

O SABER ETNOGRÁFICO E SUA CONTRIBUIÇÃO À ESCRITA ACADÊMICA CRIATIVA: REFLEXÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO

*ETHNOGRAPHIC KNOWLEDGE AND ITS
CONTRIBUTION TO CREATIVE ACADEMIC
WRITING: REFLECTION ON A TEACHING
EXPERIENCE*

Juliane Bazzo¹

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO

O artigo abrange o relato de uma experiência de ensino-aprendizagem em uma disciplina de antropologia que, embora não focada na escrita, norteou-se por desenvolver o potencial criativo da redação, fomentado pela leitura sistemática de narrativas etnográficas. As obras *Por uma pedagogia da pergunta* (de Paulo Freire e Antonio Faundez) e *Ensinando a transgredir* (de bell hooks), assim como minha jornada como etnógrafa em antropologia da educação, inspiraram-me enquanto docente no desenho da metodologia do curso. A dinâmica traçada previa que, a cada encontro, as(os) estudantes trouxessem perguntas previamente preparadas, para mobilizar o debate da bibliografia prevista. A discussão entabulada engendrava então uma produção de texto individual em sala, ao final de todas as aulas. As(os) discentes foram assim construindo um diário de bordo do curso, com comentários sequenciais que sintetizavam debates, enfocavam pontos de interesse ou traziam novas perguntas e eram subsequentemente partilhados com a turma. Instigou-se as(os) participantes, todo o tempo, a desenvolverem a escrita autêntica e, portanto, criativa, a partir do que lhes fosse, de fato, significativo. Desse esforço, surgiram textos dos mais variados, reunindo contribuições teórico-etnográficas, vivências e interpelações particulares, além de trechos literários e descrições fílmicas. Nesse espírito, a disciplina encerrou-se com uma peça textual batizada de carta-comentário, por meio da qual as(os) estudantes consolidaram seus aprendizados.

Palavras-chave: Etnografia; Escrita Acadêmica; Escrita Criativa; Escrita Autêntica; Ensino de Antropologia.

ABSTRACT

The article presents a teaching-learning experience in an Anthropology course that, although not focused on writing, was guided by developing the creative



potential of writing, fostered by the systematic reading of ethnographic narratives. The books *Learning to Question* (Paulo Freire and Antonio Faundez) and *Teaching to transgress* (bell hooks), as well as my journey as an ethnographer in *Anthropology of Education*, inspired me as a professor in the design of course methodology. The dynamic outlined included that, at each meeting, the students would bring previously prepared questions, to mobilize the debate of the expected bibliography. This discussion would drive the production of individual text in the classroom, at the end of all classes. The students went thus on building a logbook, with sequential comments that synthesized debates, focused on points of interest, or brought new questions, subsequently shared with the class. The participants were instigated, all the time, to develop authentic and, therefore, creative writing, starting from what for them was, in fact, significant. From this effort, varied texts emerged, gathering theoretical-ethnographic contributions, particular experiences, and questions, as well as literary excerpts and film descriptions. In this spirit, the discipline ended with a textual piece called commentary in a form of letter, through which students consolidated their learning.

Keywords: Ethnography; Academic Writing; Creative Writing; Authentic Writing; Anthropology Teaching.

PARA COMEÇAR

“Toda aula podia ser assim, passa rápido e não precisa copiar nada” – foi o comentário de um estudante de Ensino Médio, para elogiar o andamento da disciplina de sociologia. Tal observação recebeu meneios de concordância vindos de seus pares. A cena ingressou em meu diário de campo, enquanto etnografava, no contexto de uma escola pública da Serra Gaúcha, agenciamentos que o conceito de *bullying* vinha ganhando no cotidiano brasileiro, incluso aí o dia a dia educacional (Bazzo, 2018).

O debate de aula daquele dia – sobre violência urbana e interpessoal, de natureza física ou não – encontrava diretamente meu tema de pesquisa do momento. Porém, para além disso, como que em um segundo plano, eu me interrogava: o que fazia os alunos e as alunas apreciarem a condução daquela disciplina, ao passo que se queixavam de outras? Uma primeira pista surge no comentário do estudante: a professora em questão, que nomearei aqui como Laura, pouco se utilizava da lousa. Mas existiam outras práticas pelas quais essa docente se diferenciava, que revejo em minhas notas de campo.

Toda a discussão que mobilizava se orientava pelo que as(os) estudantes já conheciam, naquele caso, sobre violência: elas e eles eram chamados a trocar ideias sobre suas próprias experiências na cidade, na escola ou em suas famílias. E, dessa forma, o diálogo em torno do assunto se tornava para todas e todos imediatamente significativo. Havia também a tarefa de casa: Laura pedia a leitura de trechos de um livro didático, porém, em vez de requisitar respostas em um questionário fechado, algo recorrente em outras disciplinas, solicitava a elaboração de perguntas abertas, a serem apresentadas à professora na aula seguinte.

Vivências etnográficas como essas se deram no ano de 2015, quando da construção de minha tese de doutorado e se revelaram cruciais para fundamentar meu interesse de pesquisa na antropologia da educação, como subcampo disciplinar. Mas preciso dizer que me impactaram para além de meus propósitos como investigadora, visto que também afetaram, de maneira indelével, minha prática docente.

Nesse âmbito, como teoriza Favret-Saada (2005 [1990]) e referenda Goldman (2005), afetar-se não diz respeito, de modo algum, ao florescimento de certas emoções ou do estabelecimento de uma dada empatia nas interlocuções em campo. Refere-se, sim, à atribuição de valor epistemológico àqueles inesperados etnográficos, que não se prestam à representação de modo imediato e, desse modo, exibem sua qualidade analítica apenas passado um tempo depois.

Logo, quando retornei às salas de aula como professora universitária, em 2018, após os quatro anos de doutoramento, fui me dando conta de que minhas rotinas didáticas experimentavam transformações, como ecos de meu percurso etnográfico dos anos anteriores. O presente artigo relata uma experiência de ensino-aprendizagem nesse cenário¹. Em meio a essas mudanças, buscar estabelecer uma relação diferenciada das (os) estudantes com a escrita emergiu como parte, se não central, necessária.

A discussão entabulada neste trabalho almeja, assim, contribuir com frentes analíticas ainda não significativamente exploradas na literatura antropológica. Como assinalam Gama e Fleischer (2016), assim como Allebrandt *et al.* (2020), embora parte representativa do trabalho de antropólogos(os) tome forma em salas de aula, uma considerável parcela delas(es) não vivenciou formação universitária regular em pedagogia e, dessa maneira, se tornaram professoras(es) na prática, ao ocuparem uma posição profissional no magistério superior.

Essa vem sendo a via de entrada costumeira para uma atenção mais detida a processos de ensino-aprendizagem em antropologia. Entretanto, ainda se publicam poucos artigos científicos problematizadores dessa prática docente, quando comparados àqueles resultados de pesquisas empíricas extraclasse. Afora isso, no que tange à abordagem da escrita, importa notar que esta tem recorrentemente se dado de forma tangencial (Allebrandt *et al.*, 2020) em disciplinas sobre metodologia de pesquisa antropológica, com registros curriculares por ora escassos de cursos focados especificamente na redação etnográfica.

O presente artigo, logo, deseja sintonizar-se ao alerta de Ingold (2018): no processo de superação de dicotomias ocidentais reducionistas, é preciso não mais opor o ensino e a pesquisa, como duas atribuições que a professora-pesquisadora (ou professor-pesquisador) realiza separadamente, uma em detrimento do tempo da outra. Na visão do autor, ambas configuram práticas de educação intrinsecamente ligadas, em que a(o) docente-investigador(a) tem o papel de conduzir caminhos em favor da construção do conhecimento, dentro ou fora da sala de

aula, mas o faz em meio à vivência com as(os) estudantes enquanto uma comunidade de discussão e reciprocidade. Por conseguinte, como pontuam Gama e Fleischer (2016), há que se fazer, além de diários de campo, os nossos diários de aula.

DESTEMER A ESCRITA

Alicerce do projeto civilizatório ocidental capitalista, a educação formal moderna, em seus diversos níveis de ensino, vem historicamente disciplinando populações para o trabalho produtivo, a serviço do enriquecimento de uma minoria. Tal arranjo, como sabido, vem resultando na manutenção secular de hierarquias sociais atravessadas por profundas desigualdades (Bourdieu, Passeron, 1996; Foucault, 1999 [1975]).

Como baluarte desse projeto de governo e de poder, alunas e alunos foram, sucessivamente, “... treinados para apenas copiar os textos dos outros, ou se expressar por meio das vozes dos outros” (Pereira, 2015, p. 102). Com o fortalecimento de novas pedagogias (Perrenoud, 2001) a partir do século XX, esse estado de coisas passa a ser contestado, perante um acúmulo de indicadores de fracasso escolar, deletérios até mesmo à manutenção do próprio sistema dominante que, tecnologicamente, se sofisticava.

Dessa maneira, ganha fôlego um ideário de reconhecimento da diversidade e de valorização da autonomia em meio ao conjunto discente, como parte de um protótipo de sociedade com aspirações democratizantes. Na prática, assistiu-se à concretização de certos conceitos e técnicas diferenciados, todavia, acomodados em regimes ainda conservadores de aprendizagem (Perrenoud, 2001). Nessa contextura, registram-se esforços para uma apropriação singular da escrita pelo alunado, em detrimento do tradicional exercício de cópia. Entretanto, como condições educacionais estruturantes do modelo antigo se mantiveram, a adesão a esse chamado permanece ainda recheada de hesitação e temor.

Não por acaso, Diniz (2015), em seu livro *Carta de uma orientadora*, dirigido a discentes às voltas com a redação de suas monografias conclusivas de graduação, descreve esse processo como permeado por inquietações e angústias, adicionalmente assombradas no século XXI pela facilidade do plágio, com a avassaladora disponibilidade de textos de outrem na internet. Para abordar o assunto, na contramão da sisudez de boa parte dos manuais de metodologia científica, a autora escolhe a carta enquanto gênero narrativo capaz, segundo ela, de mesclar fatos, emoções e segredos e, dessa forma, serenar um tanto as mentes estudantis em percurso criativo.

De modo semelhante, Anzaldúa (2000) lança mão de uma carta para convocar as mulheres escritoras de cor, oriundas do terceiro mundo, a redigirem suas ideias e vivências, a falarem suas línguas, em contraposição à hegemonia das palavras masculinas, brancas e anglófonas do primeiro

mundo². A respeito dessa atividade poderosa para imprimir significações sobre as vidas, ela diz: “[E]screvo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever” (Anzaldúa, 2000, p. 232). Nesse cenário, a autora afirma que a carta lhe permite alcançar a intimidade e a imediatez de que necessita para tratar da escrita orgânica, aquela cuja criação vem de uma mobilização visceral, dos tecidos vivos e, por isso, traduz-se em poder, transgressão e risco diante do *status quo*.

A experiência de ensino-aprendizagem aqui apresentada também culminou na escrita de uma peça batizada de carta-comentário, enquanto atividade discente de fechamento de uma disciplina de antropologia da saúde, por mim ministrada no segundo semestre de 2019. O curso se deu na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e teve por público-alvo alunas e alunos dos cursos de graduação em enfermagem e terapia ocupacional, em diferentes etapas de suas trajetórias acadêmicas: uma boa parte no início, mas outra em fase final, inclusive já estagiando. Embora não focada na escrita como tema, a disciplina norteou-se por desenvolver o potencial criativo e autêntico da redação, fomentado pela leitura e pelo debate sistemáticos de etnografias³. Entre uma seção e outra desse meu relato, as cartas resultantes desse itinerário surgirão entremeadas⁴.

Modo privilegiado de construção do conhecimento antropológico, a etnografia abrange, em sua forma contemporânea, escritas que colocam em questão cânones da modernidade ocidental em sua busca por sedimentar o saber. Algo que, de imediato, chama a atenção de quem se filia às Ciências da Saúde, caso das/dos estudantes da disciplina em tela, é a redação em primeira pessoa do singular, empregada por antropólogas(os) em seus estudos. Essa forma de escrever dá prova de que a intersubjetividade tecida com os sujeitos de pesquisa, ao longo do trabalho de campo, possui caráter epistêmico (Oliveira, 1998) e, dessa maneira, revela-se não só digna de nota, mas intrínseca a esse exercício científico.

Logo, como se depreende de DaMatta (1981), a antropologia, ao longo de seu decurso histórico de origens coloniais, termina por se constituir como um campo do conhecimento no qual a reflexividade, a crítica e a revisão de sua própria epistemologia vão se revelando cada vez mais impositivas, para se tornarem tarefa ordinária da disciplina. E, conforme se recorda Strathern (2013 [1987]), tal esforço passa, obrigatoriamente, por repensar a escrita etnográfica como modo de representação. Além disso, cabe lembrar, esse processo vem cercado, a um só tempo, de controvérsias, tropeços e acertos, em um debate sempre aberto, sabe-se hoje, a aprimoramentos.

Olá mãe,

Como está? Espero que esteja tudo bem contigo. Por aqui está tudo bem. O semestre está acabando e gostei muito de uma matéria que fiz. Se chama antropologia da saúde, acho que já comentei dela com você, não é? Nela aprendi diferentes assuntos e como ser mais reflexiva. Acho que os assuntos que mais me chamaram a atenção foram a feminização das profissões de saúde e também a desigualdade e a interseccionalidade, porque são assuntos que me fazem refletir. Por exemplo, durante as aulas discutimos como a feminização das profissões de saúde está relacionada com a historicidade, uma vez que esta profissão [a enfermagem] é ligada com o cuidado, a delicadeza e também com a maternidade. Além disso, comentamos sobre a sexualização das mulheres nessa profissão. Visto que, historicamente, por se construir hegemonicamente como uma profissão feminina, a Enfermagem carrega em grande parte o imaginário que o machismo faz da mulher como um todo. Essa moralidade machista tende a dicotomizar o “ser mulher” ora na idealização da “santa”, ora na execução pública da imagem da “prostituta”, daquela mulher que vivencia sua sexualidade de forma “promíscua”, “depravada” e/ou “descontrolada”. Com a enfermagem, não é diferente, com alguns aspectos que intensificam essa problemática. Além de ser uma profissão com a marca do feminino, o fato de ter de lidar com vulnerabilidades e a privacidade dos corpos parece ativar um imaginário que reduz o comportamento profissional à vivência e reprodução de situações relacionadas à sexualidade. Se a internet é uma espécie de “radiografia” desse imaginário, ao procurarmos pela expressão “enfermeira” na busca de imagens do *Google*, nos depararemos com uma profusão de ícones de claro conteúdo erótico; o mesmo não acontece com o sexo oposto (masculino). Enfim, como pode ver, me empolgo quando é este o assunto. Espero que possamos estar juntas o mais breve. Já sabe se vem passar o Natal aqui? Um beijo muito grande,

Sandra

Carta-comentário 1

Voz Bonita,

Olá! Começo esta carta perguntando: como está sua saúde? Quero que reflita um pouco, anote(!), pois isso será importante. Vou te contar um pouco sobre como anda minha caminhada de formação em ser uma profissional de saúde. Venho aprendendo tantas coisas e gostaria de compartilhar pontos importantes que agreguei e consolidei com minhas aulas de antropologia. Primeiramente, sobre o que é saúde, isso vai tão além de “não estar doente” e são tantos aspectos que podem vir a interferir quando pensamos sobre estar saudável ou não. Por exemplo, entendi ainda mais que apenas pelo fato de sermos eu, mulher e você, homem; eu branca, você, pardo; eu, estudante integral (privilégios), você, trabalhador, entre tantas outras coisas, nossa percepção e maneira como somos tratados ao buscar diagnósticos, tratamentos e orientações para nossa saúde são totalmente diferentes. A subjetividade, a interseccionalidade, as patologias em si, como a sociedade nos vê, interferem bastante. Lembra como costumávamos querer saber “o porquê” das coisas? Acredito que você adoraria refletir junto sobre todas as coisas que me foram apresentadas. Lembro da sua revolta com a prescrição do antidepressivo e acho que você iria amar falar sobre medicalização, sobre o “saber-poder” dos médicos também. Mas o fato é que, ao perguntar como está sua saúde, vamos além. Quero que com gentileza você pense também sobre quem é você, com quem convive, como vive... Eu também vou começar a fazer

ainda mais esse exercício, comigo mesma e com os outros, pois ao “descobrir” as diferenças de cada um, talvez eu possa aceitá-las melhor e, ao aceitar tornar visível, vou transformar minha atuação profissional. Lembra a tal da empatia? Vou poder ir além, ao menos espero. Mas e aí? Como está sua saúde?

Carla

Carta-comentário 2

PERGUNTAR & ESCREVER

O investimento etnográfico efetuado em minha pesquisa de doutoramento, antes referida, constatou que as maneiras pelas quais o *bullying* vinha sendo agenciado no cotidiano brasileiro ultrapassavam em muito os limites conferidos a essa noção pelo psicólogo sueco Olweus (2006), estudioso responsável pela delimitação de tal construto como científico na década de 1970. Em linhas gerais, segundo esse investigador, a acepção de *bullying* abrangeria condutas de intimidação, em variados formatos, perpetradas entre pares escolares.

Todavia, mesmo partindo dessa definição, os sujeitos em suas ações – até mesmo os cientistas, como Olweus – conferem a ela uma roupagem própria, de acordo com suas realidades locais, áreas do conhecimento e filiações teóricas. Um exemplo disso está na abordagem de Guareschi, pesquisador e professor no campo da psicologia social, que atua no Rio Grande do Sul e foi um de meus interlocutores durante o trabalho de campo⁵.

De acordo com Guareschi, a compreensão dos fenômenos abrangidos pela ideia de *bullying* será sempre incompleta se atomizar os indivíduos envolvidos, enquadramento típico de uma psicologia mais tradicional. Sob sua perspectiva, o entendimento analítico pleno desse tipo de conflito somente poderá derivar do olhar ao universo das relações da escola como um todo (Guareschi; Silva, 2008). E, nessa tarefa, as teorias de Paulo Freire se colocam, para ele, como aportes centrais. Na ocasião em que o entrevistei, no ano de 2015, Guareschi ponderou a esse respeito:

Muita gente fala em Paulo Freire, mas poucos vão a fundo. Porque, de fato, há duas grandes coisas em Paulo Freire. A primeira é que a essência do ato pedagógico é fazer a pergunta, não é dar a resposta, é a pedagogia dialógica. Agora, o mais importante de Paulo Freire é que o conteúdo mais importante de uma escola não é o que a gente diz, é a prática, é a pedagogia, é o modo como eu dou a aula, a didática que eu tenho. Bom, isso me levou a ir mais fundo nessa questão. [...] [E]ssa é a grande questão da escola – os alunos [historicamente] são mais números do que seres humanos com quem se dialoga, com quem se conversa, com quem se faz perguntas [...].

Tais palavras me conduziram às práticas de ensino da professora Laura, apresentada de início aqui, a quem eu vinha observando, à época, na escola

onde realizei parte da pesquisa de tese. O diálogo com Guareschi clareava um tanto mais a motivação pela qual as(os) estudantes se engajavam nas aulas de Laura, enquanto cooperavam menos ou muito pouco em outras: a centralidade da pergunta. Laura mobilizava a pergunta todo o tempo: desde a proposição do debate, ao questionar o que as(os) discentes já sabiam a respeito do assunto a ser tratado, até a tarefa de casa – o tema, como os gaúchos costumam dizer –, que se desenrolava em torno da elaboração de interpelações.

Essas vivências etnográficas interconectadas em torno da pergunta como elemento central no processo de aprendizagem, dão forma à história do programa de ensino que desenhei para o curso de antropologia da saúde, foco deste relato de experiência⁶. As ferramentas didáticas articuladas nesse programa passaram por uma fase que percebo como de teste, posto exploradas, pontualmente, em outras disciplinas que lecionei um semestre antes. Antes de descrever tais ferramentas, é preciso, por certo, trazer à baila os conteúdos que esse instrumental mediou.

A ementa da disciplina em vitrine objetivava trabalhar a relação entre a ciência antropológica e a questão da saúde. Isso incluía problematizar a dicotomia natureza-cultura, a construção social do corpo, bem como os processos saúde-doença em contextos sociológicos de diversidade e desigualdade. Com esse propósito, estruturei o curso em três unidades. A primeira voltou-se à abordagem dos fundamentos da antropologia como área do conhecimento, algo imprescindível, uma vez que as/os discentes participantes, nas duas turmas organizadas para a disciplina, não adivinham das ciências sociais.

A segunda unidade contemplou discussões-chave em antropologia da saúde, a saber: (i) corpo & noção de pessoa; (ii) saberes & poderes científicos e tradicionais, em seus pontos de confronto e de inter-relação; (iii) desigualdades & interseccionalidade (Crenshaw, 2002)⁷; (iv) doença, experiência & narrativa; (v) dor & sofrimento social; (vi) cuidado & morte. Esses debates se deram, sobretudo, pautados pela leitura de trabalhos etnográficos contemporâneos, mas se alicerçaram em aulas exclusivamente dedicadas à apropriação de autores clássicos nesse domínio, como, por exemplo, Mauss (2003 [1934]), Goffman (1974 [1961]) e Foucault (1977 [1963]).

A terceira unidade, por seu turno, envolveu o emprego desse arcabouço conceitual para a reflexão sobre temáticas em voga atualmente no universo da saúde: (i) direitos reprodutivos & violência obstétrica; (ii) epidemia de Zika Vírus & deficiência; (iii) estética corporal, condutas juvenis de risco e as relações com o envelhecimento; (iv) além do cerebralismo e da medicalização da vida (Azize, 2011; Conrad; Barker, 2011)⁸.

Por fim, transversalmente a todo o conteúdo esteve uma permanente problematização em torno do gênero. E não poderia ser diferente, uma vez que, do total de 39 discentes, somadas as duas turmas, 34 se

reconheciam como mulheres. Sendo assim, as discussões ao longo do curso abrangeram não só a influência do gênero em políticas e práticas dirigidas a usuárias(os) dos sistemas de saúde, mas também os impactos da feminização de profissões nesse campo (Ehrenreich; English, 1973; Dias, 2013)⁹.

A dinâmica de todas essas aulas abarcou, então, a utilização de três ferramentas didáticas articuladas: (i) a pergunta-chave, (ii) o seminário e (iii) o comentário-síntese.

Para todos os encontros, as(os) estudantes, de modo individual e com base em ao menos uma das leituras indicadas, deveriam previamente preparar uma pergunta, para trazê-la com o intuito de mobilizar o debate em classe. Essas interpelações poderiam ser tanto dúvidas, quanto questões instigantes de discussão. No início das aulas, eu mobilizava, aleatoriamente, uma média de três discentes para expor suas interrogações, além de deixar espaço aberto a quaisquer outras manifestações voluntárias nesse formato que, não raro, se adicionavam. A indeterminação a cada dia sobre quem seria convidada(o) a expor, oralmente, sua pergunta, pressupunha criar um compromisso com as leituras propostas no programa. As interpelações fomentavam, assim, os primeiros 30 a 40 minutos de debate.

Em seguida, as aulas comportavam a apresentação de seminários, conduzidos por duplas ou trios, que dividiam entre si a abordagem da literatura prevista no programa. Embora baseados nas leituras propostas, os seminários objetivavam transcendê-las, tanto em termos de conteúdo, quanto no que tange à forma. Tal meta parte da constatação de que a hegemonia da escrita na epistemologia ocidental – a qual pressupõe, entre outras coisas, que alguns poucos escrevam, em prejuízo de outros que apenas copiam – foi e segue sendo tensionada por expressões culturais que não se encerram em textos (Taylor, 2013), cuja disponibilidade se intensifica com a dispersão da internet.

Sob essa perspectiva, as equipes receberam a orientação de preparar previamente dois artefatos, para apresentação em classe de seminários de, em média, 25 minutos:

(i) um primeiro artefato, criado pelo grupo, que sintetizasse as principais ideias das referências bibliográficas trabalhadas, por exemplo: um esquema desenhado no quadro, um mapa mental projetado, uma dinâmica realizada com a turma, um vídeo, um *podcast* etc.

(ii) um segundo artefato, de autoria externa, que permitisse uma reflexão coletiva sobre a aula para além da literatura indicada, a saber: um vídeo, um *podcast*, uma fotografia, a imagem de uma pintura, uma notícia de imprensa, uma música, um poema, uma charge, um *meme*, uma propaganda, um objeto etc.

Após os seminários de, aproximadamente, duas equipes por aula, eu fazia uma exposição de conteúdo, buscando costurar conceitos, ideias e questões.

O fechamento dos encontros – os 20 a 30 minutos finais – reservava-se ao desenvolvimento individual, em sala, de comentários-síntese pelas/os discentes. A critério de cada estudante, os comentários poderiam tanto resumir os pontos considerados mais significativos de uma aula, quanto elegerem um ponto específico, dentre os discutidos, para reflexão. Eram requisitos fundamentais, contudo, que essas linhas fossem construídas com as próprias palavras das(os) alunas(os), bem como que lançassem mão dos recursos de aprendizagem envolvidos na aula, fossem textos ou não. A escrita acontecia à mão, geralmente se estendendo por uma folha de caderno de tamanho universitário¹⁰.

Esse percurso didático somente se completava na aula seguinte quando, antes de mobilizar novas perguntas, ocorria em voz alta o compartilhamento de algumas das produções de escrita, resultantes do encontro anterior. Dessa forma, após minha avaliação extraclasse, eu fazia, de forma anônima, a leitura de um apanhado de comentários selecionados, mas também solicitava exposições voluntárias de parte das(os) alunas(os). Essa partilha não comportava juízo de valor sobre a existência de comentários mais certos que outros, mas pretendia, sim, instigar novas discussões e indagações.

O uso da interrogação como instrumento didático na disciplina deu-se pelo aprofundamento nos pressupostos do diálogo entre Freire e Faundez (1985) sobre a pedagogia da pergunta, a qual foi introduzida durante meu trabalho de campo para construção de tese de doutoramento, em interlocuções aqui relatadas com os sujeitos da pesquisa. Embora houvesse, na disciplina aqui em foco, um momento explicitamente programado para externar as interpelações – o início da aula –, argumento que o espírito delas continuava presente no decorrer de cada encontro como um todo.

Isso porque, nos seminários, em vez de tão somente dividir partes de textos a serem reproduzidas como cópias oralizadas, as(os) estudantes precisavam se perguntar, em grupos, sobre os artefatos que construiriam e selecionariam para compor suas exposições. Igualmente, no fechamento das aulas, atuavam como “grandes perguntadores de si mesmos” (Freire; Faundez, 1985), ao desenvolverem seus comentários-síntese individuais, com base no que tinham aprendido de mais significativo naquele dia.

Freire e Faundez (1985) enfatizam que, uma vez alicerçada na curiosidade, no incômodo, no assombro e na invenção que a pergunta gera, a educação torna-se criativa por natureza. Constitui-se no total oposto de uma pedagogia da resposta, pautada no silêncio, na adaptação, na reprodução, como também na inação da agência política. Em perguntar, portanto, reside o início do conhecimento. Ninguém pode criar nada – inclusive sua escrita autêntica – sem interrogar.

Em um afetivo relato de suas práticas docentes, bell hooks (2017 [1994]) assinala o grande impacto das ideias freireanas sobre sua atuação em sala de aula. Teórica e ativista do feminismo negro, hooks confere uma amplitude singular a esse arsenal de conceitos, ao adensar nele problematizações em torno de gênero, raça e classe, no âmbito de um projeto de educação multicultural no cenário estadunidense. Afinada à pedagogia crítica de Freire, ela afirma entender que sua tarefa como professora, ao ingressar em classe, está em tecer uma comunidade com sua turma de estudantes, para o estabelecimento de um clima de abertura, mas também de rigor intelectual.

Segundo hooks (2017 [1994]), a construção desse laço comunitário somente se torna possível quando cada discente consegue, naquele espaço, expressar sua individualidade, com a própria história e inquietações particulares. Para isso, ela articula com as(os) estudantes a tratativa de que desenvolvam diários ao longo de suas disciplinas e que trechos desses escritos sejam lidos publicamente, em alto e bom som. Afirma: “Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala” (hooks, 2017 [1994], p. 58).

No que tange ao programa do curso de antropologia da saúde aqui apresentado, se a pergunta-chave como ferramenta didática recebeu influência de Paulo Freire, a proposta do comentário-síntese, certamente, materializou-se do contributo de bell hooks¹¹. Essas produções escritas formataram para cada estudante um diário de bordo da disciplina, posto que, após passarem por meu exame, tinham sua devolução feita na semana subsequente à sua elaboração, quando também ocorria a leitura partilhada. Desse modo, ao paulatinamente reunir seus comentários, as(os) autoras(es) eram capazes de resgatar a síntese dos debates das aulas, verificar os pontos que lhes suscitavam interesse nessas discussões e, por certo, delinear novas perguntas.

À amiga Laura e à cunhada Jussara,

Quando iniciei o curso de antropologia, não compreendia a explicação “é o estudo do homem”, afinal, isso não é sociologia? Não! A antropologia não estuda só uma sociedade, mas seus indivíduos, seus meios de interação, como eles se apresentam, os “porquês” e “para quê”. É um estudo amplo e bonito, o qual me ajudou a entender e analisar e imagino que também há muito para lhes educar. Aprendi o porquê e como nós somos bruxas; como uma única visão de mundo nos afetou; como nossas técnicas de corpo e hábito vêm nos expressando; que o clitóris não é um prazer proibido; que temos problemas de gênero; que cada corpo é único; que doença, morte e sofrimento é [algo] tão único e pessoal quanto o corpo que cada um habita; que é preciso ir mais a fundo e abrir alguns cadáveres para nos conhecer; que a invocação de espíritos cura tanto quanto a medicina; que a desigualdade não é o mesmo que diferença; que a arte de enganar a natureza tem significado biopolítico diferente para negras e brancas; que os corpos podem ser segregados, manejados; aprendi que posso compreender os “porquês” de vocês e abraçá-las daqui pra frente. Espero que procurem a antropologia, que entendam e questionem para se entenderem, entenderem o próximo e descobrirem que os

seus caminhos não precisam ser tão sinuosos. Com carinho,

Glaucia

Carta-comentário 3

Caríssimos “pais” pescadores,
Venho por meio desta relatar uma reclamação, pois estava eu caminhando tranquila e feliz, quando olhei na vitrine uma placa escrita “carne de sereia”. Havia uma fila enorme ao lado e pessoas insistiam que eu a comprasse, mesmo tendo pouco dinheiro e não ansiando em tê-la. Mas por tantos me convencerem, em minha ingenuidade, a comprei. Em casa decidi provar a carne de sereia, um miúdo, em uma bandeja branca e limpa, preparei-a, coloquei um molho e comi. Foi de minha surpresa que era fantástica e os senhores devem estar se perguntando onde há reclamação. Mas, pois bem, a carne se tornou viciante, eu não tinha razões, mas a queria, afinal, todos comiam e eu queria também, ela me fazia feliz, satisfeita. Perdi muito pela carne de sereia; pessoas me visitavam, era o que eu queria servir; queria “postar”, queria conversar sobre e receber elogios dos meus pratos. Até que uma hora, caros pais, me perguntei o porquê e do que era feito, por que as pessoas haviam se apaixonado por algo que não existe... Depois de tempo e pesquisa, dei por mim, o que era a carne de sereia, era um “canto maravilhoso, o qual atraía os marujos para o mar, onde apareciam afogados”. A carne maravilhosa era apenas carne e nem das melhores, apenas carne superestimada, desnecessária e que tornava os outros miseráveis. Mas sei que não posso ter meu dinheiro de volta, por mais que tenha sido influenciada e não sabia o que estava fazendo; agora cabe a mim não comprar e ajudar os outros a fazer o mesmo. Sei que a carne de sereia lhes dá lucro, mas a que preço? Então peço, caros pais pescadores, parem de vender a falsa carne de sereia e comecem vendendo a verdade. Agradeço desde já,

Renata

P. S. Saibam que independentemente de sua escolha, estou levando a verdade aos outros, ou tentando, mas já é o primeiro passo para a jornada de fechar a empresa pesqueira, ou seja, o primeiro passo para quem teve um vislumbre do que é antropologia e espero que a conheça também.

Carta-comentário 4

TROCAR & CONCRETIZAR

Acompanhar o desenvolvimento dos comentários-síntese permitiu-me perceber as trilhas singulares das(os) alunas(os), tanto no processo de uma aprendizagem em antropologia, quanto naquele da construção de uma escrita perguntadora, autêntica e, portanto, criativa, no sentido de fertilidade em conhecimento crítico e não enquanto fruto de uma falaciosa, como também antidemocrática, genialidade legada a poucos (Freire; Faundez, 1985). Desse esforço, surgiram textos dos mais variados que, em relação aos temas discutidos, problematizaram vivências pessoais, levantaram interpelações próprias, além de promoverem reflexões a partir dos artefatos culturais explorados em sala de aula, especialmente por intermédio dos seminários.

Ademais, as produções em texto impulsionaram-se pelas formulações teórico-etnográficas (Peirano, 2014) oriundas da literatura que conformou o programa da disciplina em questão, o qual incluiu investigações antropológicas e também estudos do campo da saúde coletiva¹². Nesta seção, quero trazer alguns exemplos processuais palpáveis da contribuição desse patrimônio etnográfico às escritas discentes, cujo ápice veio a se expressar na elaboração das cartas, enquanto atividade de fechamento de curso.

A relação intersubjetiva com os sujeitos de pesquisa na antropologia, já mencionada na introdução deste artigo, configurou para mim uma chave produtiva para perceber e refletir sobre a apropriação das etnografias trabalhadas na trajetória de aprendizagem das(os) discentes ao longo da disciplina. Esse era um aspecto que encontrava notável rendimento na escritura dos comentários-síntese que me eram entregues, talvez por seu forte contraste, como sinalizei, com princípios do modelo biomédico de fazer ciência, ao qual as(os) estudantes da área da saúde são primeiramente e mais profundamente expostos.

Essas(es) alunas(os) deixavam, assim, o cenário do laboratório, para adentrar investigações demarcadas no cotidiano; nas quais a produção de verdades surge eminentemente contextual; e em que interlocutores(as) não são passivos, mas entendidos(as) como atores com potencial de agência no andamento dos estudos (Schuch, 2013). Todo esse conjunto de características ganha concretude naqueles sujeitos de pesquisa cujos nomes, mesmo em grande parte fictícios por questões éticas, protagonizam-se no debate antropológico, como resultado de encontros marcantes com suas (seus) etnógrafas(os).

Aqui, é possível lembrar de Doc e William Foote-Whyte (1980 [1943]); Taso e Sidney W. Mintz (1984); Kevin e Vincent Crapanzano (1994); Asha e Veena Das (2011), para citar algumas poucas, dentre tantas outras duplas. Mais um exemplo, nesse universo, está no encontro de Biehl (2008) com Catarina, tematizado em um dos artigos integrantes do programa da disciplina. João descobre Catarina, uma jovem mulher, vivendo como interna em uma instituição psiquiátrica no sul do Brasil. Entre o abandono social e a pulsão pela vida, Catarina reflete sobre si enquanto um experimento à exploração de psicofármacos e, para tanto, elabora escritos peculiares, que virão concentrar a atenção etnográfica de Biehl.

O resultado surge em uma análise antropológica sobre o que Biehl (2008) denomina de farmacêuticalização da saúde mental, decorrente de um mercado planetário altamente lucrativo de medicamentos, com efeitos colaterais sociais e subjetivos especialmente exercidos sobre habitantes de áreas urbanas mais empobrecidas. A respeito desse contexto, um estudante elaborou um comentário-síntese com os trechos que vêm a seguir:

Sobre Catarina

Ao ler o texto, fico imaginando quantas pessoas se encontram na mesma situação de Catarina, quantos já foram usados como objetos para fins econômicos, para reproduzir ou até ludibriados? [...] Creio que nesse momento só me resta agradecer a Catarina por partilhar suas histórias comigo e me mostrar um lado da moeda que não é muito comentado.

Na mesma linha, reflexões das(os) alunas(os) se acumularam, por meio também do contato com estudos antropológicos em que os sujeitos de pesquisa tomam a forma de um grupo social, mas nem por isso deixam de gerar encontros igualmente reveladores em termos etnográficos. Comentou uma discente, por exemplo, sobre o trabalho fílmico de Diniz (2016), que documenta a luta por direitos de mulheres, em sua maioria nordestinas, pobres e negras, cujos bebês foram acometidos pela epidemia de Zika vírus no Brasil:

Quando assistimos [a]o vídeo sobre a realidade das mulheres do Nordeste e o Zika vírus, percebemos e comparamos que essas mesmas mulheres, que mais sofrem com essa doença, que são mais desinformadas, são as que mais sofrem com a criminalização do aborto. Pois o aborto já existe, só não acontece de forma segura para a mulher.

Nessa toada, outra estudante se expressou sobre a etnografia de Fleischer (2016), focada nos encontros clínicos entre médicos e pacientes de uma unidade de saúde da periferia de Brasília (DF), para fins de compreender a operacionalização cotidiana do Programa de Hipertensão e Diabetes, como política pública federal:

Nos conteúdos propostos para aula, o que me chamou mais a atenção foi o conceito de “adoecimento iatrogênico”, pois este me fez refletir sobre as práticas de terapia nos serviços de saúde. [...] Muitas vezes, dentro de um conceito sociopolítico, pela lógica do sistema de trabalho ou pela falta de conhecimento clínico/científico são realizadas intervenções capazes de piorar o estado de saúde da pessoa.

Por fim, na aula com o tema ‘Cuidado & morte’, uma estudante interrogou a si própria em seu comentário a partir da investigação de Menezes e Barbosa (2013) no campo da Saúde Coletiva:

O [...] texto “A construção da boa morte em diferentes etapas da vida” me demonstrou o quanto as características de uma “boa morte” relacionadas aos indivíduos convergem, como a vontade de que seja de forma rápida, na velhice, sem dor e com pendências relacionadas ao perdão resolvidas. Entretanto, mesmo após essa aula, ainda fiquei refletindo sobre [:] como seria uma “boa morte” para mim? Fato que ainda não consigo responder.

A referida aula, já na reta final da disciplina, também merece algumas notas acerca de um dos seminários nela apresentados. A equipe envolvida relatou que, sendo a morte um tema de difícil conversa nas sociedades ocidentais, resolveu apostar na partilha do alimento enquanto artefato de sua criação, a fim de trabalhar pela fluidez do diálogo naquela ocasião. O grupo juntou as carteiras para formar uma grande mesa, por onde distribuiu salgados e doces que havia preparado. Após o intervalo do dia, a turma foi surpreendida – como eu igualmente – com esse cenário.

Ao redor da mesa, enquanto desfrutávamos do lanche, fomos entabulando a discussão proposta. Auxiliou nesse andamento o artefato externo que a equipe optou por expor, para além da literatura indicada: um livro de poemas, contos e pensamentos, editado pela família de uma das estudantes, em homenagem a um parente falecido, reunindo os escritos, feitos em folhas soltas, de uma vida toda dessa pessoa querida.

Com Woortmann (1990), aprende-se que o compartilhamento de comida, mais que sustentar a fisiologia dos corpos, mobiliza a troca de afetos significativos que, por certo, abasteceu os comentários tecidos naquela aula. Essa atmosfera afetiva (Stewart, 2010) – ou a percepção de que, ali, havia se constituído uma comunidade (hooks, 2017 [1994]) – repetiu-se no último encontro da disciplina, no qual um círculo bem próximo se materializou para a leitura partilhada das cartas, realizada por aquelas(es) que desejaram.

Alunas e alunos tiveram quase um mês para prepará-las. Houve a orientação de que escolhessem a quem endereçar as cartas: uma pessoa ou instituição; uma pessoa viva ou morta; real ou imaginária; alguém da família, do círculo de amigos, do grupo profissional ou ainda uma figura pública. No caso de uma pessoa/instituição não pública, pedia-se, em nota, a explicitação de quem se tratava.

A essa destinatária ou a esse destinatário, cada discente deveria contar suas descobertas de conhecimento mais expressivas ao longo da disciplina. Requisitava-se que a carta, portanto, elaborasse uma resposta à seguinte pergunta: “Se você fosse narrar para alguém o que aprendeu, o que e para quem contaria?” O resultado desse exercício de escrita criativa é o exposto no decorrer deste artigo.

Querida Clarice Lispector,

Desde quando te conheci pela primeira vez, a minha maneira de ver o mundo se modificou drasticamente. Aprendi a ler com outras pessoas, mas juro que não esqueci do que aprendi com você. E é, na verdade, para deixar isso claro que eu resolvi falar com você. Ouvi uma expressão que consegui simbolizar o meu trajeto nesse semestre, mas eu não estou completamente convencida de que entendi o que quer dizer. Por isso a trouxe em forma de pergunta: o que significa ter autoridade simbólica sobre uma história e sobre uma lógica? Quando eu te li, rachou-se em mim a noção que eu tinha sobre mim mesma como pessoa que sente, porque foi você que me ajudou a ver o significado nas palavras. Agora, o que eu levo depois de ter me encontrado com tantos antropólogos e pensadores da humanidade, eu desaprendi muito do que havia construído sobre o que sou

dentro do que estou inserida. E, ainda um pouco mais além, me sinto com muitas pontas soltas onde antes se configuravam certezas sobre quem eu posso ser naquilo que me envolve. O meu corpo, diferente do que eu pensava antes, não me resume e é produzido como verdade enquanto atravessado pelas dinâmicas das lógicas sociais e culturais de meu tempo. Eu também descobri que, por ter nascido como eu nasci, também carrego verdades de um passado que, apesar de distante, é constantemente revivido em minha experiência, com o que me causa dor e sofrimento: eu sou, sim, uma mulher e sou, sim, negra. E essas certezas se abrem quando eu volto para tudo o que aprendi com você. Percebe agora a tensão em que me encontro? Convivo em um espaço que construí para sustentar a tensão de ver e sentir o que é antes da palavra e suportar o papel e as narrativas que eu agencio sendo, mas não que escolhi, por mim mesma, encarnar. Queria saber o que você pensaria de mim, agora me sentindo irreal enquanto sujeito que sente as dores das minhas doenças, por ser incapaz de saber a natureza e a origem do que elas são. Se é que são. Eu já não posso mais afirmar nada sem antes recorrer aos que me carregam em seus ombros conceituais e isso me destitui de toda originalidade que você me ensinou: as palavras não têm mais um sentido por si só, não carregam mais o peso do sentimento que ainda não foi dito; elas são mais do que a vida que vêm a ser quando faladas. Agora, o que eu digo tem relação e a lógica me escapa. O que eu digo, as minhas palavras, enquanto ser que sei que sou, apenas fazem sentido porque eu tenho o que me envolve pra dialogar. Antes era muito fácil me olhar como louca, como original demais e extraordinária. Hoje eu sei que o que “é” tem mais do que uma essência intrínseca ao seu ser; o que “é”, sendo isso normal ou anormal (ou qualquer dicotomia existencial), o faz – o ato de existir – porque o tecido permite que seja. Queria que soubesse que não perdi a profundidade que você me ensinou. Pelo contrário, encontrei nela uma estadia convidativa, uma em que eu posso pensar em agir.

Júlia

Carta-comentário 5¹³

PARA FINALIZAR

As cartas aqui apresentadas recitam a experiência (Rocha; Eckert, 2017) de aprendizagem discente em uma disciplina de antropologia, cuja condução fomentou-se todo tempo pelo estímulo à escrita criativa e, por conseguinte, autêntica. Recitar parece-me um bom verbo para traduzir essa vivência, posto dizer respeito a formas expressivas que tentam romper com o dado, o dominante e o copiado, para alçar voos metafóricos, contra-hegemônicos e originais.

O incentivo a esse modo de redigir lastreou-se, como dito, pelo debate sucessivo de etnografias e de suas experimentações textuais, enquanto parte de um esforço epistemológico cada vez mais (auto)crítico da antropologia, perante formas cartesianas preeminentes de produção do conhecimento científico. Pode-se dizer que a minha própria etnografia no campo da antropologia da educação, embora ausente do programa apresentado à turma, também foi parte integrante dele, enquanto mobilizadora de questionamentos sobre minha própria prática docente, ainda que seus

objetivos de pesquisa tenham sido outros, centrados nos agenciamentos do *bullying*.

Nas cartas elaboradas enquanto atividade de fechamento – frutos do desenvolvimento de perguntas-chave, seminários e comentários-síntese ao longo do semestre –, as(os) estudantes sinalizaram a consecução dos objetivos específicos do curso. Dentre eles, destaco a apropriação de um instrumental capaz de relacionar e aplicar as abordagens antropológicas ao exercício profissional, bem como de proporcionar reflexões em torno de temáticas emergentes em saúde, como um campo em constante atualização.

A despeito da oferta de um roteiro baseado na tríade antes mencionada, o alcance desse objetivo se deu por trilhas percorridas autonomamente pelas(os) alunas(os). Isso fica evidente nos diferentes estilos de redação presentes nas cartas – alguns mais literários, outros mais factuais, com possibilidade de variadas adjetivações –, que foram sendo construídos criativamente no processo de escrita cotidiana proposto pela disciplina.

A fim de terminar, quero evocar novamente bell hooks (2017 [1994]), para afirmar a sala de aula como ambiente de possibilidades, mesmo em meio a todas as limitações ainda impostas pelo modelo educacional moderno, teimosas em permanecer a favor de um certo projeto de governo e poder, na contramão de mudanças que se impõem cada vez mais prementes. A autora assinala que ver a sala de aula sob essa perspectiva permite a quem a habita “... encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir” (hooks, 2017 [1994], p. 273). Segundo hooks (2017 [1994], p. 273), “isso é a educação como prática da liberdade”, em seu sentido mais freireano.

Para o meu futuro eu Enfermeiro,

Você está aí? Será que conseguiu chegar até o fim desta estrada? Sobreviveu a tudo? Ou será que se perdeu em algum ponto do caminho? De qualquer forma, independente disso, você é maior. Mais que um corpo, mais que uma doença, seu físico é apenas um pedaço de algo. Sua história, suas narrativas permanecem, para além da sua mente que prega peças. Mudar o mundo, transformar as realidades (como você sempre sonhou e idealizou quando voltou a estudar) é algo mais simples do que parece. Saúde e doença são subjetivas, experiências que ultrapassam a prescrição de pílulas. Saiba ouvir, porque tudo o que dizem (e não dizem) tem imenso valor. Escute. Cada olhar é único, cada ponto de vista é essencial. Toda pessoa é importante e é sempre bom lembrar isso a cada manhã, quando você se olhar no espelho e pensar que não dá mais. Hoje eu acordei atento ao tempo. Chove lá fora e faz sol aqui dentro. Se você tem uma voz, se seu lugar nesse mundo insano é um privilégio, eu quero ser ouvido. Traga calma para quem respira um ar pesado e nunca esqueça de olhar o outro, o diferente de você, como imensidão. Há um universo inteiro dentro e fora de cada um e você faz parte dele. Não seja um mero espectador. Onde quer que você esteja, espero que esteja de olhos bem abertos.

Mário

À memória de Marcel Gritten,
cujo brilho certamente segue intenso,
em outras paragens.

REFERÊNCIAS

- ALLEBRANDT, Débora; AMORIM, Clarice M. F.; PESSOA, Eloisa L.; FERREIRA, Guadalupe do N.; PROFRÍO, Ana L. G.; SILVA, Cássio J. F.; ARAÚJO, Hellen C. dos S.; SAMPAIO, João M. F. Para aprender etnografia é preciso descolonizá-la? Relatos da experiência de ensino da disciplina “Escrita Etnográfica”. In: ALLEBRANDT, Débora; MEINERZ, Nádia E.; NASCIMENTO, Pedro G. (Org.). **Desigualdades e políticas da ciência**. Florianópolis: Casa Verde, 2020.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.
- AZIZE, Rogerio L. O cérebro como órgão pessoal: uma antropologia de discursos neurocientíficos. **Trabalho, Educação e Saúde**, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 563-574, nov.-/fev., 2011.
- BAZZO, Juliane. ‘**Agora tudo é bullying**’: uma mirada antropológica sobre a agência de uma categoria de acusação no cotidiano brasileiro. 2018. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- BIEHL, João. Antropologia do devir: psicofármacos – abandono social – desejo. **Revista de Antropologia**, [s. l.], v. 51, n. 2, p. 413-449, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproducción**: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Coyoacán: Fontamara, 1996.
- CONRAD, Peter; BARKER, Kristin K. A construção social da doença: insights-chave e implicações para políticas de saúde. **Ideias**, [s. l.], n. 3, p. 184-220, 2 sem. 2011.
- CRAPANZANO, Vincent. Kevin: on the transfer of emotions. **American Anthropologist**, [s. l.], v. 96, n. 4, p. 866-885, dez. 1994.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.
- DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à Antropologia Social. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1981.
- DAS, Veena. O ato de testemunhar: violência, gênero e subjetividade.

Cadernos Pagu, [s. l.], n. 37, p. 9-41, jul./dez. 2011.

DIAS, Marly de Jesus S. A feminização do trabalho no contexto da saúde pública: reflexos da reestruturação produtiva no serviço social e na medicina. In: YANNOULAS, Silvia C. (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Abaré, 2013.

DINIZ, Debora. **Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa**. 2 ed. Brasília: Letras Livres, 2015.

DINIZ, Debora. **Zika: do sertão nordestino à ameaça global**. Brasil, 2016. Documentário, 28 min. Disponível em: https://youtu.be/DteUeWmZriI?list=PLobe-LHB675_zi-SVm2ygrR2yYt4dJ9gpi. Acesso em: 21 jul. 2021.

EHRENREICH, Barbara; ENGLISH, Deirdre. Bruxas, parteiras e enfermeiras: uma história das curandeiras. **Bruxaria Distro, Coletivo Feminista Nós Soltas e Editora Subta** [fanzine], Nova York, 1973.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. **Cadernos de Campo**, [s. l.], n. 13, p. 155-161, 2005 [1990].

FLEISCHER, Soraya. Ilusões oferecidas às pessoas com ‘problemas de pressão’ na Ceilândia, DF. **Anthropológicas**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 97-119, 2016.

FOOTE-WHYTE, William. Treinando a observação participante. In: GUIMARÃES, Alba Z. (Org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1980 [1943].

FOUCAULT, Michel. Abram alguns cadáveres. In: FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977 [1963].

FOUCAULT, Michel. Disciplina. In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999 [1975].

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GAMA, Fabiene; FLEISCHER, Soraya. Na cozinha da pesquisa: relato de experiência na disciplina “Métodos e Técnicas em Antropologia Social”. **Cadernos de Arte e Antropologia**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 109-127, 2016.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974 [1961].

GOLDMAN, Marcio. Jeanne Favret-Saada, os afetos, a etnografia. **Cadernos de Campo**, [s. l.], n. 13, p. 149-153, 2005.

GUARESCHI, Pedrinho A.; SILVA, Michele R. (Org.). **Bullying: mais sério do que se imagina**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

HOMEM, Maria. Clarice Lispector: a vida é um soco no estômago. **Casa do Saber**. 06 mar. 2018. Canal Youtube. Disponível em: <https://>

youtu.be/UQNtNas-qPg?list=FLSTe5uGqgbkiWMmiD2yv9pg. Acesso em: 21 jul. 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017 [1994].

INGOLD, Tim. **Anthropology and/as education**. London; New York: Routledge, 2018.

KUSCHNIR, Karina. Ensinando antropólogos a desenhar: uma experiência didática e de pesquisa. **Cadernos de Arte e Antropologia**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 23-46, 2014.

LANGDON, Esther J.; FOLLÉR, Maj-Lis; MALUF, Sônia W. Um balanço da antropologia da saúde no Brasil e seus diálogos com as antropologias mundiais. **Anuário Antropológico**, [s. l.], p. 51-89, 2012.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. *In*: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: CosacNaify, 2003 [1934].

MENEZES, Rachel A.; BARBOSA, Patricia. A construção da “boa morte” em diferentes etapas da vida: reflexões em torno do ideário paliativista para adultos e crianças. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 18, n. 9, p. 2653-2662, set. 2013.

MINTZ, Sidney W. Encontrando Taso, me descobrindo. **Dados**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 45-58, 1984.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *In*: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo; Brasília: Editora Unesp/Paralelo 15, 1998.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school**: what we know and what we can do. Malden: Blackwell Publishing, 2006.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, [s. l.], v. 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

PEREIRA, Alexandre B. Escritas dissonantes: escolarização, letramentos, novas tecnologias e práticas culturais juvenis. **Horizontes Antropológicos**, [s. l.], v. 21, n. 44, p. 81-107, jul./dez. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. São Paulo: Artmed, 2001.

ROCHA, Ana Luiza C.; ECKERT, Cornelia (Org.). Cartas aos narradores urbanos: etnografia de rua na Porto Alegre das intervenções artísticas. **Fotocronografias**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 128, 2017.

SCHUCH, Patrice. A vida social ativa da ética na Antropologia (e algumas notas do “campo” para o debate). *In*: SARTI, Cynthia; DUARTE, Luiz F. D. (Org.). **Antropologia e ética**: desafios para a regulamentação. Brasília: ABA, 2013.

STEWART, Kathleen. Atmospheric attunements. **Rubric**, [s. l.], v. 1, p. 1-14, 2010.

STRATHERN, Marilyn. **Fora de contexto**: as ficções persuasivas da antropologia. São Paulo: Terceiro Nome, 2013 [1987].

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório**: performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

WOORTMANN, Klaas. “Com parente não se neguecia”: o campesinato como ordem moral. **Anuário Antropológico** 87, [s. l.], p. 11-73, 1990.

Submetido em: 04/08/2021

Aprovado em: 27/03/2023

Juliane Bazzo

bazzojuliane@gmail.com

Doutora em Antropologia Social, UFRGS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6196-3482>

NOTAS

¹ Uma versão preliminar deste texto foi apresentada no grupo de trabalho “No elã das palavras: contribuições da escrita criativa à etnografia”, coordenado por mim e por Victoria Irisarri (Universidad de Buenos Aires) na 32ª Reunião Brasileira de Antropologia (RBA), tendo por debatedoras Aline Lopes Rochedo e Talita Jabs Eger (ambas à época doutorandas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Agradeço a esse coletivo pelas interlocuções que tecemos.

² Nos Estados Unidos, onde nasceu e trabalhou Anzaldúa, o termo mulheres de cor (*women of color*) aplica-se a negras, latinas e orientais, norte-americanas de nascimento ou não, cujo fenótipo afasta-se de um ideal de branquitude. A origem da denominação é, claramente, segregadora; porém, ao mesmo tempo, mostra-se eficaz a uma infinidade de movimentos sociais na tarefa de militar contra a discriminação a um só tempo étnico-racial, de gênero e imigrante.

³ À época, encontrava-me vinculada como professora substituta ao Departamento de Antropologia dessa universidade. Importa ainda notar que a referida disciplina era obrigatória na grade curricular de Enfermagem e optativa naquela de Terapia Ocupacional.

⁴ A exposição das cartas e de outras produções discentes neste trabalho se dá sob consentimento das/dos estudantes. Todos os nomes nelas mencionados são fictícios, de modo a preservar identidades e intimidades partilhadas na comunidade (hooks, 2017 [1994]) construída, a seu tempo, em sala de aula. Registro aqui meu agradecimento à turma por ter me dado a oportunidade de vivenciar e, agora, relatar essa experiência de aprendizagem.

⁵ Cf. <http://lattes.cnpq.br/9102480955435391>.

⁶ Cf. https://www.academia.edu/40014290/Programa_Disciplina_Antropologia_da_Sa%C3%BAde.

- ⁷ Essa autora propõe a ideia de interseccionalidade com o fim de “... capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (Crenshaw, 2002, p. 177), em cenários onde coexistem desigualdades sistêmicas de gênero, raça, classe, entre outras.
- ⁸ Advinda das descobertas da neurociência, a noção de cerebralismo reporta-se a uma percepção contemporânea de indivíduo calcada nesse órgão enquanto centro organizador da racionalidade, da inteligência e da memória, como também das emoções, das crenças, da criatividade e da identidade. Trata-se de uma acepção de pessoa que borra limites cartesianos historicamente nítidos entre o corpo e a mente, para submetê-los a um monismo cerebral (Azize, 2011). Já a ideia de medicalização diz respeito, também no contexto da atualidade, à “... preferência social para tratar [com fármacos, sobretudo] problemas humanos como sendo individuais ou clínicos [...], em vez de tratar das causas subjacentes de problemas sociais complexos e de sofrimento humano” (Conrad; Barker, 2011, p. 208).
- ⁹ Segundo Dias (2013, p. 184), o conceito de feminização considera analiticamente “... para além da [...] elevada proporção de mulheres em processos capitalistas contemporâneos, [...] também seu viés qualitativo, com o propósito de entender as razões que têm levado à atual requisição da força de trabalho dessas [sic] pelo mercado [...]”. Tal recrutamento ocorre, em maior escala, para posições laborais específicas, geralmente mais depreciadas socialmente que aquelas largamente ocupadas por homens.
- ¹⁰ Tal trajeto – pergunta-chave, seminário, exposição de conteúdo e comentário-síntese – se desenrolava ao longo de quatro horários consecutivos de aula, uma vez por semana, dado que a disciplina possuía carga horária de 60 horas. Ao final do semestre, a nota de cada estudante se dava pela exposição oral de, no mínimo, duas perguntas; pela apresentação em equipe de dois seminários; além da produção de, ao menos, 10 comentários, dentre os 15 encontros previstos em cronograma.
- ¹¹ Posteriormente, mas ainda no curso da disciplina, tomaria contato com as vivências didáticas e de pesquisa de Karina Kuschnir (2014) em seu ‘Laboratório de Antropologia & Desenho’, que também me foram inspiradoras.
- ¹² Esther J. Langdon *et al.* (2013, p. 51-52) explicam que a vertente da Saúde Coletiva “... prosperou com o retorno das políticas democráticas no Brasil nos anos 1980, constituindo-se de forma mais significativa a partir de uma ligação estreita com as reflexões e os debates das ciências sociais e políticas do que propriamente em função das discussões epidemiológicas no âmbito da saúde pública”. É, portanto, costumeiro nessa corrente o emprego da etnografia como modo de produzir conhecimento.
- ¹³ A leitura desta carta remeteu-me a Maria Homem (2018), em comentário subsidiado por sua tese de doutorado em Letras, intitulada “No limiar do silêncio e da letra: traços da autoria em Clarice Lispector”, defendida em 2001 na Universidade de São Paulo (USP).