriarcado letrado
Das técnicas de leitura e escrita a favor de
inventar um povo: popular.

Um povo que permanece lutando
Um povo que permanece resistindo

Um povo que embora excluído brada.

Tomei a escola como espaço de cultivo
democrático do ócio

Para exercitar o instinto lúdico
Para compor manifestos de existências
Escritas de si que problematizem os valores
dominantes.

E a partir disso
Sou outra.

E as vozes que aqui me constituíram
Te narrativizei para que saibas:
A antropofagia é tão minha quanto tua.

A verdade antrópofaga se manifestou
Ritualisticamente no exo-canibalismo dos
tupis

Ritualisticamente em manifestos
Ritualisticamente na arte
Ritualisticamente em ensaios filosóficos
Ritualisticamente em nossa relação.
Só a antropofagia nos une.

O modo de dizer-a-verdade tropical
O modo de existência cínico, militante e de
arte moderna das vanguardas.

O manifesto artístico-literário como discurso
agressivo que problematiza o presente e assume
riscos.

Assumo agora o risco de ser devorada.

Da inconstância da minha existência
À constante lúdica que em mim habita.

Como aprendemos a reexistir a partir da minha
relação com os outros?

Arrisco: quando aprendemos a ressoar com
suas lutas.

Quando o cuidado de si é luta.

Quando a escola é popular.

Quando marginais insurgentes emergem para
além dos cânones.

Quando tu e eu nos outramos.

Quando afirmamos nossas diferenças.

Quando inventamos uma escola que cultiva.

E quando enfim aqui me devorares,

Lembra-te que serás outra.

Lembra-te de prosseguir compartilhando a luta
pelo caminho:

É preciso elaborar um caminho outro para a
escola.

É preciso antropofagizá-la.

É preciso atravessá-la com escrileitufagia.

Estás pronta para uma prática escrileitófaga?

Consegues fugir da escrita utilitária?

Consegues estar posta ao lado do inútil?

Cultivar o inútil é nutrir de humanidade a
humanidade.

Com a escrileitufagia, outros modos de
subjetivação, outros modos de existência.

Com a escrileitufagia:

Luta.

Cuidado de si.

Verdade.

Rexistência.

Antropofagia.

Popular.

Cinismo.

Amorosidade.

Marginalidade.

Narrativização de si.

Equipagem e fortalecimento de si.

Enfrentamento de desigualdades.

Tu e eu.

Eu e outro.

Eu como outro.

E tu?

Devora agora nossa relação

Que é o que é

Que é como se aprende

Que é como se reexiste.

Devora agora nossa relação

Que o que escrevi foi isto

E continua

Forte e vingativo

Constante inconstância.

Devora agora nossa relação

Já estava dito desde o nosso acordo

Ao passo que me entrego

Rexisto para ser vingada.

Os meus permanecem outros.

DIGERIDOS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

AMARAL, André Pereira do. **Manifesto pela escritura poética**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2018.

AMARAL, Alysson Custodio do. **Antropofagia cultural brasileira: uma conversa intercultural sobre formação do professor/a e educação musical**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. 2018. 132 fls.

AMORIM, Marcel Amorim. Da adaptação à transconstrução: antropofagia como uma metodologia translocal. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 40, n. 2. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/36387>. Acesso em: 02 ago. 2022.

ANDRADE, Oswald de. A Crise da Filosofia Messiânica. *In*: ANDRADE, Oswald de. **A utopia antropofágica**. São Paulo: Globo: Secretaria de Estado da Cultura, 1990. 101-155.

ANDRADE, Oswald de. A marcha das utopias. *In*: ANDRADE, Oswald de. **A utopia antropofágica**. São Paulo: Globo: Secretaria de Estado da Cultura, 1990. 161-209.

ANDRADE, Oswald de. **Manifesto antropófago e Manifesto da poesia pau-brasil**. [Porto Alegre]: UFRGS, 2007. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago. ANDRADE, Oswald de. **A utopia antropofágica**.

São Paulo: Globo: Secretaria de Estado da Cultura, 1990. 47-52.

ANDRADE, Oswald de. Manifesto da poesia Pau-Brasil. *In*: ANDRADE, Oswald de. **A utopia antropofágica**. São Paulo: Globo: Secretaria de Estado da Cultura, 1990. 41-45.

ANDRADE, Oswald de. Meu Testamento. *In*: ANDRADE, Oswald de. **A utopia antropofágica**. São Paulo: Globo: Secretaria de Estado da Cultura, 1990. 53-59.

ANDRADE, Oswald de. **Pau Brasil**. São Paulo: Globo, 2010.

ANNÁ - Colagem (Clipe Oficial). Direção: Isadora Levy. Produção: Arthur Xavier, Adriano D. Júnior e Magê Cechetto. Intérprete: Anná. Roteiro: Anná. Fotografia de Hassan Eid, André de Souza, Bruno Moya Fenart e Daniel Hafez. Anná: [s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GAMThprWy1k>. Acesso em: 18 maio 2023.

ARROYO, Miguel. Um manifesto anúncio-denúncia. *In*: DURAN, Maximiliano Lionel. KOHAN, Walter Omar. **Manifesto por uma escola filosófica popular**. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

AZEVEDO, Beatriz. **Antropofagia: Palimpsesto Selvagem**. São Paulo, SESI-SP, 2018.

BaianaSystem e Titica - Capim Guiné feat. Margareth Menezes. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=P8hOiJOISQo>>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BARBOSA, Alessandro Tomaz. PAULINO, Vicente. O pensamento decolonial antropofágico na educação em ciências. **Revista do Centro de Ciências da Educação**. v. 39, n. 2, p. 01 –25, abril/jun. 2021. Florianópolis/SC. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/66432>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BARCELOS, Valdo. SILVA, Ivete Souza da. Antropofagia cultural brasileira e educação – contribuições ecologistas para uma pedagogia da “devoração”. **Poiésis**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Tubarão, n. 1, v. 1, p. 20-41, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/issue/view/3>. Acesso em: 01 ago. 2022.

BARCELOS, Valdo. **Uma educação nos trópicos**: contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARTH. **Me escondendo de mim mesmo**. 2023.

BEIGUELMANN, Gisele. **O livro depois do livro**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BELCHIOR. Como o diabo gosta. In: VASQUES, Jeff. **Poesias de luta da América-Latina**. 2017.

BORTULUCCE, Vanessa Beatriz. O manifesto como poética da modernidade. **Literatura e Sociedade**, v. 20, n. 21, 2015. p. 5-17. Disponível em: https://sistema.funarte.gov.br/tainacan/periodicos/o-manifesto-como-poetica-da-modernidade-o-manifesto-como-poetica-da-modernidade/?order=ASC&orderby=date&perpage=12&taxquery%5B0%5D%5Btaxonomy%5D=tn_c_tax_477893&taxquery%5B0%5D%5Bterms%5D%5B0%5D=5014&taxquery%5B0%5D%5Bcompare%5D=IN&search=bortulucce&pos=0&source_list=term&ref=%2Ftainacan%2Fperiodico-bd%2Fliteratura-e-sociedade-usp%2F. Acesso em 21 jul. 2023.

BOSI, Alfredo. A Parábola das Vanguardas Latino-Americanas. In: SCHWARTZ, Jorge. **Vanguardas Latino-americanas**: polêmicas, manifestos e textos críticos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 1995. p. 19-28.

BRIZUELA, Natalia. **Depois da fotografia** [recurso eletrônico]: uma literatura fora de si. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2014. Disponível em: <http://libgen.is/book/index.php?md5=1E52D704F>

8D40114F3233CCF195D607D. Acesso em: 26 jun. 2020.

CALLE 13. **Calle 13 - Latinoamérica**. YouTube, 27 set. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>. Acesso em 27 jul. 2023

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta a El Rei D. Manuel**. São Paulo: Dominus. 1963. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/literatura/obras_completas_literatura_brasileira_e_portuguesa/PERO_VAZ_CAMINHA/CARTA/CARTA.PDF. Acesso em: 21 jul. 2023.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. SCHULER, Betina. Por uma atenção do cuidado de si na escola em tempos de dispersão hiperconectada. **Revista Educação em Questão**. Natal/RN, v. 57, n. 54, out./dez., p. 1-23. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18942>. Acesso em: 27 ago. 2023.

Canto Das Três Raças - Clara Nunes. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ojyql_8FqfA&ab_channel=KimS%C3%A1. Acesso em: 27 ago. 2023.

CEPPAS, Felipe. Doutrina contra doutrina: A revolta Pindorama de Oswald de Andrade. **Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE)**, v. 2, n. 34, p. 4–11. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/35126>. Acesso em: 02 ago. 2022.

CEPPAS, Felipe. Ensino de filosofia na encruzilhada: democracia, atualidade e antropofagia. **Cuestiones de Filosofía**, v. 5, n. 24, 129–144. 2019. Disponível em: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/9033. Acesso em: 02 ago. 2022.

Cesar MC - Canção Infantil part. Cristal (VideoClipe Oficial). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ri-eF5PJ2X0&ab_channel=PineappleStormTV.

COELHO, Frederico. Só me interessa o que não e meu. **Revista Periferia**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3412>. Acesso: 02 ago. 2022.

Construção | Chico Buarque (Vídeo Oficial).

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=suia_i5dEZc&ab_channel=BiscoitoFino. Acesso em: 27 ago. 2023.

CORBELLINI, Francieli. SCHULER, Betina. Literatura e docência: uma justificativa estética da existência. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul/RS v. 25, p. 1-23, 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/7780>. Acesso em 27 jul. 2023.

COSTA, Tiago Leite. Aspectos do conceito de Utopia na filosofia antropofágica. **Revista Periferia**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3413>. Acesso em: 02 ago. 2022.

CRESSONI, Fábio Eduardo. Pedagogia jesuítica e alteridade: a demonização da alma indígena. **E-hum**. Belo Horizonte, v. 5, n.2, p. 45-56, 2012. Disponível em: <https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/874>. Acesso em: 21 jul. 2023.

DANTO, Arthur C. **O abuso da Beleza**. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes. 2015.

Deidara: Tudo sobre o personagem de Naruto.

Disponível em: <https://www.legiaodosherois.com.br/lista/deidara-naruto-tudo-sobre.html#list-item-2>. Acesso em: 24 maio. 2023.

Desvendando mensagens secretas - Os CÓDIGOS DE CSC | Entendendo Desventuras.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ik7oOfb_2DE. Acesso em: 28 ago. 2023.

DIAZ, Santiago. Voces antropofágicas. Política de los cuerpos y estéticas decoloniales en el arte latinoamericano. **Revista Latinoamericana de**

Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (RELACES), v. 9, n. 24, 2017, p. 37-46.

Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6983999>. Acesso em: 02 ago. 2022.

DRAVET, Florence. Exu, o andrógino canibal: aproximações entre mitologia e imaginário antropofago brasileiro para pensar alteridade.

Revista FAMECOS, v. 25, n. 2, maio/jun./jul./ago., 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/27839>. Acesso em: 02 ago. 2022.

DURAN, Maximiliano Lionel. KOHAN, Walter Omar. **Manifesto por uma escola filosófica popular**. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

Ednardo - Artigo 26. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=fyhbVzqaNQY&pp=ygURYXJ0aWdvIDI2IGVkbmFyZG8%3D>. Acesso em: 27 jul. 2023.

FERREIRA GULLAR. Meu povo, meu poema. *In*: VASQUES, Jeff. **Poesias de luta da América-Latina**. 2017.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de Si dos Outros II**. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2011.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico; As heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FREYRE, Gilberto. Manifesto regionalista. 7.ed. Recife: FUNDAJ, Ed. Massangana, 1996. p.47-75. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/cdrom/freyre/freyre.pdf>. Acesso em 27 jul. 2023.

GENEROSO, Viviane Horta. Devoração ou hospitalidade?

GONDIM, Janedalva Pontes. Em busca da identidade nacional: diálogos possíveis entre o nacionalismo e a arte-educação brasileira. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa/PB, v. 18/19, n.1/1, p. 70- 87, jan.-dez. 2009/2010. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/20433/0>. Acesso em: 29 jul. 2022.

GRANJEIRO, Cláudia Rejanne Pinheiro. FERREIRA, Raul Azevedo de Andrade. A padaria antropofágica de Ednardo: uma análise de discurso da canção Artigo 26. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 12, n. 1, jan./jun. 2016, p. 82-96.

GREINER, Christine. KATZ, Helena. **Arte e cognição: corpomídia, comunicação e política**. São Paulo: Annablume, 2015. ISBN: 978-85-7979-060-7 ISBN: 978-85-7979-060-7 **Jaguatirica Print**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U0yuGwn6hyE>>. Acesso em: 28 ago. 2023.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo : Ática, 2014.

KATZ, Helena. Corpo apps: do dispositivo ao aplicativo. In: GREINER, Christine; KATZ, Helena. **Arte e cognição: corpomídia, comunicação, política**. São Paulo: Annablume, 2015.

KELLY, Celso; LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. A “Arte Moderna” Educa?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 79-82, p. 79-82, 1944. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/68/7>. Acesso em: 17out. 2020.

LAMBRECHT, Jéssica. **As artes brasileiras e seus textos: os manifestos como catalisadores das tensões e das sínteses entre o Concretismo e o Neoconcretismo**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português/Inglês) – Escola da Indústria Criativa, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023. (em prelo).

LARROSA, Jorge. Um povo capaz de skholé: elogio das Missões pedagógicas de II República Espanhola. In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio a escola**. Belo Horizonte: Autêntica. 2017.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio De Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. [s. l.]. Editora Rocco. Digitalização: Leticia Beze. Penguin's Phlog. 2019.

LOPES, Marcelo Vieira. Notas para uma pedagogia oswaldiana: filosofia e antropofagia. **Revista Digital De Ensino De Filosofia - REFIlo**, v. 1, n.1. p. 23-38, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/2090> 1. Acesso em: 02 ago. 2022

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.

Luka & Serginho Moah - A Aposta. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3KZEWBtQuAw>>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MACHADO, Ricardo de Jesus. **Semiofagias canibais: o ponto de vista da alteridade a partir de uma abordagem semiótica-multinaturalista da cultura**. 2021. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. 256 f.

MANIFESTO Música de Colagem - por Anná. Direção: Anná. Produção: s.n. Intérprete: Anná. Roteiro: Anná. Fotografia de Renato Enoki e Anná. Gravação de Renato Enoki e Anná. Anná: [s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TdCuNkv1SAQ>. Acesso em: 18 maio 2023.

MARINETTI, Filippo Tommaso. **Manifesto do Futurismo**. 1909. Disponível em: <https://comaarte.files.wordpress.com/2013/06/manifesto-do-futurismo.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

MÁRQUEZ, Gabriel García. Possibilidades da antropofagia. In: RUFFINELLI, Jorge; ROCHA, João Cezar de Castro (org.). **Antropofagia hoje? Oswald de Andrade em cena**. São Paulo: É Realizações, jun. 2011. p. 47-8.

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica. 2022.

MATTOS, Daniela de Oliveira. **Performance como texto, escrita como pele**. 2013. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica.

MONTEIRO LOBATO, José Bento Renato. A propósito da exposição Malfatti. *In: LIAARTE. A propósito da exposição Malfatti. Artedelia*, 23 abr. 2013. Disponível em: <https://artedelia.wordpress.com/2013/04/23/a-propósito-da-exposicao-malfatti/>. Acesso em: 21 jul. 2023.

MORAES, Ana Cristina. THERRIEN, Jaques. Pedagogia antropofágica no aprofundamento do repertório de saberes culturais de estudantes de pedagogia e seus professores. *Artigos EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 46, p. 53-69, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7342/4969>. Acesso em: 27 jul. 2022.

NUNES, Benedito. Antropofagia ao alcance de todos. *In: ANDRADE, Oswald de. A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo: Secretaria de Estado da Cultura, 1990, p. 5-39.

O que é C.S.C? | ENTENDENDO DESVENTURAS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KVHYQ8GPGag>. Acesso em: 28 ago. 2023.

OLIVEIRA, Herman Hudson de. **Antropofagia e educação ambiental em seus sentidos estéticos e políticos**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá Biblioteca Depositária. 2017. 210 fls.

ONETO, Paulo Domenech. Geofilosofia e antropofagia: esboço de leitura deleuzo-guattariana do pensamento modernista de Oswald de Andrade. *Revista Periferia*, v. 3, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3408>. Acesso em: 02 ago. 2022.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

OS. Panis Et Circenses (Remastered). YouTube, 22 jan. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PHfbbHUqZ_g. Acesso em: 27 jul. 2023

PASINI, Carlos Giovanni Delevati. **Navegar é preciso, descolonizar-se não é preciso**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. 2016. 2013 fls.

PAULO III, Sublimis Deus. *In: PADRE ZE. “Sublimis Deus” (Paulo III: 02.06.1537). Veritatis Splendor, Memória e Ortodoxia Cristãs.*, 8 jul. 2020. Disponível em: <https://www.veritatis.com.br/sublimis-deus-paulo-iii-02-06-1537/>. Acesso em: 21 jul. 2023.

PEREIRA, Victor Hugo Adler. La antropofagia como actitud: en las vanguardias, en el tropicalismo y en la literatura periférica. *Cuadernos de Literatura*. v. 18, n. 35, 2014, p. 132-149. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/view/8586>. Acesso em: 02 ago. 2022.

PICABIA, Francis. Manifesto Canibal Dadá. *In: RUFFINELLI, Jorge; ROCHA, João Cezar de Castro (org.). Antropofagia hoje? Oswald de Andrade em cena*. São Paulo: É Realizações, jun. 2011. p. 19-20.

Rap do Deidara (Naruto) – A ARTE É A EXPLOSÃO I NERD HITS. Produção: 7 Minutoz. Voz e Letra: Gabriel Rodrigues. Beat: Sidney Scaccio. Mix/Master: Peu028. Edição: MB. 7 Minutoz: [s. n.], 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y2LqIojs2wc&ab_channel=7Minutoz. Acesso em: 17 mai. 2023.

Rap do Deidara 『Naruto Shippuden』 | O ARTISTA RENEGADO | AniRap (Prod. @Gabriza). Produção: @Gabriza. Voz, Letra, Mixagem e Masterização: AniRap. Editor: Levi Amvs. Beatmaker: @Gabriza. Thumb: @ShoutoTdrk. AniRap: [s. n.], 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7xPcnP7dP2M&ab_channel=AniRap. Acesso em: 17 mai. 2023.

Rap do Sasori 『Naruto Shippuden』 | ESCORPIÃO SOLITÁRIO | AniRap (@HunterMsc). Produção: AniRap. Voz, Letra, Mixagem e Masterização: AniRap. Editor: @yuriboss9234. Beatmaker: @HunterMsc. Thumb: AniRap/MS Daiki. AniRap: [s. n.], 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=W5UvMYGejSc&ab_channel=AniRap. Acesso em: 17 mai. 2023.

Residente - This is Not America (Official Video) ft. Ibeyi. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GK87AKIPyZY>. Acesso em: 27 jul. 2023.

RESULTADO FINAL | Rap do Sasori & Deidara (Naruto) | Okabe Feat. Rios (Prod. WB). Produção: WB. Letra: Okabe e Rios. Mixagem e Masterização: Okabe e Wb Beats. Áudio Visual: @Misake. Tipografias: @Tander. Beat: @WBBeats. Thumbnail: @Eveetdrk. Okabe: [s. n.], 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IcqjTkdgTjY&ab_channel=Okabe. Acesso em: 17 mai. 2023.

ROCHA, João Cezar de Castro. Oswald em cena: o Pau-Brasil, o Brasileiro e o Antropófago. In: RUFFINELLI, Jorge; ROCHA, João Cezar de Castro (org.). **Antropofagia hoje?** Oswald de Andrade em cena. São Paulo: É Realizações, jun. 2011. p. 11-4.

RODRIGUES, Nelson. **Frase: "Quem morre são sempre os outros"**.

ROSA NEON - Embalagem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vLpbWpjBRwc>. Acesso em: 28 ago. 2023.

ROSA, Cleni Ines da. **Contribuições de Paulo Freire e Humberto Maturana para a educação ambiental: um olhar intercultural sobre o programa PIBID (UNISC) no curso de formação de professores de ciências biológicas**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. 2021. 176 f.

ROSA, Luisa Günther. **Neoconcretismo: manifesto e práxis**. 2007. Dissertação (Mestrado

em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia – Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia – da Universidade de Brasília, Brasília, 2007. 104 f. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2814>. Acesso em: 21 jul. 2023.

SANCHOTENE, Virginia Crivellaro. **Matemática como hipotexto: inventários e invenções**. 2021. Teses (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre. 2021. 225 fls.

Sasori: História, origem e habilidades do shinobi de Naruto. Disponível em: <https://www.legiaodosherois.com.br/lista/sasori-tudo-sobre-naruto.html>. Acesso em: 24 maio. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História da Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SCHULER, Betina. Escrita escolar, ficção e modos de subjetivação. **Educação Unisinos**. São Leopoldo/RS, v. 21, n. 2, maio/ago., p. 233-242. 2017. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.212.12>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SCHULER, Betina. O cuidado com a escrita e a leitura para uma educação filosófica na escola. **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo/RS, v. 29, n. 3, set./dez., p. 901-920. 2022. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/13776>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SCHULER, Betina. Por entre escritas, leituras e cadeiras: o procedimento genealógico e o cuidado de si. In: SCHULER, Betina; MATOS, Sônia Regina da Luz Matos; CORAZZA, Sandra Mara (org.). **Caderno de notas 6: Experimentações de escrita, leitura e imagem na escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. p. 69-128.

SCHWARTZ, Jorge. **Vanguardas latino-americanas: polémicas, manifestos e textos críticos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 1995.

SEJA Marginal, Seja Herói. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra43870/seja-marginal-seja-heroi>. Acesso em: 28 de agosto de 2023. Verbete da Enciclopédia.

SÉNECA, Lúcio Aneu. **Cartas a Lucílio**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

SILVA, Ivete Souza da. **Antropofagia cultural brasileira e as práticas inventivas de hélio oiticica, paulo freire e augusto boal: contribuições ecologistas e interculturais para a formação de professores(as)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal De Santa Maria – Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFSM. 2013. 202 fls.

SILVA, Ivete Souza da. SANTOS, Clarisse Martins dos. Movimento Roraimera: contribuições interculturais e antropofágicas ao ensino de artes no estado de Roraima. **Educação**. Santa Maria/RS, v. 41, n. 2, maio/ago., 459–470. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/20312>. Acesso em: 29 jul. 2022.

SILVA, Leandro Brutti da. **Formação de professores e saberes populares: um olhar intercultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. 2018. 89 fls.

SOLCI, Analwik Tatielle Pereira de Lima. **Somos todos canibais: antropofagia, corpo e educação sensível**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede – UFRN. 2013. 237 fls.

SOUZA. Ensino de filosofia na Amazônia: a insurgência de filosofias-outras. **Educação**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, maio/ago. 2020. Epub Feb 01, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822020000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 ago. 2022.

STREK, Danilo R. **José Martí & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro**; apresentação dos principais poemas metalinguísticos, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 a 1972. Petrópolis: Vozes, 2009.

Tipo Sasori 🍄 (Naruto) | Style Trap | Prod. Sidney Scaccio | MHRAP. Produção: MHRAP. Thumb: Todoroki. Letra: MHRAP. Mix e Master: Sidney Scaccio e MHRAP. Edição: MB. MHRAP: [s. n.], 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VYW4IGIZN5Y&ab_channel=MHRAP. Acesso em: 17 mai. 2023.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

TROPICÁLIA. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3741/tropicalia>. Acesso em: 28 de agosto de 2023. Verbete da Enciclopédia.

VAICËULIONIS, Joja da Silva. **¡Manifiéstate! El manifiesto como desenvolvimiento cultural y ciudadano en la escuela**. 2020. (no prelo).

VAICËULIONIS, Joja da Silva. **¡Ocúpalos! La ocupación y la virtualización de los espacios de la casa como identidad y ejercicio de creatividad en el contexto de pandemia**. 2021. (no prelo).

VAICËULIONIS, Joja da Silva. BORTOWSKI, Karina. **Manifeste-se: Vamos construir uma semana de arte?**. 2020. (no prelo).

VAICËULIONIS, Joja da Silva. BORTOWSKI, Karina. **Memória e Identidade: Projeto de Língua Portuguesa de Oficinas Preparatórias para o ENCCEJA em Ocupações em São Leopoldo/RS**. 2021. (no prelo).

VAICËULIONIS, Joja da Silva. **Buscadora**. 2020. Disponível em: <https://homeostasislab.org/visualizar/obra/2165>. Acesso em 26 mai. 2022.

VAICËULIONIS, Joja da Silva. FIORAVANTE, Dominique. **Vivências Femininas: a literatura feminista para criação da imagem da mulher**. 2021 (no prelo).

VAICËULIONIS, Joja da Silva. KIRCH, Carolaine. As Propostas de Arte Moderna e Educação Construídas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *In: XXVII Mostra de Iniciação Científica e Tecnológica*. São Leopoldo: Casa Leria, 2020. p. 392-393.

VAICËULIONIS, Joja da Silva. **Não me olhe (in memoriam)**. São Leopoldo/RS. 2022.
VAICËULIONIS, Joja da Silva. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Projeto Poético de Cecília Meireles: uma perspectiva veiculada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *In: XXVIII Mostra de Iniciação Científica e Tecnológica*. São Leopoldo: Casa Leria, 2021. p. 425-426.

VALDIR. **Sasori vs Deidara: Um debate sobre a natureza da arte**. Disponível em: <https://indutalks.com.br/sasori-vs-deidara-um-debate-sobre-a-natureza-da-arte/>. Acesso em: 18 maio. 2023.

VASCONCELLOS, Jorge. Oswald de Andrade, filósofo da diferença. **Revista Periferia**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3398>. Acesso em: 02 ago. 2022.

VAZ, S. **Flores de Alvenaria**. [s.l.] Global Editora, 2016.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Que temos nós com isso? *In: AZEVEDO, Beatriz. Antropofagia: Palimpsesto Selvagem*. São Paulo: SESI-SP, 2018, p. 10-19.



NA PRIMEIRA
AUSÊNCIA DE MIM...

ANEXO A: DEIDARA X SASORI

Texto 1 – DEIDARA: TUDO SOBRE O PERSONAGEM DE NARUTO¹

Tudo sobre Deidara, um dos membros mais jovens da Akatsuki de Naruto

Por Melissa de Viveiros

Introduzido no primeiro grande arco de Naruto Shippuden, Deidara logo conquistou aos fãs com seu visual, poderes e personalidade. Em um momento onde a Akatsuki ainda era uma organização misteriosa, ele e Sasori apresentaram um pouco mais sobre o grupo, além de demonstrarem quão únicos todos os seus membros eram. Mesmo sendo um vilão que não se importava com nada e ninguém além de sua arte, o carisma do personagem conquistou e ele acabou se tornando o favorito de muitos.

Sua trajetória em Naruto é bastante conhecida, mas há muitos detalhes a serem descobertos sobre o personagem. Quer saber qual sua história antes da Akatsuki? Que informações o Databook traz sobre ele? Aqui, você encontrará tudo isso e muito mais!

Qual é a origem do Deidara?

A princípio, Deidara era um ninja da Vila da Pedra, treinado por ninguém menos que o Terceiro Tsuchikage, Ōnoki. Devido à sua kekkei genkai, ele conseguia utilizar o Estilo Explosão em batalha,

e se tornou parte de uma divisão ninja voltada para explosivos.

De acordo com o Terceiro Databook de Naruto, o ninja da Pedra era um artista bem antes de deixar sua vila. Ele inclusive havia alcançado grande reconhecimento por suas esculturas de argila, mas para Deidara isso não era o suficiente. Buscando ir ainda mais longe, ele decidiu roubar um jutsu proibido de sua vila, que permitiria a ele misturar seu chakra a outras substâncias.

Assim surgiu a famosa argila explosiva do personagem, utilizada pela primeira vez enquanto ele escapava. A partir daí, ele se tornou um ninja renegado, passando a oferecer seus serviços como bombardeiro para diversos países.

Como é a personalidade do Deidara?

Ao longo da história, Deidara se mostra como uma pessoa inicialmente relaxada e extremamente confiante. Mesmo em batalha, o membro da Akatsuki se mantinha calmo, sendo capaz de sorrir mesmo durante uma batalha intensa.

Depois de algum tempo, ele se mostra mais irritadiço, ficando nervoso com Tobi com muita facilidade. Ele também se mostra um tanto sádico, podendo explodir seus adversários de modo brutal e considerar isso como arte.

¹ **Deidara: Tudo sobre o personagem de Naruto.** Disponível em: <https://www.legiaodosherois.com.br/lista/deidara->

[naruto-tudo-sobre.html#list-item-2](https://www.legiaodosherois.com.br/lista/deidara-naruto-tudo-sobre.html#list-item-2)>. Acesso em: 24 maio. 2023.

Muito jovem e muito poderoso, é visível que a confiança do personagem o torna arrogante. Mesmo após a derrota que o obrigou a entrar para a Akatsuki, ele demonstra ter um ego considerável.

Texto 2 – SASORI: HISTÓRIA, ORIGEM E HABILIDADES DO SHINOBI DE NARUTO²

Tudo sobre o Sasori, o shinobi de Naruto!

Por Melissa de Viveiros

A Akatsuki de Naruto conta com personagens marcantes, que continuam sendo alguns dos favoritos do público. Sendo os principais antagonistas de partes intensas da trama, a organização apresentou grandes ameaças não só a Naruto como também a outros personagens, como é o caso com Sasori e Deidara quando Gaara é sequestrado.

Vindo da Vila da Areia, o ninja renegado tem uma longa história de crimes e um passado bastante dramático. Aqui, contamos tudo que você precisa saber sobre o Sasori!

Qual é a origem de Sasori?

Sasori nasceu e cresceu na Vila da Areia, local de origem de sua família. Ainda muito jovem, ele perdeu seus pais quando ambos morreram em batalha contra o pai de Kakashi, Sakumo Hatake. Por causa disso, ele foi criado por sua avó, a Senhora Chiyo.

Foi com ela que começou a aprender sobre marionetes, logo demonstrando um talento nato. Além de controlá-las com maestria, o garoto

começou a construir suas próprias marionetes, desenvolvendo algumas das melhores do mundo, como as que Kankuro utiliza. Ele chegou a recriar seus pais como marionetes, em busca de suprir sua solidão e a ausência dos dois. Mas, como isso não foi o suficiente, o garoto foi se tornando ainda mais distante, se dedicando apenas ao seu caminho ninja e sua arte.

A vida de Sasori como ninja

Sasori lutou na Terceira Guerra Mundial Ninja, momento em que recebeu o apelido de Sasori da Areia Vermelha. Isso aconteceu por causa da eficácia dele em batalha, e da quantidade de sangue de seus inimigos que ele derramava.

Motivado por um desejo de tornar seu trabalho eterno, o ninja da areia começou a criar marionetes a partir de pessoas. Cerca de vinte anos antes de sua introdução em Naruto, ele abandonou a aldeia, levando seus experimentos ao limite ao converter seu próprio corpo em uma marionete.

Sasori também foi o responsável pelo assassinato do Terceiro Kazekage, famoso por utilizar o poder da areia de ferro. O ninja renegado o transformou em uma de suas marionetes mais poderosas, que é utilizada inclusive contra Chiyo e Sakura em Naruto Shippuden.

² **Sasori: História, origem e habilidades do shinobi de Naruto.** Disponível em:

<<https://www.legiaodosherois.com.br/lista/sasori-tudo-sobre-naruto.html>>. Acesso em: 24 maio. 2023.

ANEXO B – SASORI VS DEIDARA: UM DEBATE SOBRE A NATUREZA DA ARTE.¹

Sasori vs Deidara: Um debate sobre a natureza da arte

Fonte: *InduTalk*. Data de publicação: 22 de março de 2020. Por: Valdir

Bom dia, boa tarde, boa noite, amigos quarentenados! Assim como muitos de vocês eu estou em isolamento social, contando apenas com minha família e a Wifi aqui de casa. E também como muitos de vocês assisto animes para passar o tempo. Por isso, hoje o texto será um debate entre **Sasori vs Deidara**. Qual deles está certo sobre a natureza da arte?

Naruto Shippuden

Um anime que eu estou assistindo e que é um queridinho pra mim é **Naruto Shippuden**. Esse anime tem tantas coisas que poderiam ser comentadas, mas gostaria de me ater a apenas uma: o arco **Resgate do Kazekage**, logo no começo.

Esse arco é um dos melhores do anime como um todo. Ele já começa introduzindo dois membros da *Akatsuki* e desenvolvendo a história da organização que foi um dos principais mistérios do Naruto clássico. E não são quaisquer personagens, são dois ótimos personagens, **Deidara** e **Sasori**. O primeiro mestre em explosões de argila e o segundo mestre da técnica de marionetes.

Não vou entrar a fundo na trama, até para não dar muitos *spoilers* pra quem ainda não assistiu. Quero no entanto focar na dinâmica dessa dupla da *Akatsuki*, principalmente em uma discussão que eles tem em dado momento do arco acerca da **natureza da arte**.

Sasori vs Deidara

Deidara acredita que a arte é algo efêmero, um momento de beleza que logo desaparece. Isso se expressa não só em seu discurso, mas em sua técnica. Como cada momento é tão único quanto passageiro, assim também é sua obra de arte. Ele molda cada bloco de argila com as mãos de maneira única, individual. E esses mesmos blocos desaparecem tão rápido quanto surgiram, deixando para trás apenas uma explosão. Tal explosão também é tida como arte.

Essa visão da arte encontra paralelos no mundo real em muitas culturas e até mesmo em correntes da arte contemporânea. A *arte efêmera* é aquela que não é feita para durar, seu propósito é justamente impactar e causar uma *experiência estética* em quem a vê. É o momento que importa.

Muita correntes budistas produzem artes efêmeras e no instante em que a obra é concluída a mesma é destruída pelo artistas. Isso lembra ao seguidores desse pensamento que nesse vida tudo é

¹ VALDIR. **Sasori vs Deidara: Um debate sobre a natureza da arte**. Disponível em: <<https://indutalks.com.br/sasori-vs-deidara-um-debate-sobre-a-natureza-da-arte/>>. Acesso em: 18 maio. 2023.

transitório, então não há porquê se transtornar com os infortúnios e aparente má sorte.

Já **Sasori** acreditava que arte é eterna, um momento de beleza extrema guardado para a posteridade. Essa visão se refletia na sua técnica de marionetes, que eram belas justamente por durarem para sempre. Tanto que sua principal ambição era virar sua arte, ou seja, ele ansiava por tornar-se também uma marionete.

Essa linha de pensamento encontra muitos paralelos na vida. Afinal todo artista quer ser reconhecido por sua obra, deixar sua marca na história. Basta ver os inúmeros cineastas que mesmo mortos ainda influenciam o cinema e são referência nessa arte. Ou os grande pintores do passado cujas obras ainda são muito aclamadas.

Natureza da Arte

Enfim, esse debate poderia levar uma eternidade, e podemos gastar nele dezenas de artigos como esse. Mas eu apenas gostaria de levantar a questão.

A experiência estética é única e irrepetível? Isto é, mesmo que você veja milhares de vezes a

mesma obra de arte, cada vez será única e lhe proporcionará uma experiência individual? Ou a arte é permanente e fixa, e não importa quem experimentar terá a mesma sensação?

Enfim, não acho que os grandes filósofos e artistas chegaram a um veredito quanto a essa questão, portanto quem sou eu para dar uma resposta. Queria apenas levantar essa indagação, pois eu tirei essa pira enquanto conversava com um amigo nas redes sociais.

Mas e aí você tem algum comentário a fazer sobre o debate Sasori vs Deidara sobre a natureza da arte? Você concorda mais com o *Deidara* ou é *Time Sasori* nesse ponto?

Sobre o autor

Valdirzera é definitivamente um dos autores do InduTalks. Fez filosofia, mas se formou em Publicidade e Propaganda. Adora quadrinhos, livros, série, filmes e todo tipo de nerdice. É apaixonado por produção audiovisual e sonha em um dia dirigir um longa metragem.

Anexo C – Manifesto da Poesia Pau-Brasil¹

A poesia existe nos fatos. Os casebres de açafrão e de ocre nos verdes da Favela, sob o azul cabralino, são fatos estéticos.

O Carnaval no Rio é o acontecimento religioso da raça. Pau-Brasil. Wagner submerge ante os cordões de Botafogo. Bárbaro e nosso. A formação étnica rica. Riqueza vegetal. O minério. A cozinha. O vatapá, o ouro e a dança.

Toda a história bandeirante e a história comercial do Brasil. O lado doutor, o lado citações, o lado autores conhecidos. Comovente. Rui Barbosa: uma cartola na Senegâmbia. Tudo revertendo em riqueza. A riqueza dos bailes e das frases feitas. Negras de jockey. Odaliscas no Catumbi. Falar difícil.

O lado doutor. Fatalidade do primeiro branco aportado e dominando politicamente as selvas selvagens. O bacharel. Não podemos deixar de ser doutos. Doutores. País de dores anônimas, de doutores anônimos. O Império foi assim. Eruditamos tudo. Esquecemos o gavião de penacho.

A nunca exportação de poesia. A poesia anda oculta nos cipós maliciosos da sabedoria. Nas lianas da saudade universitária.

Mas houve um estouro nos aprendimentos. Os homens que sabiam tudo se deformaram como borrachas sopradas. Rebutaram.

A volta à especialização. Filósofos fazendo filosofia, críticos, crítica, donas de casa tratando de cozinha.

A Poesia para os poetas. Alegria dos que não sabem e descobrem.

Tinha havido a inversão de tudo, a invasão de tudo: o teatro de base e a luta no palco entre morais e imorais. A tese deve ser decidida em guerra de sociólogos, de homens de lei, gordos e dourados como Corpus Juris.

Ágil o teatro, filho do saltimbanco. Ágil e ilógico. Ágil o romance, nascido da invenção. Ágil a poesia.

A poesia Pau-Brasil, ágil e cândida. Como uma criança.

Uma sugestão de Blaise Cendrars: - Tendes as locomotivas cheias, ides partir. Um negro gira a manivela do desvio rotativo em que estais. O menor descuido vos fará partir na direção oposta ao vosso destino.

Contra o gabinetismo, a prática culta da vida. Engenheiros em vez de jurisconsultos, perdidos como chineses na genealogia das idéias.

A língua sem arcaísmos, sem erudição. Natural e neológica. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos. Como somos.

Não há luta na terra de vocações acadêmicas. Há só fardas. Os futuristas e os outros.

Uma única luta - a luta pelo caminho. Dividamos: poesia de importação. E a Poesia Pau-Brasil, de exportação.

Houve um fenômeno de democratização estética nas cinco partes sábias do mundo. Instituíra-se o naturalismo. Copiar. Quadro de carneiros que não fosse lâ mesmo, não prestava. A interpretação no dicionário oral das Escolas de Belas Artes queria dizer reproduzir igualzinho... Veio a pirogravura. As meninas de todos os lares ficaram artistas. Apareceu a máquina fotográfica. E com todas as prerrogativas do

¹ ANDRADE, Oswald de. **Manifesto antropófago e Manifesto da poesia pau-brasil**. [Porto Alegre]: UFRGS, 2007. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf> >. Acesso em: 7 jul. 2020.

cabelo grande, da caspa e da misteriosa genialidade de olho virado - o artista fotográfico.

Na música, o piano invadiu as saletas nuas, de folhinha na parede. Todas as meninas ficaram pianistas. Surgiu o piano de manivela, o piano de patas. A pleyela. E a ironia eslava compôs para a pleyela. Straviski.

A estatuária andou atrás. As procissões saíram novinhas das fábricas.

Só não se inventou uma máquina de fazer versos - a havia o poeta parnasiano.

Ora, a revolução indicou apenas que a arte voltava para as elites. E as elites começaram desmanchando. Duas fases: 1a) a deformação através do impressionismo, a fragmentação, o caos voluntário. De Cézanne e Malarmé, Rodin e Debussy até agora. 2a) o lirismo, a apresentação no templo, os materiais, a inocência construtiva.

O Brasil profiteur. O Brasil doutor. E a coincidência da primeira construção brasileira no movimento de reconstrução geral. Poesia Pau-Brasil.

Como a época é miraculosa, as leis nasceram do próprio rotamento dinâmico dos fatores destrutivos.

A síntese

O equilíbrio

O acabamento de carrosserie

A invenção

A surpresa

Uma nova perspectiva

Uma nova escala

Qualquer esforço natural nesse sentido será bom. Poesia Pau-Brasil.

O trabalho contra o detalhe naturalista - pela síntese; contra a morbidez romântica - pelo *equilíbrio* geométrico e pelo *acabamento* técnico; contra a cópia, pela *invenção* e pela *surpresa*.

Uma nova perspectiva.

A nova, a de Paolo Ucello criou o naturalismo de apogeu. Era uma ilusão de ótica. Os objetos distantes não diminuam. Era uma lei de aparência. Ora, o momento é de reação à aparência. Reação à cópia. Substituir a perspectiva visual e naturalista por uma perspectiva de outra ordem: sentimental, intelectual,

irônica, ingênua.

Uma nova escala:

A outra, a de um mundo proporcionado e catalogado com letras nos livros, crianças nos colos. O reclame produzindo letras maiores que torres. E as novas formas da indústria, da viação, da aviação. Postes. Gasômetros Rails. Laboratórios e oficinas técnicas. Vozes e tics de fios e ondas e fulgurações. Estrelas familiarizadas com negativos fotográficos. O correspondente da surpresa física em arte.

A reação contra o assunto invasor, diverso da finalidade. A peça de tese era um arranjo monstruoso. O romance de idéias, uma mistura. O quadro histórico, uma aberração. A escultura eloqüente, um pavor sem sentido.

Nossa época anuncia a volta ao *sentido puro*.

Um quadro são linhas e cores. A estatuária são volumes sob a luz.

A Poesia Pau-Brasil é uma sala de jantar das gaiolas, um sujeito magro compondo uma valsa para flauta e a Maricota lendo o jornal. No jornal anda todo o presente.

Nenhuma fórmula para a contemporânea expressão do mundo. *Ver com olhos livres*.

Temos a base dupla e presente e - a floresta e a escola. A raça crédula e dualista e a geometria, a álgebra e a química logo depois da mamadeira e do chá de erva-doce. Um misto de "dorme nenê que o bicho vem pegá" e de equações.

Uma visão que bata nos cilindros dos moinhos, nas turbinas elétricas, nas usinas produtoras, nas questões cambiais, sem perder de vista o Museu Nacional. Pau-Brasil.

Obuses de elevadores, cubos de arranha-céus e a sábia preguiça solar. A reza. O Carnaval. A energia íntima. O sabiá. A hospitalidade um pouco sensual, amorosa. A saudade dos pajés e os campos de aviação militar. Pau-Brasil.

O trabalho da geração futurista foi ciclópico. Acertar o relógio império da literatura nacional.

Realizada essa etapa, o problema é outro. Ser regional e puro em sua época.

O estado de inocência substituindo o estado de graça que pode ser uma atitude do espírito.

O contrapeso da originalidade nativa para inutilizar a adesão acadêmica.

A reação contra todas as indigestões de sabedoria. O melhor de nossa tradição lírica. O melhor de nossa demonstração moderna.

Apenas brasileiros de nossa época. O necessário de química, de mecânica, de economia e de balística. Tudo digerido. Sem meeting cultural. Práticos. Experimentais. Poetas. Sem reminiscências livrescas. Sem comparações de apoio. Sem pesquisa etimológica. Sem ontologia.

Bárbaros, crédulos, pitorescos e meigos. Leitores de jornais. Pau-Brasil. A floresta e a escola. O Museu Nacional. A cozinha, o minério e a dança. A vegetação. Pau-Brasil.

Oswald de Andrade

(*Correio da Manhã*, 18 de março de 1924.)

APÊNDICE A – ESTADO DA ARTE

Ministério Antropófago Secretaria de Vigilância em Antropofagia Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis Coordenação Geral do Programa Nacional de Imunizações					
Ficha de Notificação/Investigação de Eventos Adversos Pós-Vacina					
Formulário de Notificação					
Data da Notificação: 01/08/2022					
Item de notificação: BARCELOS, Valdo. SILVA, Ivete Souza da. Antropofagia cultural brasileira e educação – contribuições ecologistas para uma pedagogia da “devoração”. Poiésis : Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Tubarão, n. 1, v. 1, p. 20-41, jan./abr. 2008. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/issue/view/3 . Acesso em: 01 ago. 2022.					
Data aplicação	de	Vacina	Lote	Dose	Profissionais
01/08/2022		Antropofagia cultural brasileira e educação – contribuições ecologistas para uma pedagogia da “devoração”.	"é" antropofag* & "é" educação.	1	Valdo Barcelos; Ivete Souza da Silva.
Resumo da Aplicação:					
<p>Este texto é o resultado de uma pesquisa sobre as contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira, na sua vertente pós-Semana de Arte Moderna de 1922, para a formação de professores (as) em geral e em educação ambiental (EA), em particular. Esta pesquisa se desenvolve há cerca de quatro anos e tem financiamento pela CAPES e pelo CNPq. Na formação de professores (as), em EA, saberes e experiências são um repertório que não pode ser desconsiderado. Na formação de professores não podemos nos basear apenas na transmissão de conhecimentos e de técnicas. Procuramos demonstrar no texto que as idéias que orientaram o pensamento antropofágico constituem-se num chamamento no sentido de mostrar que o processo educativo precisa buscar novos interlocutores. Não é mais aceitável que continuemos repetindo normas, regras e importando modelos sem fazer a sua devida devoração. A antropofagia cultural e a EA têm, ambas, na sua origem, esse compromisso: dialogar com o (a) outro(a) sem, no entanto, abrir mão do seu eu.</p>					
Informações sobre a abordagem:					
Evento Adverso:					

Ministério Antropófago
Secretaria de Vigilância em Antropofagia
Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis
Coordenação Geral do Programa Nacional de Imunizações

Ficha de Notificação/Investigação de Eventos Adversos Pós-Vacina

Formulário de Notificação

Data da Notificação: 27/07/2022

Item de notificação:

GONDIM, Janedalva Pontes. Em busca da identidade nacional: diálogos possíveis entre o nacionalismo e a arte-educação brasileira. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa/PB, v. 18/19, n.1/1, p. 70- 87, jan.-dez. 2009/2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/20433/0>. Acesso em: 29 jul. 2022.

Data aplicação	de	Vacina	Lote	Dose	Profissionais
27/07/2022		Em busca da identidade nacional: diálogos possíveis entre o nacionalismo e a arte-educação brasileira.	"é" antropofag* & "é" ensino.	2	Janedalva Pontes Gondim.

Resumo da Aplicação:

Neste artigo, propomo-nos a refletir sobre as concepções do ideário nacionalista na construção da arte-educação brasileira durante a época compreendida entre a chegada da Missão Francesa (1816) e o Modernismo (1922). Para tanto, pretendemos inicialmente examinar as interferências das ideias filosóficas, sociais, econômicas, educacionais e artísticas sobre o propósito da construção da nacionalidade brasileira e sua repercussão na Educação e nas Artes. Em seguida, trataremos de como foi sendo estruturado o ensino das artes no projeto nacionalista e, por fim, teceremos algumas considerações sobre as influências do nacionalismo na arte-educação brasileira.

Palavras-chave: Nacionalidade. Educação. Ensino das artes.

Informações sobre a abordagem:

Evento Adverso:

Ficha de Notificação/Investigação de Eventos Adversos Pós-Vacina

Formulário de Notificação

Data da Notificação: 02/08/2022

Item de notificação:

COELHO, Frederico. Só me interessa o que não e meu. **Revista Periferia**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3412>. Acesso: 02 ago. 2022.

Data aplicação	de	Vacina	Lote	Dose	Profissionais
02/08/2022		Só me interessa o que não é meu.	"é" <i>antropofag*</i> & "é" <i>escola</i> .	3	Frederico Coelho.

Resumo da Aplicação:

"Só me interessa o que não e meu", presente no Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade, funciona cada vez mais como perspectiva para analisarmos algumas dinâmicas do mundo contemporâneo, não apenas no âmbito da cultura, mas também em outras áreas como a política e a economia. Fazendo um breve balanço da questão da alteridade e de seus desdobramentos como motor desse impulso antropofágico contemporâneo, o artigo visa provocar alguns consensos e atualizar de forma crítica a famosa máxima de Oswald sobre o interesse em relação ao outro. **Palavras-chave:** Manifesto Antropófago; alteridade; contemporaneidade.

Informações sobre a abordagem:

Evento Adverso:

Ficha de Notificação/Investigação de Eventos Adversos Pós-Vacina

Formulário de Notificação

Data da Notificação:

Item de notificação:

COSTA, Tiago Leite. Aspectos do conceito de Utopia na filosofia antropofágica. **Revista Periferia**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3413>. Acesso em: 02 ago. 2022.

Data aplicação	de	Vacina	Lote	Dose	Profissionais
2		Aspectos do conceito de Utopia na filosofia antropofágica.	é" antropofag* & "é" cinismo.	4	Tiago Leite Costa.

Resumo da Aplicação:

O artigo busca apresentar a antropofagia filosófica de Oswald de Andrade, a partir de aspectos do conceito de Utopia desenvolvidos pelo autor em uma série de ensaios e teses escritos nas décadas de 1940 e 1950.

Palavras-chave: "Antropofagia filosófica; Utopia: Oswald de Andrade".

Informações sobre a abordagem:

Evento Adverso:

Ministério Antropófago
Secretaria de Vigilância em Antropofagia
Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis
Coordenação Geral do Programa Nacional de Imunizações

Ficha de Notificação/Investigação de Eventos Adversos Pós-Vacina

Formulário de Notificação

Data da Notificação: 03/10/2022

Item de notificação:

ONETO, Paulo Domenech. Geofilosofia e antropofagia: esboço de leitura deleuzo-guattariana do pensamento modernista de Oswald de Andrade. **Revista Periferia**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3408>. Acesso em: 02 ago. 2022.

Data aplicação	de	Vacina	Lote	Dose	Profissionais
10/08/2022		Geofilosofia e antropofagia: esboço de leitura deleuzo-guattariana do pensamento modernista de Oswald de Andrade.	"é" antropofag* & "é" Foucault.	5	Paulo Domenech Oneto.

Resumo da Aplicação:

Recorrendo a geofilosofia proposta por Deleuze e Guattari, particularmente aos conceitos de terra e território, o artigo procura refletir sobre a antropofagia de Oswald de Andrade analisando-o como uma estratégia de invenção social ou de produção de subjetividade.

Palavras-chave: geofilosofia; antropofagia; Oswald de Andrade.

Informações sobre a abordagem:

Evento Adverso:

Ficha de Notificação/Investigação de Eventos Adversos Pós-Vacina

Formulário de Notificação

Data da Notificação:

Item de notificação:

VASCONCELLOS, Jorge. Oswald de Andrade, filosofo da diferença. **Revista Periferia**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3398>. Acesso em: 02 ago. 2022.

Data de aplicação	Vacina	Lote	Dose	Profissionais
2	Oswald de Andrade, filosofo da diferença.	"é" antropofag* & "é" educação.	6	Jorge Vasconcellos.

Resumo da Aplicação:

Oswald de Andrade como filosofo, um filosofo brasileiro. Oswald de Andrade pensador do real. Oswald de Andrade um filosofo da diferença. Estas são as premissas norteadoras deste artigo. Isso porque entendemos que O.A. constitui, para além de seu ativismo politicoliterário e da força fabulatória de sua obra, poderoso pensamento sobre "o que é o Brasil?" e sobre "quem são os brasileiros?"; valendo-se para tal de categorias que, insistimos, são estritamente filosóficas. Procuraremos mostrar como Oswald de Andrade se filiará ao que denominamos de filosofia da diferença, linhagem filosófica que articula Nietzsche a Deleuze & Guattari.

Palavras-chave: Antropofagia; filosofia da diferença; ontologia; estética; Oswald de Andrade; Deleuze & Guattari; Nietzsche.

Informações sobre a abordagem:

Evento Adverso:

Ministério Antropófago
Secretaria de Vigilância em Antropofagia
Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis
Coordenação Geral do Programa Nacional de Imunizações

Ficha de Notificação/Investigação de Eventos Adversos Pós-Vacina

Formulário de Notificação

Data da Notificação:

Item de notificação:

GENEROSO, Viviane Horta. Devoração ou hospitalidade?

Data aplicação	de	Vacina	Lote	Dose	Profissionais
2		Devoração ou hospitalidade?	"é" antropofag* & "é" Foucault.	7	Viviane Horta Generoso

Resumo da Aplicação:

Nosso objetivo é elaborar uma relação entre a antropofagia de Oswald de Andrade e a questão da alteridade em Michel Foucault. Essas duas experiências salientam que a literatura possui uma relação secreta com aquilo que é absolutamente outro. Andrade sustenta que a antropofagia tem um sentido ambivalente na sua relação com o outro: rivalidade e identificação. Segundo Foucault, a experiência do de hors, experiência-limite da qual testemunha a literatura, é uma outra forma de encontrar um lugar de "hospedagem" para o outro, o que foi excluído pela razão ocidental.

Palavras-chave: Antropofagia; literatura; de hors; outro

Informações sobre a abordagem:

Evento Adverso:

Ministério Antropófago
Secretaria de Vigilância em Antropofagia
Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis
Coordenação Geral do Programa Nacional de Imunizações

Ficha de Notificação/Investigação de Eventos Adversos Pós-Vacina

Formulário de Notificação

Data da Notificação:

Item de notificação:

PEREIRA, Victor Hugo Adler. La antropofagia como actitud: en las vanguardias, en el tropicalismo y en la literatura periférica. **Cuadernos de Literatura**. v. 18, n. 35, 2014, p. 132-149. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/view/8586>. Acesso em: 02 ago. 2022.

Data aplicação	de	Vacina	Lote	Dose	Profissionais
2		La antropofagia como actitud: en las vanguardias, en el tropicalismo y en la literatura periférica.	"é" antropofag* & "é" educação.	8	Victor Hugo Adler Pereira.

Resumo da Aplicação:

Este artículo presenta un análisis de la configuración de la antropofagia como metáfora fundamental en el desarrollo de movimientos políticos y artísticos en el siglo XX brasileño. Con base en la presentación realizada en el "Manifiesto antropófago" por Oswald de Andrade, se analizan diálogos e influencias, así como matices que surgieron en representaciones tanto literarias como musicales. Así mismo, el artículo evidencia el papel de la antropofagia dentro de la búsqueda de una identidad nacional inmersa en procesos que confrontaron corrientes de pensamiento divergentes.

Informações sobre a abordagem:

Evento Adverso:

Ficha de Notificação/Investigação de Eventos Adversos Pós-Vacina

Formulário de Notificação

Data da Notificação:

Item de notificação:

LOPES, Marcelo Vieira. Notas para uma pedagogia oswaldiana: filosofia e antropofagia. **Revista Digital De Ensino De Filosofia - REFilo**, v. 1, n.1. p. 23-38, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/20901>. Acesso em: 02 ago. 2022

Data aplicação	de	Vacina	Lote	Dose	Profissionais
2		Notas para uma pedagogia oswaldiana: filosofia e antropofagia.	"é" <i>antropofag*</i> & "é" <i>ensino</i> .	9	Marcelo Vieira Lopes.

Resumo da Aplicação:

O presente artigo pretende esboçar, em linhas gerais, uma prática filosófica no ensino médio que tente pensar a filosofia a partir da sua realidade irreduzível, o contexto social brasileiro. A justificativa para tal abordagem parte da obra de Oswald de Andrade como precursor daquilo que no título denominamos uma prática filosófica antropofágica. Nossa abordagem tenta pensar o ensino de filosofia no Brasil no que teríamos de mais característico a oferecer, isto é, não mais a mera reprodução dos cânones do pensamento ocidental, mas sim, uma apropriação legitimamente latino-americana, emancipatória e insurgente, na medida em que busca fornecer ao aluno um potencial para apropriar-se e desapropriar-se de tais conteúdos, na medida em que lhes aprouver. A proposta de pensar o ensino de filosofia por vias não tradicionais, está diretamente ligada à obra de Oswald de Andrade, em particular os dois Manifestos dos anos 20; a partir das ideias de uma Antropofagia, visamos elucidar a necessidade de um pensamento e uma prática filosófica não debitária e meramente reprodutiva do modo de pensar ocidental tradicional. Esse trabalho, além do esforço empregado para pensar contra a corrente é também algo de contraditório: ao mesmo tempo em que critica as normas e regras de escrita, se submete às mesmas; critica e subverte sem deixar os padrões, em suma, mantém-se amarrado pela própria forma de fazer filosofia no Brasil. Mas, desgostos e formalidades à parte, tentaremos colocá-lo, ainda que a contragosto, dentro dos padrões e do lugar do pensamento sobre o ensino de filosofia no Brasil.

Informações sobre a abordagem:

Evento Adverso:

Ministério Antropófago
Secretaria de Vigilância em Antropofagia
Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis
Coordenação Geral do Programa Nacional de Imunizações

Ficha de Notificação/Investigação de Eventos Adversos Pós-Vacina

Formulário de Notificação

Data da Notificação: 29/07/2022

Item de notificação:

SILVA, Ivete Souza da. SANTOS, Clarisse Martins dos. Movimento Roraimeira: contribuições interculturais e antropofágicas ao ensino de artes no estado de Roraima. **Educação**. Santa Maria/RS, v. 41, n. 2, maio/ago., 459–470. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/20312>. Acesso em: 29 jul. 2022.

Data aplicação	de	Vacina	Lote	Dose	Profissionais
29/07/2022		Movimento Roraimeira: contribuições interculturais e antropofágicas ao ensino de artes no estado de Roraima	"é" antropofag* & "é" ensino.	10	Ivete Souza da Silva; Clarisse Martins dos Santos.

Resumo da aplicação:

Este artigo é resultante de uma pesquisa de Iniciação Científica que teve como principal objetivo investigar as possíveis contribuições do processo antropofágico contido no Movimento Roraimeira para o ensino das artes no estado de Roraima, numa perspectiva intercultural de educação. Tal proposta surge da necessidade de se pensar uma educação voltada às particularidades do estado, tendo em vista a diversidade cultural presente em sua constituição, bem como, a precária qualificação profissional dos professores(as) atuantes no ensino de artes, os quais, em grande maioria não possuem formação na área. A pesquisa possui caráter bibliográfico onde foram analisadas as produções culturais do Movimento Roraimeira -1988 a 2000 -, e discutidas com base em autores do campo da educação, do ensino de artes, da intercultura e da Antropofagia Cultural Brasileira.

Palavras-chave: Educação Intercultural, Ensino de Artes, Movimento Roraimeira

Informações sobre a abordagem:

Evento Adverso:

Ficha de Notificação/Investigação de Eventos Adversos Pós-Vacina

Formulário de Notificação

Data da Notificação:

Item de notificação:

DIAZ, Santiago. Voces antropofágicas. Política de los cuerpos y estéticas decoloniales en el arte latinoamericano. **Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (RELACES)**, v. 9, n. 24, 2017, p. 37-46. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6983999>. Acesso em: 02 ago. 2022.

Data aplicação	de	Vacina	Lote	Dose	Profissionais
2		Voces antropofágicas. Política de los cuerpos y estéticas decoloniales en el arte latinoamericano.	"é" antropofag* & "é" Foucault.	11	Santiago Diaz.

Resumo da Aplicação:

El presente trabajo se propone, inicialmente, confeccionar una breve genealogía de la colonialidad de la voz, como efecto de saber-poder de la civilidad europea en los cuerpos afectados al proceso de colonización. A su vez, intenta rescatar las resonancias contemporáneas de los rituales antropofágicos amerindios en las prácticas artísticas latinoamericanas, lo cual permite abrir un espacio de resistencia estético-política sobre las formas de captura sensible que los cuerpos locales han padecido. Se trata, en definitiva, de mostrar un recorrido sobre el arte contemporáneo latinoamericano, y su devenir como pensamiento antropofágico, en tanto política estética insurgente a la forma humana de colonización de los cuerpos. Este trabajo es una apuesta por pensar la antropofagia como el gesto estético-político propiamente crítico de las corporalidades latinoamericanas.

Palavras-chave: Arte; Decolonialidad; Antropofagia; Cuerpo; Tropicalismo.

Informações sobre a abordagem:

Evento Adverso:

Ficha de Notificação/Investigação de Eventos Adversos Pós-Vacina

Formulário de Notificação

Data da Notificação:

Item de notificação:

AMORIM, Marcel Amorim. Da adaptação à transconstrução: antropofagia como uma metodologia translocal. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 40, n. 2. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/36387>. Acesso em: 02 ago. 2022

Data aplicação	de	Vacina	Lote	Dose	Profissionais
2		Da adaptação à transconstrução: antropofagia como uma metodologia translocal.	"é" antropofag* & "é" ensino.	12	Marcel Alvaro Amorim.

Resumo da Aplicação:

Neste texto, proponho o conceito de Antropofagia Cultural (Andrade, 2011) – originalmente uma prática dos povos indígenas brasileiros e que, posteriormente, foi incorporada pelo pensamento literário modernista – como um arcabouço teórico-procedimental, um horizonte de leitura, para a compreensão da relação dialógica entre diferentes mídias, textos e culturas. Com efeito, proponho um repensar do diálogo entre as mídias como um processo violento de Devoração transcultural (Amorim, 2016) e, por consequência, da própria ideia de adaptação enquanto uma prática de Transconstrução. Para tanto, esse artigo se baseia no enquadramento teórico favorecido pelas teorias dialógicas e intertextuais da adaptação e no conceito brasileiro modernista de uma Antropofagia Cultural.

Informações sobre a abordagem:

Evento Adverso:

Ficha de Notificação/Investigação de Eventos Adversos Pós-Vacina

Formulário de Notificação

Data da Notificação: 27/07/2022

Item de notificação:

MORAES, Ana Cristina. THERRIEN, Jaques. Pedagogia antropofágica no aprofundamento do repertório de saberes culturais de estudantes de pedagogia e seus professores. **Artigos EccoS** – Rev. Cient., São Paulo, n. 46, p. 53-69, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7342/4969>. Acesso em: 27 jul. 2022.

Data de aplicação	Vacina	Lote	Dose	Profissionais
27/07/2022	Pedagogia antropofágica no aprofundamento do repertório de saberes culturais de estudantes de pedagogia e seus professores	"é" antropofag* & "é" ensino.	13	Ana Cristina Moraes; Jaques Therrien.

Resumo da aplicação:

O texto tematiza a potência de uma Pedagogia Antropofágica na formação inicial de pedagogos, vislumbrando-se o estímulo e a complexificação do repertório de saberes artístico-culturais e experienciais dos estudantes e seus mediadores de aprendizagem. Essa Pedagogia é compreendida como fundante para o aprofundamento de uma formação cultural diversificada nos contextos sócio-políticos, visando criar elementos para a atuação docente, particularmente no referente ao ensino de artes, campo de conhecimento exigido legalmente aos pedagogos. Autores como Tardif (2007), ao discutir saberes e formação docente; Bondía (2002), no referente aos saberes de experiência; Therrien (2010), quando discorre sobre o professor como mediador de saberes; Pimenta (1997; 2006), ao tratar de formação e práxis docente; Libâneo (2002) e Franco (2012), ao situarem o campo da Pedagogia e da atuação do pedagogo; Zeichner (2008), por trazer um olhar complexo sobre professor reflexivo e seu contexto de atuação; Duarte Junior (2010), quando trata de educação estética; Andrade (1924; 1928) e Barcelos e Silva (2008), ao relacionarem antropofagia cultural e educação, subsidiam teoricamente o estudo. A metodologia de investigação é teórica e empírica, nesta última incluindo dados de entrevistas realizadas com estudantes de Pedagogia de uma universidade pública. A questão de pesquisa é assim enunciada: Como a universidade contribui para garantir o acesso a bens artístico-culturais a estudantes do curso de Pedagogia? Concluímos que a Pedagogia Antropofágica constitui concepção de formação que agrega ações educativas de caráter acadêmico e cultural, mobilizadoras de aprendizagens que ampliam horizontes teóricos e práticos necessários à educação estética.

Palavras-chave: Educação Estética. Formação Docente. Pedagogia Antropofágica. Saberes Artístico-Culturais.

Informações sobre a abordagem:

Evento Adverso:

Ficha de Notificação/Investigação de Eventos Adversos Pós-Vacina

Formulário de Notificação

Data da Notificação:
 Item de notificação:
 DRAVET, Florence. Exu, o andrógino canibal: aproximações entre mitologia e imaginário antropófago brasileiro para pensar alteridade. **Revista FAMECOS**, v. 25, n. 2, maio/jun./jul./ago., 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/27839>. Acesso em: 02 ago. 2022.

Data aplicação	de	Vacina	Lote	Dose	Profissionais
2		Exu, o andrógino canibal: aproximações entre mitologia e imaginário antropófago brasileiro para pensar alteridade.	"é" antropófago* & "é" Foucault.	14	Florence Dravet.

Resumo da Aplicação:

O presente artigo propõe explorar o mito de Exu e o imaginário antropófago brasileiro em suas concepções indígenas a fim de extrair uma proposta epistemológica para a comunicação que parta de uma metafísica canibal afro-brasileira. Após estudarmos o mito de "Exu come tudo", e a interpretação indígena do fenômeno da antropofagia, fazemos uma releitura do Manifesto Antropófago modernista e, por aproximação, o atualizamos na mitologia afro-brasileira. Ao abordar essa realidade pelo viés do mito e do imaginário, propomos ultrapassar as barreiras das representações ocidentais em torno da antropofagia e contribuir para uma compreensão desta noção como a de um trajeto digestivo que permite construir-se através do outro. Desta forma, concluímos que o mito de Exu, enquanto andrógino canibal, pode permitir expressar as bases de uma episteme comunicacional própria, brasileira e contemporânea.

Palavras-chave: Imaginário, cultura brasileira, antropofagia.

Informações sobre a abordagem:

Evento Adverso:

Ficha de Notificação/Investigação de Eventos Adversos Pós-Vacina

Formulário de Notificação

Data da Notificação:

Item de notificação:

CEPPAS, Felipe. Ensino de filosofia na encruzilhada: democracia, atualidade e antropofagia. **Cuestiones de Filosofía**, v. 5, n. 24, 129–144. 2019. Disponível em: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/9033. Acesso em: 02 ago. 2022.

Data aplicação	de	Vacina	Lote	Dose	Profissionais
2		Ensino de filosofia na encruzilhada: democracia, atualidade e antropofagia	"é" antropofag* & "é" ensino.	15	Felipe Ceppas.

Resumo da Aplicação:

O que pode significar ensinar filosofia no ensino médio numa sociedade como a brasileira? "Preparar para a cidadania"? Este texto apresenta elementos e questões no intuito de nos ajudar a repensar alguns aspectos centrais deste problema. Admitindo que filosofia e democracia são termos indissociáveis, o texto procura indicar porque seria preciso repensá-los a partir do princípio de que suas tensões não se resolvem apenas com mais e melhor "esclarecimento". Neste sentido, duas outras dimensões essenciais do debate são chamadas a comparecer para ajudar a pensar a tarefa da formação escolar da filosofia: a questão da relação entre filosofia e atualidade, com o auxílio de Walter Benjamin, e a questão de uma possível apropriação da herança indígena na cultura americana, através do projeto antropofágico de Oswald de Andrade, enquanto plataforma teórica e cultural que nos ajudaria a reconhecer e ultrapassar os limites de uma "formação escolar e filosófica europeia".

Palavras-chave: antropofagia; atualidade; democracia; Ensino de filosofia.

Informações sobre a abordagem:

Evento Adverso:

Ficha de Notificação/Investigação de Eventos Adversos Pós-Vacina

Formulário de Notificação

Data da Notificação:

Item de notificação:

BARBOSA, Alessandro Tomaz. PAULINO, Vicente. O pensamento decolonial antropofágico na educação em ciências. **Revista do Centro de Ciências da Educação**. v. 39, n. 2, p. 01 –25, abril/jun. 2021. Florianópolis/SC. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/66432>. Acesso em: 02 ago. 2022.

Data aplicação	de	Vacina	Lote	Dose	Profissionais
2		O pensamento decolonial antropofágico na educação em ciências.	"é" antropofag* & "é" ensino.	16	Alessandro Tomaz Barbosa; Vicente Paulino.

Resumo da Aplicação:

Defendemos que em Timor-Leste o fim da colonização portuguesa em 1975 e o fim da invasão indonésia em 1999, via plebiscito, não foram acompanhados pelo fim da colonialidade. Nesse contexto, buscando caminhos para pensar a educação em ciências, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o pensamento decolonial antropofágico no ensino de Biologia em Timor-Leste. Para tanto, foram realizados círculos de leitura com 14 (quatorze) professores de Biologia do 10^o, 11^o e 12^o ano do Ensino Secundário Geral do município de Díli. Esses círculos de leitura fundamentam-se em duas vertentes teóricas: a Análise de Discurso (francesa e brasileira) e o pensamento decolonial. Nessa direção, buscamos problematizar os manuais dos alunos de Biologia e construir horizontes decoloniais, mediante a articulação dessa disciplina com o contexto local. Os resultados sinalizam que os círculos de leitura se transformaram em um espaço intercultural crítico, configurando-se também como caminhos para a construção de um pensamento decolonial antropofágico, desde o sul global. Como exemplo teórico-prático, destacamos a leitura discursiva e decolonial a respeito da medicina ocidental e a tradicional timorense. Assim, em termos de considerações finais, reforçamos a importância de valorizar as experiências dos educadores e educandos timorenses e criar caminhos emancipatórios, sintonizados com a cultura e a realidade sócio-histórica desse país.

Palavras-chave: Timor-Leste, Currículo; Ensino; Biologia.

Informações sobre a abordagem:

Evento Adverso:

Ficha de Notificação/Investigação de Eventos Adversos Pós-Vacina

Formulário de Notificação

Data da Notificação:

Item de notificação:

SOUZA. Ensino de filosofia na Amazônia: a insurgência de filosofias-outras. **Educação**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, maio/ago. 2020. Epub Feb 01, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822020000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 ago. 2022.

Data aplicação	de	Vacina	Lote	Dose	Profissionais
2		Ensino de filosofia na Amazônia: a insurgência de filosofias-outras.	"é" antropofag* & "é" ensino.	17	Sulivan Ferreira de Souza.

Resumo da Aplicação:

Neste artigo apresenta-se o recorte de uma pesquisa realizada em cursos de Filosofia de duas universidades públicas na cidade de Belém, estado do Pará, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O objetivo deste artigo é debater insurgências decoloniais no ensino de filosofia. A abordagem teórica é da rede conceitual do coletivo Decolonial. É um estudo qualitativo, constituído por pesquisa de campo, levantamento bibliográfico e documental. Foram entrevistados 4 (quatro) estudantes. Inferiu-se que a primeira postura para decolonizar o ensino de filosofia é a reflexão crítica de quem vivencia a filosofia, assim como problematizar a história da filosofia, os cânones da tradição filosófica, bem como desconstruir as concepções engessadas e dogmáticas de filosofia, isto é, realizar uma antropofagia epistemológica/filosófica.

Palavras-chave: Educação, epistemologia, filosofia-educação.

Informações sobre a abordagem:

Evento Adverso:

Ministério Antropófago
Secretaria de Vigilância em Antropofagia
Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis
Coordenação Geral do Programa Nacional de Imunizações

Ficha de Notificação/Investigação de Eventos Adversos Pós-Vacina

Formulário de Notificação

Data da Notificação:

Item de notificação:

CEPPAS, Felipe. Doutrina contra doutrina: A revolta Pindorama de Oswald de Andrade. **Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE)**, v. 2, n. 34, p. 4–11. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/35126>. Acesso em: 02 ago. 2022.

Data aplicação	de	Vacina	Lote	Dose	Profissionais
2		Doutrina contra doutrina: revolta Pindorama de Oswald de Andrade.	"é" antropofag* & "é" ensino.	18	Felipe Ceppas.

Resumo da Aplicação:

Neste texto, avalio as estratégias de combate aos ataques desferidos ao ensino de Filosofia e das humanidades de modo geral, em função de seu suposto "doutrinamento". Argumento que, sim, somos doutrinários, se "doutrinário" significa não abrir mão de um ensino comprometido com uma ampliação radical da democratização das escolas e dos saberes. Procuo mostra, ainda, como nossos desafios podem ser enfrentados com o auxílio da filosofia antropofágica de Oswald de Andrade.

Informações sobre a abordagem:

Evento Adverso:

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Seu filho/a está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, em uma pesquisa referente ao projeto de dissertação para o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que seu filho/a faça parte do estudo, o responsável deve assinar ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Manifesto-Outro: educação escritófila popular

Pesquisador responsável: Joja da Silva Vaicëulionis

Orientadora: Prof.^a Dra. Betina Schuler

Telefone para contato: 51-99646-9078

E-mail para contato: jvaiceulionis@edu.unisinos.br

Descrição da pesquisa:

Seu filho/a está sendo convidada(o) a participar dos seguintes procedimentos:

Oficinas de escrita e leitura de manifestos a partir da antropofagia em que serão discutidos tópicos relacionados com a problemática investigada. Para o desenvolvimento das oficinas, que ocorrerão nas aulas de Língua Portuguesa já previstas na grade curricular, serão realizados encontros semanais (mínimo de 10 encontros), com duração dos períodos das aulas de Língua Portuguesa, em data e horário definidos pela escola na grade de horários da turma.

As oficinas serão desenvolvidas principalmente a partir de literatura e arte marginais brasileiras. O material escolhido respeitará a classificação indicativa para a faixa etária, bem como as normas estabelecidas pela escola.

As discussões realizadas em cada encontro serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, única e exclusivamente para fins de pesquisa.

Os tópicos trabalhados e atividades avaliativas fazem parte do Plano de Trabalho desta série, ou seja, previstos para o componente curricular Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental.

Para fins de análise para a dissertação, serão considerados os resultados das atividades de forma qualitativa, sem a identificação dos participantes.

A aplicação das oficinas e das atividades se dará no segundo trimestre letivo do ano de 2023.

Todos os alunos dos 9º anos farão as atividades, mas para fins de análise, só serão consideradas as atividades dos alunos cujos responsáveis consentirem.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que a identidade de seu filho/a, assim como as identidades de todas(os) as(os) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato, das(os) participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.

2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.

3. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.

4. Do caráter voluntário de seu consentimento em relação ao seu filho/a. Caso você ou seu filho/a tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase das oficinas, sem penalização alguma.

5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa por meio do telefone e e-mail que constam nesse documento.

6. De que toda pesquisa envolve riscos, danos ou desconfortos, mas que todas as medidas possíveis serão tomadas para que isso não aconteça. No caso da pesquisa aqui descrita, os riscos previstos são mínimos, estando ligados, por exemplo, a desconfortos possíveis em relação às artes e literaturas utilizadas como material de pensamento. No entanto, saliento novamente que todos os materiais escolhidos respeitarão a faixa etária correspondente ao seu filho/a. Além disso, me comprometo a tomar as medidas necessárias para a proteção dele/a em caso de desconforto com alguma atividade.

7. De que você não terá nenhum tipo de despesa para que seu filho/a participe desta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DE SEU FILHO/A COMO VOLUNTÁRIO/A

Eu, _____, RG _____,
abaixo assinado, concordo com a participação do meu/minha filho/a
_____ na pesquisa Manifesto-Outro: educação
escritófica popular como voluntário/a. Fui devidamente informado/a e esclarecido pela
pesquisadora Joja da Silva Vaicëulionis sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos,
assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação.

São Leopoldo, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Eu, Joja da Silva Vaicëulionis, convido você a participar da pesquisa Manifesto-Outro: educação escritófaga popular, que estou desenvolvendo para o Mestrado em Educação da UNISINOS.

Informações importantes:

- 1- Informo que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação.
- 2- Pretendo pesquisar como, através das imagens e dos filmes, podemos desenvolver nas aulas de Filosofia um cuidado em relação a nós mesmos e aos outros.
- 3- Gostaria muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir.
- 4- A pesquisa será feita nos próprios ambientes da escola e no horário das aulas de Língua Portuguesa.
- 5- Os debates que realizarmos serão gravados para que eu possa fazer a análise depois. Caso você aceite participar, quero esclarecer que tanto as atividades escritas, quanto as gravações, só serão utilizadas para essa pesquisa.
- 6- Caso aconteça algum problema, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) me procurar pelos contatos que estão no final do texto.
- 7- A sua participação é importante para colaborar com a pesquisa e será sempre respeitada e valorizada.
- 8- As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.
- 9- Os resultados da pesquisa serão publicados pela própria universidade, mas sem identificar (dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações) os participantes.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Manifesto-Outro: educação escritófaga popular

Pesquisador responsável: Joja da Silva Vaicëulionis

Orientadora: Prof.^a Dra. Betina Schuler

Telefone para contato: 51-99646-9078

E-mail para contato: jvaiceulionis@edu.unisinos.br

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____, aceito participar da pesquisa Manifesto-Outro: educação escritófila popular. Entendi as informações escritas nesse documento. Entendi que posso participar, mas que, a qualquer momento, posso desistir. O pesquisador esclareceu minhas dúvidas e solicitou autorização junto aos meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

São Leopoldo, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do aluno/a

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO DA OFICINA 5: COLAGEM E PAU-BRASIL

ATIVIDADE 1

Em duplas discutir entre si as perguntas, utilize o espaço das linhas para anotações.

1. Como Oswald de Andrade caracteriza a poesia Pau-Brasil?

2. No manifesto, Oswald cita os nomes: Wagner, Ruy Barbosa, Blaise Cendrars, Cézanne, Mallarmé, Rodin, Debussy, Paolo Ucello, Stravinski. Vocês os conhecem? Quem são?

3. Qual leitura da realidade artística o Manifesto da Poesia Pau-Brasil proporciona?

ATIVIDADE 2

1. Releia os seguintes trechos e responda às perguntas a, b e c.

“A nunca exportação de poesia. A poesia anda oculta nos cipós maliciosos da sabedoria [...]”. (Oswald de Andrade, 1924).

“A poesia Pau-Brasil, ágil e cândida. Como uma criança”. (Oswald de Andrade, 1924).

“Uma única luta - a luta pelo caminho. Dividamos: poesia de importação. E a Poesia Pau-Brasil, de exportação”. (Oswald de Andrade, 1924).

“Uma única luta - a luta pelo caminho. Dividamos: poesia de importação. E a Poesia Pau-Brasil, de exportação”. (Oswald de Andrade, 1924).

“Uma visão que bata nos cilindros dos moinhos, nas turbinas elétricas, nas usinas produtoras, nas questões cambiais, sem perder de vista o Museu Nacional. Pau-Brasil”. (Oswald de Andrade, 1924).

a) O que é a exportação de poesia?

b) Qual o tipo de poesia que deve ser exportada?

c) Qual é a relação da concepção da Poesia Pau-Brasil a da extração de Pau-Brasil no período colonial?

2. Considere os dois trechos a seguir, um do Manifesto Música de Colagem (2020) e outro do Manifesto da Poesia Pau-Brasil:

“O que é música de colagem: É uma maneira de enxergar, é uma perspectiva. Música de colagem é toda música que não se pretende pura e que busca reconhecer suas influências, pois toda raiz já foi semente”. (Anná, 2020).

“Nossa época anuncia a volta ao sentido puro.

Um quadro são linhas e cores. A estatuária são volumes sob a luz.

A Poesia Pau-Brasil é uma sala de jantar das gaiolas, um sujeito magro compondo uma valsa para flauta e a Maricota lendo o jornal. No jornal anda todo o presente.

Nenhuma fórmula para a contemporânea expressão do mundo. Ver com olhos livres”. (Oswald de Andrade, 1924).

É possível relacionar o pensamento entre os dois? Quais semelhanças e diferenças de modo de ver a arte esses trechos apresentam?

3. Para construir o “ver com os olhos livres”, Oswald de Andrade (1924) faz uma análise histórica de outras escolas literárias: romantismo, naturalismo, futurismo, parnasianismo e o impressionismo. Mapeie os conceitos e os argumentos ligados a essas escolas artísticas, explanando se o autor as defende ou as critica e como, se uma crítica direta ou indireta através de ironia. É necessário utilizar trechos no mapeamento.

Escola Literária	Ocorrências (Excertos)	Explanação/Argumentação
Romantismo		
Naturalismo		

Futurismo		
Parnasianismo		
Impressionismo		

ATIVIDADE 3

1. Selecione palavras no texto em que você desconhece o significado, e nomes próprios que fazem referência à artistas e cientistas para pesquisar e compartilhar com a turma, a fim de elaborarmos um glossário do texto.

2. Após a publicação do *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* (1924), Oswald de Andrade publicou o livro de poesias chamado *Poesia Pau-Brasil* (1924) a partir do modo de ver a arte que ele propõe em seu manifesto. Leia abaixo algumas das poesias que estão publicadas nesse livro:

Parte: Por ocasião da descoberta

ESCAPULÁRIO

No Pão de Açúcar
De Cada Dia
Dai-nos Senhor
A Poesia De Cada Dia
(ANDRADE, 1924, p. 4).

Parte: História do Brasil

PERO VAZ DE CAMINHA

AS MENINAS DA GARE

Eram três ou quatro moças bem moças e bem gentis
Com cabelos mui pretos pelas espáduas
E suas vergonhas tão altas e tão saradinhas
Que de nós as muito bem olharmos
Não tínhamos nenhuma vergonha
(ANDRADE, 1924, p. 8).

FREI VICENTE DO SALVADOR

AMOR DE INIMIGA

Posto que alguma
Pelo amor que lhe tem
Solta também o preso
E se vae com elle para suas terras
(ANDRADE, 1924, p. 13).

J.M.P.S. (da cidade do porto)

VÍCIO NA FALA

Para dizerem milho dizem mio
Para melhor dizem mió
Para pior dizem pió
Para telhado dizem teiado
E vão fazendo telhados
(ANDRADE, 1924, p. 16).

Parte: Poemas da Colonização

A partir da leitura dos poemas e sua discussão em sala de aula, escolha um deles para escrever um comentário. Em seu comentário, relacione o poema com trechos do *manifesto*. Em

A TRANSAÇÃO

O fazendeiro criara filhos
Escravos escravas
Nos terreiros de pitangas e jabuticabas
Mas um dia trocou
O ouro da carne preta e musculosa
As gabiobas e os coqueiros
Os monjolos e os bois
Por terras imaginárias
Onde nasceria a lavoura verde do café
(ANDRADE, 1924, p. 19).

MEDO DA SENHORA

A escrava pegou a filhinha nascida
Nas costas
E se atirou no Paraíba
Para que a criança não fosse judiada
(ANDRADE, 1924, p. 21).

LEVANTE

Contam que houve uma porção de enforcados
E as caveiras espetadas nos postes
Da fazenda desabitada
Miavam da noite
No vento do mato
(ANDRADE, 1924, p. 21).

Parte: São Martinho

MATE CHIMARRÃO

Depois da churrascada
Ao fogo e ao vento
O cavaleiro do gado
Trouxe ouro em pó
E uma cuia festiva
Para sorvermos a digestão
(ANDRADE, 1924, p. 27).

seguida responda: por que esses elementos são importantes para pensar a sua existência e o nosso país hoje? Como a arte pode ajudar a pensar esses elementos?
