



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ANDRÉEA SILVA VIEIRA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO DE MULHERES NA LITERATURA**  
**DE LINDANOR CELINA (1963): a história da *Menina que vem de Itaiara***



**BELÉM – PA**

**2025**

**ANDRÉEA SILVA VIEIRA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO DE MULHERES NA LITERATURA  
DE LINDANOR CELINA (1963): a história da *Menina que vem de Itaiara***

**Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), submetida à avaliação, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Educação.**

**Orientadora: Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento.**

**Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.**

**BELÉM – PA**

**2025**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**  
**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

V657r Vieira, Andréa Silva.  
Representações Sociais de Educação de Mulheres na Literatura de Lindanor Celina (1963): a história da Menina que vem de Itaiara / Andréa Silva Vieira. — 2025.  
285 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Ivany Pinto Nascimento  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2025.

1. Educação de Mulheres. 2. Teoria das Representações Sociais.. 3. Lindanor Celina. 4. Literatura de Autoria Feminina. I. Título.

CDD 370.82098115

---

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO DE MULHERES NA LITERATURA  
DE LINDANOR CELINA (1963): a história da *Menina que vem de Itaiara***

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), submetida à avaliação, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivany Pinto Nascimento – Orientadora  
Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Maria Silva Araújo Alves – Avaliador(a) Interno(a)  
Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vergas Vitória Andrade – Avaliador(a) Interno(a)  
Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias – Avaliador(a) Externo(a)  
Universidade do Estado da Bahia – PPGEduc/UNEB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edna Maria Querido de Oliveira Chamon – Avaliador(a) Externo(a)  
Universidade Estácio de Sá – PPGED/UNESA

*À memória da minha vó, Dona Nenzinha  
(Raimunda Lopes Brito), raiz e abrigo eterno. À  
minha mãe e às minhas tias, mulheres que  
sustentam o tempo com afeto e coragem e, em  
especial, à lembrança luminosa da minha amada  
Tia Sandrinha.*

*À memória de meus irmãos-primos Priscila  
Cândido e Kaio Cândido, arrancados de nós pela  
violência atroz.*

## AGRADECIMENTOS

Nesse instante de agradecimentos, quero expressar a minha gratidão a Deus, presente em todos os momentos dessa trajetória. Ele, com a sua mão firme esteve ao meu lado e continua presente nesta escrita, mesmo nos momentos de dificuldades e superações ao longo desta jornada.

Sou grata à minha família, especialmente minha mãe, Maria de Lourdes Silva Vieira, incansável em seu afeto, acolhimento e presença. Obrigada por ser uma inspiração na minha vida. Minha gratidão por estar comigo, por suas orações, amparos e sossegos. Peço desculpa pelas aflições causadas. Sou grata ao meu pai, mesmo a distância e à sua maneira, acredito que torça por mim. Aos meus irmãos e sobrinhos, muito obrigada pelas palavras de incentivo, pela presença terna e amorosa nos nossos dias. Agradeço também à família Mota, pelo acolhimento e carinho.

Sou grata ao meu companheiro Isaias Mota, pelo seu amor, por sua força e sustentação durante essa jornada. Seu amor e carinho me fortaleceu. Você foi fundamental para que hoje possamos celebrar esta conquista. Agradeço aos meus amados filhos, Pedro e Joaquim, vibrantes, preencheram as nossas ausências ao longo dessa jornada, com amor e alegria. Meus amores, vocês me ensinaram muito e me ensinam todos os dias.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Professora Doutora Ivany Pinto. Sua sabedoria, sensibilidade, compromisso ético e rigor intelectual foram muito importantes para o desenvolvimento deste estudo. Mais do que orientadora, ela foi coautora dessa elaboração. Sua escuta atenta, seu método exigente e competência ajudaram-me a transformar dúvidas e inseguranças em caminhos possíveis. Esta tese é fruto desse diálogo constante que buscamos estabelecer. A ela, dedico a mais profunda gratidão ao longo desta jornada.

Dirijo um agradecimento especial às professoras que compõem a banca examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Maria Silva Araújo Alves, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Telma Amaral Gonçalves e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vergas Vitória Andrade. Agradeço pela generosidade ao dedicarem seu tempo e seus saberes à leitura atenta desta tese. Suas contribuições críticas, apresentadas com rigor e sensibilidade, desde o exame de qualificação, foram imprescindíveis para o amadurecimento e o fortalecimento deste trabalho acadêmico.

Meus agradecimentos aos Mestres se estendem a muitos que, ao longo de minha trajetória, me formaram com suas palavras, conhecimento, rigor, sensibilidade e comprometimento à uma educação emancipatória. Em especial, agradeço às professoras e aos

professores do Curso de Doutorado: André Rodrigues Guimarães, Carlos Paixão, Damião Bezerra, Olgaíses Cabral Maués e Telma Amaral, pela escuta generosa, pelas críticas exigentes e pelo compromisso ético e político com a educação, que tanto inspiraram este trabalho. Cada disciplina, orientação e diálogo contribuiu para alargar meus horizontes teóricos, refinar minhas perguntas de pesquisa e reafirmar a importância de uma produção científica comprometida com a transformação social.

Agradeço à revisora Ana Borges pelo zelo, pelo carinho e pela atenta assistência na revisão deste texto de doutoramento. Sua leitura cuidadosa, sensível à forma e ao conteúdo, ajudou a dar maior clareza e precisão à escrita, em um momento em que as palavras já carregavam o peso de uma longa travessia.

Agradeço ao Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu, e deixo meu agradecimento às/aos professoras/es, técnicos-administrativos (as), às estagiárias e aos estagiários e colegas do PPGED. Em especial, agradeço aos queridos servidores, Danielle Cristina Brito Mendes e William Pessoa da Mota Júnior, pela disponibilidade, pelo apoio em cada demanda administrativa e acadêmica, lembrando-me de que a vida acadêmica também se sustenta nos gestos cotidianos de cuidado e de colaboração.

Registro meu agradecimento ao Governo do Estado do Pará, em especial à Secretaria de Estado de Educação bem como à Fundação Escola Bosque “Professor Eidorfe Moreira” (Funbosque) pelo apoio institucional para realização deste estudo, fundamental para que este trabalho se concretizasse.

Quero fazer um agradecimento especial às minhas amigas e amigos de longa data, que caminharam ao meu lado nos dias luminosos e também nos dias difíceis. A vocês, que já compartilharam risos, planos, momentos poéticos e tantas jornadas: Ana Lúcia Cruz, Ana Regina Corrêa, Benedito Pimentel, Bruno Magalhães, Danielle Brito, Erenilda Almeida, Graça Lopes, Joana Campos, Karina Lira, Marcela, Rejane Paiva, Silvia Renata, Claudia Oliveira, Gisele, Michel Vilhena e tantos outros amigos e amigas. Agradeço de coração pela presença inspiradora, pelo afeto e pelo cuidado, neste percurso de doutoramento e em diferentes fases de minha vida. A amizade de vocês me ajudou, muitas vezes, a seguir quando o cansaço parecia maior do que o caminho.

Sou muito grata às amigas, aos meus amigos e a todos os colegas de trabalho e da pós-graduação pelas trocas generosas, pelo acolhimento constante e pelos momentos em que compartilhamos sonhos, inquietações e projetos. Em um doutorado vivido sob as incertezas da pandemia da Covid-19, entre dores e perdas da Covid-19, enfrentamos ainda a violência do negacionismo que desautorizava saberes científicos. Nossa turma seguiu caminhos diversos,

destaco com afeto meu amigo Michel Vilhena. Sua amizade e os valiosos aprendizados, primeiro em nossas aulas on-line e depois nos encontros presenciais, me conduziram a leituras valiosas e a horizontes fundamentais para este estudo.

Um agradecimento especial aos colegas do Grupo de Estudos em Educação, Identidade, Juventude e Representações Sociais (GEPEJURSE): Silvio Santiago, Sandra Palomino, David Rogério, Sonia Eli Cabral, Wilma Fahd, Nilzi Cunha, Flávia, Edla, Janiby e Magno. As conversas, leituras coletivas, provocações teóricas e companheirismo de vocês ampliaram meus horizontes, aguçaram meu olhar e fizeram deste caminho de pesquisa um espaço de pertencimento e de esperança.

Também agradeço à força da luta coletiva que atravessa esta Tese. Aos movimentos e às organizações sociais, aos coletivos feministas e às mulheres ativistas que impulsionaram esse trabalho. Suas vozes, suas escritas, marchas, intervenções e resistências cotidianas sustentaram e ampararam minha esperança em pensar a educação de mulheres é também participar de uma história de enfrentamento às desigualdades, ao racismo, ao sexismo e as violências que insistem em nos atravessar. Àquelas que vieram antes de mim, às que caminham ao meu lado e às que virão depois, agradeço pela coragem de reivindicar direitos, ocupar espaços, tensionar silêncio e inventar outras formas de existir no mundo. Esta tese também lhes pertence.

“As *janelas* são, muitas vezes, símbolos silenciosos de novas oportunidades, de ar fresco que invade espaços antes enclausurados, de luz que atravessa a rotina e transforma o ordinário em algo com uma luz repentina.

Quando uma janela se abre, o mundo parece se expandir. O vento dança por entre as cortinas, trazendo consigo aromas de chuva, de flores ou de memórias que estavam adormecidas. O som de risos distantes, o canto dos pássaros, até mesmo o burburinho da cidade, tudo chega com mais intensidade. Por alguns instantes, a janela se torna passagem: entre o dentro e o fora, entre o conhecido e o que ainda está por vir.

Cada janela aberta é uma promessa. É o convite para observar paisagens diferentes, para se permitir a curiosidade, para deixar partir o que já não serve e acolher aquilo que é novo. Por trás de cada janela, há um olhar atento, uma esperança renovada ou simplesmente o desejo de respirar fundo e recomeçar. Na vida, frequentemente nos deparamos com portas que se fecham. Mas, felizmente, as janelas que se abrem revelam que nem tudo está perdido, pois há sempre um outro modo de ver, um novo ponto de partida. Basta coragem para se aproximar do parapeito e se permitir enxergar além.

Assim, que nunca nos falem janelas abertas: aquelas que deixam entrar o inesperado, que nos convidam ao desconhecido, e que, silenciosamente, nos lembram que toda mudança começa com o simples gesto de abrir”.

*Autoria desconhecida*

## RESUMO

Este estudo analisa as Representações Sociais relacionadas à educação de mulheres por intermédio da obra de Lindanor Celina (1963), corpus de análise desta tese. Teve como problema central a seguinte indagação: quais são as Representações Sociais da autora Lindanor Celina sobre a educação de mulheres que se manifestam na obra *Menina que vem de Itaiara*, da autora (1963)? O objetivo geral que o norteou foi: analisar as Representações Sociais da autora Lindanor Celina sobre a educação de mulheres que se manifestam na obra *Menina que vem de Itaiara*, da autora (1963). Este estudo se fundamentou nos pressupostos teórico-metodológicos da TRS, cujo suporte epistemológico foi a partir dos seguintes autores: Moscovici (1978; 2005; 2010), Jodelet (2001; 2005), Marková (2010), Jovchelovitch (2010), Villas Bôas (2005), Nascimento (2013; 2020) e Ornellas (2013). A partir dessa perspectiva, se recorreu à TRS, formulada por Sérgio Moscovici (1925-2014) como matriz teórico-analítica central, da Psicologia Social contemporânea. Os caminhos metodológicos adotados conferem este estudo como qualitativo, literário, com abordagem descritiva e interpretativa, fundamentados na referência da Teoria das Representações Sociais, cujos procedimentos que o caracterizam como um estudo bibliográfico, com apoio teórico e metodológico das representações sociais a fim de atender o objetivo desta pesquisa. A partir de estudo processual em representações sociais, foram eleitos como marcadores centrais a objetivação e a ancoragem que funcionaram como guia e filtros analíticos. A organização do *corpus* e respectiva análise ocorreu por meio da Análise Temática de Braun e Clarke (2006). Para isso, foram adotadas as seguintes dimensões temáticas investigativas: o contexto psicossocial; a família e as relações de convivência; a educação; e a religião. E, para apreender a trama dessas representações sociais, foram eleitas as seguintes dimensões temáticas analíticas: saberes instituídos; ideologias; e as objetivações (imagens ideativas) e respectivas ancoragens (sentidos). Algumas das objetivações centrais foram: a Modernização seletiva e continuidade do patriarcado; os Saberes femininos de cuidado e cura como patrimônio educativo; o Sincretismo religioso e o currículo cultural; a Religião como doutrina purificadora; o Corpo feminino contido, recatado e vigiado; a Educação de mulheres como honra social; a Comunidade como vigilância difusa, entre outras. Essas objetivações (imagens ideativas) ancoram em alguns desses sentidos: o Casamento heteronormativo como destino legítimo da mulher; a Educação como controle e repressão dos desejos; a Fé como caminho de salvação e disciplina; a Noção de pluralidade devocional (católico, indígena, afro-amazônico) como marca identitária da região; a Docência como extensão da maternidade; a Promoção de epistemologias do Sul que legitimam narrativas amazônicas, ribeirinhas e indígenas; a Valorização da pedagogia da transgressão e das lógicas de cuidado para subverter hierarquias de poder etc. A Tese que se evidencia é a de que as Representações Sociais de Lindanor Celina (1963) sobre Educação de mulheres que compõem na obra em estudo se organizam em torno de um ideal civilizatório cristão e patriarcal, em que a mulher educada é aquela que se submete às normas morais, desempenha com recato os papéis de filha, esposa, mãe ou professora e se mantém afastada dos espaços e práticas considerados desviantes. Essas Representações Sociais de Lindanor Celina expressas no *Menina que vem de Itaiara* têm um núcleo hegemônico em que se alicerçam fios patriarcais, coloniais e capitalistas. Ela revela fissuras nesse sistema de representações que enunciam possibilidades de deslocamentos de sentidos e de reinterpretação dessas representações sociais de educação de mulheres, de maneira dinâmica, dialógica e transformadora.

**Palavras-chave:** Educação de mulheres. Teoria das Representações Sociais. Lindanor Celina. Literatura de autoria feminina.

## ABSTRACT

This study analyzes the Social Representations related to women's education through the work of Lindanor Celina (1963), the *corpus* of analysis of this thesis. Its **central problem** was the following question: what are the Social Representations of the author Lindanor Celina about the education of women that are manifested in the work *Menina que vem de Itaiara*, by the author (1963)? The **general objective** that guided it was: to analyze the Social Representations of the author Lindanor Celina about the education of women that are manifested in the work *Menina que vem de Itaiara*, by the author (1963). This study was based on the theoretical-methodological assumptions of the Theory of Social Representations, whose epistemological support came from the following authors: Moscovici (1978; 2005; 2010), Jodelet (2001; 2005), Marková (2010), Jovchelovitch (2010), Villas Bôas (2005), Nascimento (2013; 2020) and Ornellas (2013). From this perspective, the TSR, formulated by Sérgio Moscovici, was used as the central theoretical-analytical matrix. The methodological approaches adopted define this study as qualitative, literary, with a descriptive and interpretative approach, based on the Theory of Social Representations. The procedures characterize it as a bibliographic study, with theoretical and methodological support for social representations to achieve the research objective. Based on a procedural study of social representations, objectification and anchoring were chosen as central markers, serving as guides and analytical filters. The corpus was organized and analyzed using Braun and Clarke's (2006) Thematic Analysis. The following thematic investigative dimensions were adopted: psychosocial context; family and coexistence relationships; education; and religion. To grasp the fabric of these social representations, the following analytical thematic dimensions were chosen: established knowledge; ideologies; and objectifications (ideational images) and their respective anchorings (meanings). Some of the central objectifications were: selective modernization and the continuation of patriarchy; feminine knowledge of care and healing as educational heritage; religious syncretism and cultural curriculum; religion as a purifying doctrine; the contained, demure, and monitored female body; women's education as social honor; community as diffuse surveillance, among others. These objectifications (ideational images) are anchored in some of these meanings: heteronormative marriage as the legitimate destiny of women; education as the control and repression of desires; faith as a path to salvation and discipline; the notion of devotional plurality (Catholic, Indigenous, Afro-Amazonian) as a hallmark of the region's identity; teaching as an extension of motherhood; the promotion of Southern epistemologies that legitimize Amazonian, riverside, and Indigenous narratives; the valorization of the pedagogy of transgression and logics of care to subvert hierarchies of power etc. The thesis that emerges is that Lindanor Celina's (1963) Social Representations regarding the education of women, which appear in the work under study, are organized around a Christian and patriarchal civilizing ideal, in which the educated woman is one who submits to moral norms, discreetly fulfills the roles of daughter, wife, mother, or teacher, and stays away from spaces and practices considered deviant. These Social Representations of Lindanor Celina expressed in *Menina que vem de Itaiara* have a hegemonic core supported by patriarchal, colonial, and capitalist threads. She reveals cracks in this system of representations that articulate possibilities for shifts in meaning and reinterpretation of these social representations of women's education in a dynamic, dialogical, and transformative manner.

**Keywords:** Women's education. Theory of Social Representations. Lindanor Celina. Literature by female authors.

## RESUMEN

Este estudio analiza las representaciones sociales relacionadas con la educación de las mujeres a través de la obra de Lindanor Celina (1963), el *corpus* de análisis de esta tesis. El **problema central** fue la siguiente pregunta: ¿cuáles son las representaciones sociales de Lindanor Celina sobre la educación de las mujeres que se manifiestan en la obra *Menina que vem de Itaiara* (1963)? El **objetivo general** que guió el estudio fue analizar las representaciones sociales de Lindanor Celina sobre la educación de las mujeres que se manifiestan en la obra *Menina que vem de Itaiara* (1963). Este estudio se basó en los presupuestos teórico-metodológicos de la Teoría de las Representaciones Sociales, cuyo soporte epistemológico provino de los siguientes autores: Moscovici (1978; 2005; 2010), Jodelet (2001; 2005), Marková (2010), Jovchelovitch (2010), Villas Bôas (2005), Nascimento (2013; 2020) y Ornellas (2013). Desde esta perspectiva, la TSR, formulada por Sérgio Moscovici, se utilizó como matriz teórico-analítica central. Los enfoques metodológicos adoptados definen este estudio como cualitativo, literario, con un enfoque descriptivo e interpretativo, basado en la Teoría de las Representaciones Sociales. Los procedimientos lo caracterizan como un estudio bibliográfico, con soporte teórico y metodológico de las representaciones sociales para alcanzar el objetivo de la investigación. Con base en un estudio procedimental de las representaciones sociales, se escogieron la objetivación y el anclaje como marcadores centrales, sirviendo como guías y filtros analíticos. El *corpus* fue organizado y analizado utilizando el Análisis Temático de Braun y Clarke (2006). Se adoptaron las siguientes dimensiones temáticas de investigación: contexto psicosocial; relaciones familiares y de convivencia; educación; y religión. Para comprender el tejido de estas representaciones sociales, se escogieron las siguientes dimensiones temáticas analíticas: conocimiento establecido; ideologías; y objetivaciones (imágenes ideacionales) y sus respectivos anclajes (significados). Algunas de las objetivaciones centrales fueron: la modernización selectiva y la continuidad del patriarcado; el conocimiento femenino del cuidado y la sanación como patrimonio educativo; el sincretismo religioso y el currículo cultural; la religión como doctrina purificadora; el cuerpo femenino contenido, recatado y vigilado; la educación de las mujeres como honor social; la comunidad como vigilancia difusa, entre otras. Estas objetivaciones (imágenes ideacionales) se anclan en algunos de estos significados: el matrimonio heteronormativo como destino legítimo de las mujeres; la educación como control y represión de los deseos; la fe como camino de salvación y disciplina; la noción de pluralidad devocional (católica, indígena, afroamazónica) como sello distintivo de la identidad de la región; la enseñanza como extensión de la maternidad; la promoción de epistemologías del Sur que legitiman las narrativas amazónicas, ribereñas e indígenas; la valorización de la pedagogía de la transgresión y las lógicas del cuidado para subvertir las jerarquías de poder etc. La tesis que se pone de manifiesto es que las Representaciones Sociales de Lindanor Celina (1963) sobre la educación de las mujeres que aparecen en la obra en estudio se organizan en torno a un ideal civilizatorio cristiano y patriarcal, en el que la mujer educada es aquella que se somete a las normas morales, desempeña con recato los roles de hija, esposa, madre o profesora y se mantiene alejada de los espacios y prácticas considerados desviados. Estas Representaciones Sociales de Lindanor Celina expresadas en *La niña que viene de Itaiara* tienen un núcleo hegemónico en el que se sustentan hilos patriarcales, coloniales y capitalistas. Ella revela fisuras en este sistema de representaciones que enuncian posibilidades de desplazamientos de significados y de reinterpretación de estas representaciones sociales de la educación de mujeres, de manera dinámica, dialógica y transformadora.

**Palabras clave:** Educación de las mujeres. Teoría de las representaciones sociales. Lindanor Celina. Literatura de autoras.

## SUMÁRIO

<b>JANELA 1 A ANTESSALA: Lindanor Celina – Registros da Vida e da Obra de uma Escritora Paraense.....</b>	<b>14</b>
1.1 LINDANOR CELINA, UMA ESCRITORA CUJA OBRA ELEGEMOS PARA ESTE ESTUDO.....	17
1.2 SOBRE A PESQUISADORA AUTORA DESTE ESTUDO.....	25
<b>SEÇÃO 1 JANELA LIMIAR: horizonte do estudo sobre Representações Sociais de Educação de Mulheres.....</b>	<b>35</b>
<b>SEÇÃO 2 JANELA METODOLÓGICA: janela que se abre para contemplar as pegadas teórico-metodológicas.....</b>	<b>50</b>
2.1 PEGADAS METODOLÓGICAS: dimensões investigativas e dimensões analíticas.....	56
2.2 <i>MENINA QUE VEM DE ITAIARA</i> (1963) – caracterização da obra.....	63
<b>SEÇÃO 3 JANELA TEÓRICA: pontuações e alinhavos da Teoria das Representações Sociais e Educação de Mulheres.....</b>	<b>74</b>
3.1 INTERAÇÕES COM A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	74
3.1.1 <b>Informações biográficas do autor Serge Moscovici para a compreensão da teoria.....</b>	<b>74</b>
3.1.2 <b>Abordagem teórica das representações sociais.....</b>	<b>76</b>
3.1.3 <b>Elementos importantes para pensarmos sobre o estudo em Representações Sociais.....</b>	<b>83</b>
3.1.4 <b>Teoria das Representações Sociais e suas abordagens.....</b>	<b>86</b>
3.1.5 <b>Filtros e escolhas da Teoria das Representações Sociais para o nosso estudo.....</b>	<b>89</b>
3.2 ENTRELAÇOS QUE ELEGEMOS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COM O CAMPO DA LITERATURA.....	91
<b>SEÇÃO 4 JANELA INVESTIGATIVA E ANALÍTICA.....</b>	<b>114</b>
<b>1 A DIMENSÃO TEMÁTICA INVESTIGATIVA: <u>Contexto psicossocial</u>.....</b>	<b>114</b>
1.1 DIMENSÃO ANALÍTICA: saberes instituídos.....	130
1.2 DIMENSÃO ANALÍTICA: ideologias.....	133
1.3 DIMENSÃO ANALÍTICA: imagens ideativas e respectivos sentidos...	134
<b>2 DIMENSÃO TEMÁTICA INVESTIGATIVA: <u>Relações de Convivência – Família, Amizades e Vizinhos e conhecidos</u>.....</b>	<b>136</b>
2.1 RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA: família.....	137
2.2 RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA: amizades.....	172
2.3 RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA: vizinhos e conhecidos.....	175
2.4 DIMENSÃO ANALÍTICA: saberes instituídos.....	184
2.5 DIMENSÃO ANALÍTICA: ideologias.....	185
2.6 DIMENSÃO ANALÍTICA: imagens ideativas e respectivos sentidos...	185
<b>3 A DIMENSÃO TEMÁTICA INVESTIGATIVA: <u>Educação</u>.....</b>	<b>186</b>

3.1	DIMENSÃO TEMÁTICA ANALÍTICA.....	212
<b>3.1.1</b>	<b>Dimensão temática analítica: os saberes instituídos.....</b>	<b>212</b>
3.1.1.1	Saberes instituídos na escola.....	212
3.1.1.2	Saberes instituídos na família.....	215
3.1.1.3	Saberes instituídos na comunidade.....	217
<b>3.1.2</b>	<b>Dimensão analítica “ideologia”: o conjunto de valores que dão sentido e justificam esses saberes.....</b>	<b>218</b>
<b>3.1.3</b>	<b>Imagens ideativas (objetivações) e respectivos sentidos (ancoragens).....</b>	<b>220</b>
<b>4 A</b>	<b>DIMENSÃO TEMÁTICA INVESTIGATIVA: <u>Religião</u>.....</b>	<b>223</b>
4.1	DIMENSÃO TEMÁTICA ANALÍTICA: sobre os saberes instituídos.....	243
4.2	DIMENSÃO TEMÁTICA ANALÍTICA: sobre as ideologias.....	243
4.3	DIMENSÃO TEMÁTICA ANALÍTICA: sobre as imagens ideativas e sentidos.....	246
<b>5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LINDANOR CELINA CONTIDAS NAS DIMENSÕES ANALÍTICAS QUE INTEGRAM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DESSA AUTORA SOBRE A EDUCAÇÃO DE MULHERES MANIFESTAS NA OBRA EM ESTUDO.....</b>		<b>248</b>
<b>JANELA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS – Por entre frestas e fechamentos para considerações deste estudo.....</b>		<b>255</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>		

## **JANELA 1 A ANTESSALA: Lindanor Celina – Registros da Vida e da Obra de uma Escritora Paraense**

A escrita dessa antessala objetiva realizar duas apresentações:

- uma sobre a escritora Lindanor Celina, autora da obra literária *Menina que vem de Itaiara* (Celina, 1963), eleita por nós como fonte de pesquisa para essa trajetória de estudo no Doutorado; e, a outra,
- contar um pouco sobre nós para apresentar: a autora deste estudo, as nossas experiências acadêmicas, profissionais e pessoais que se conectam com o nosso desejo de realizar tal estudo.

Essas duas histórias, a de Lindanor Celina e a nossa, emergem de contextos distintos, mas convergem no gesto da escrita como meio de preservação, resistência e elaboração de si e da outra. Lindanor que, em meio às várias formas de silêncio imposto, conferido às mulheres de seu tempo, transformou suas experiências e observações em matéria literária. Nós, neste Doutorado, lançamos mão da escrita lindanosense para representar a reflexão crítica e os enfrentamentos, sobre a educação de mulheres que nos aprisiona em certa medida até os dias atuais. Margareth Rago (2013), nos explica que a escrita de si, não se limita à autobiografia, e sim constitui um movimento ético e estético de criação da própria subjetividade. O ‘mergulho’ na escrita de Lindanor que insinua com uma escrita sobre ela, mas se amplia para as mulheres, sobretudo as da Amazônia que fazem inúmeros movimentos para sair dessas amarras patriarcais que esvazia nossa existência.

Em Lindanor Celina, encontramos o desassossego necessário para a linguagem, como espaço de travessia e de reinvenção, pela qual seu texto pulsa, reflete e de forma sutil faz a crítica de uma época vivida por ela. Ela transfere essa vivência para os personagens que cria em suas obras. Nesse sentido, o que escrevemos aqui pulsa as veias de uma mulher que revive lembranças.

Tupiassú (2004) registra que em Lindanor Celina, a ficção é lugar da memória afetiva e histórica; os rastros deixados por essas memórias – ainda que cifrados – permitem a reconstituição de mundos possíveis, invisibilizados pelos discursos dominantes. Assim, ao narrarmos aspectos da história de uma escritora amazônica e, paralelamente, ao narrarmos a nós mesmas, reconstruímos uma colcha de retalhos dessa memória, onde a história, a invenção e a memória se entrelaçam. É neste entrelaçamento que situo a nossa voz: como aquela que escava, interpreta e escreve, não para fixar uma verdade, mas para trazer os sentidos aprisionados pelo apagamento, que autoras como Lindanor não silenciaram em seus registros.

Portanto, essa antessala não é apenas uma iniciação ao trabalho que se seguirá. Ela é o próprio gesto inaugural de se dizer, de se deixar afetar por mulher de uma geração que nos antecedeu. Essa mulher abriu um caminho para que pudéssemos percorrer as palavras e os sentidos neste estudo. Como afirma Conceição Evaristo (2017), nossos textos são o que somos, e nessa **escrivivência**, o que está em jogo é a produção de um conhecimento científico e o testemunho de uma travessia: entre literatura e memória, entre vida e pesquisa, entre o dito e o não dito.

Lindamor nos empresta sua **palavra-texto** para tecermos este nosso estudo de Doutorado, para enraizarmos no coletivo de sua escritura, de sua narrativa, incursões teóricas sobre a educação para mulheres. A literatura percorre, investida pela força de sua função educativa para narrar tempos e memórias de representações, os processos e os produtos, com os quais atravessa diferentes lugares e grupos sociais, valores, subjetividades, imaginários, simbólicos e interações.

Assim, para o alcance do objetivo proposto nessa antessala, realizamos uma investigação em dissertações, teses, periódicos, livros, ensaios jornalísticos e literários, entre outros registros, para a obtenção de informações que nos possibilitassem adentrar nos rastros, nos sinais, nos escritos e nos sentidos, não somente deixados pela autora, mas também, a partir das vozes de quem conheceu a escritora Lindamor Celina. Junto a esses registros, também buscamos os estudos desenvolvidos por outros/as pesquisadores/as que tiveram como objeto de estudo das obras dessa escritora.

Ao longo dessas investidas, refletimos a partir de algumas indagações: como apreender as informações, nessa incursão, sobre uma autora como Lindamor Celina já dita por tantos/as outros/as que nos antecederam? Como preparar a antessala para mergulhar em nosso objeto de estudo que se propôs a analisar as representações sociais sobre educação de mulheres por meio da escrita literária de Lindamor Celina? São questionamentos primários, matriciais, mas que antecedem esse movimento. Todo esse movimento gerou dias e noites debruçada nos livros, nos pensamentos e sentimentos na tentativa de lançar luzes para seguir adiante com a proposta deste estudo, uma vez que estamos em um movimento de pôr em evidência a escritura literária como meio para (re) pensar a educação de mulheres.

Desejávamos fazer algo diferente, uma vez que as obras de Lindamor Celina são alvo de inúmeros estudos, especialmente no campo da educação e no de Letras. Em que pese as diferenças desses estudos, percebemos que neles existem pontos de enlace comuns, na perspectiva de se manterem fiel, tanto a história desta autora quanto de suas obras literárias.

A partir dessas e outras reflexões, nos veio à cabeça um ditado popular, qual seja: *quem conta um ponto, aumenta outro ponto*. Significa considerarmos que em nosso estudo aparecerão espelhamentos com outros estudos já realizados. Contudo, também compareceram registros singulares dessa pesquisadora, inerentes ao seu processo de elaboração e de sua condição existencial.

Adiantamos que as identificações entre a obra eleita para este estudo, qual seja: *Menina que vem de Itaiara* e a respectiva autora desse romance, Lindanor Celina, existem, senão, não seria significativa para tal escolha. Dentre elas, consideramos algumas como:

- Somos mulheres, cujo fio da educação que recebemos nos inter-relaciona, resguardadas as diferenças geracionais;
- Nascemos e vivemos na mesma região, ou seja, na região Norte do país também chamada de Amazônia Paraense e, como tal, trazemos na mala de nossas culturas essa marca; e
- Sermos professora com formação no campo do magistério e licenciaturas.

Dessa maneira, uma das preocupações de nosso estudo no entrelaçamento entre literatura e educação de mulheres é assinalar o silenciamento das mulheres amazônicas, ainda que tenhamos significativos avanços nas políticas públicas e na produção de conhecimento. Isso porque, estudos como o de Chaves e César (2019) e Lima (2016), dentre outros, constatarem que a formação histórica, educativa e cultural de coletivos de mulheres que vivem na Amazônia paraense, sejam elas mulheres negras, indígenas, ribeirinhas, está ‘atravessada’ pela colonialidade e se fundamenta a partir de uma lógica colonizadora, etnocêntrica e capitalista, ou seja, é atravessada pela colonialidade de gênero, marcada por padrões etnocêntricos, capitalistas e patriarcais que continuam a organizar relações sociais e epistêmicas na região.

A persistência de uma visão hegemônica que busca universalizar identidades e obliterar a pluralidade étnica, social, cultural e sexual que nos constitui continua a reproduzir estereótipos colonialistas. Contra esse projeto universalizante, mulheres em contexto diversos, algumas em situação de vulnerabilidade, mobilizam estratégias de resistência de **memórias subterrâneas**. Segundo Evaristo (2017), essas memórias inscrevem à consciência que subverte fronteiras identitárias, para criação de espaços de enunciação para sujeitos historicamente marginalizados.

Esses breves registros evidenciam a importância da produção literária de Lindanor Celina e de sua história que marcam as primeiras décadas do século XX. Isto nos chamou a atenção a ponto de descobrir em nós o desejo de compreender vida das mulheres de nossa região pela literatura de uma mulher da Amazônia paraense. Ela registrou em suas obras, a partir de seus personagens, não somente a subserviência, a colonização das mulheres amazônicas, mas

as suas insurgências, suas lutas e seus enfrentamentos pelas suas existências, seus desejos de protagonizar suas histórias.

Escritoras paraenses, como Lindanor Celina, transgrediram as leis do silenciamento de mulheres em sua época. Se deram vozes em suas trajetórias acadêmicas, ousaram em suas composições literárias, assim como em suas vidas pessoais. A exemplo, disso Lindanor Celina viveu sua história com os registros de seus desejos sem se importar com as regras e as normas sociais.

### 1.1 LINDANOR CELINA, UMA ESCRITORA CUJA OBRA ELEGEMOS PARA ESTE ESTUDO

“Lindanor é personagem de si mesma: singela, pitoresca, lírica, reflexiva, emocionada, bragantina, universal. [...] numa linguagem pessoal e doce, cheia do paraensismo das palavras, pontuada de expressões peculiares, embalando o imaginário na cadeira de balanço do ritmo de sua narrativa, como na intimidade de um final de tarde intemporal, quando a gente chega a sentir no rosto, o leve roçar da brisa da quimera”.

*João de Jesus Paes Loureiro (1988)*

Lindanor Celina é “[...] personagem de si mesma: singela, pitoresca, bragantina, universal”, observa o estudioso e escritor João de Jesus Paes Loureiro (1988, p. 9), e sublinha uma tensão produtiva entre a localidade e a amplitude que define sua escrita. De fato, Lindanor Coelho de Miranda Casha nasceu em Buritizal, no interior de Castanhal, mas suas memórias e percursos afetivos se ancoram principalmente em Bragança, onde a autora forjou a tessitura vocabular “[...] cheia do paraensismo das palavras” que singulariza sua obra Loureiro (1988, p. 9). Porém, seu curso de vida e memórias seguem principalmente as trilhas bragantinas, desde a sua infância, na cidade de Bragança. Essa escritora faleceu em 4 de março de 2003, na cidade de Paris, onde residia desde o ano de 1974.

Ao tratarem do prefácio do romance de Lindanor, intitulado *Estradas do Tempo-Foi*, Mendes e Cesar (2017, p. 50) salientam sua “[...] acurada capacidade de observar as pessoas e uma rara acuidade em penetrar nos mais disfarçados motivos, nas mais escondidas intenções”.

Ainda aos 11 anos de idade, Lindanor Celina migrou do município de Bragança para capital do Estado, a fim de estudar no colégio religioso para realizar a sua formação escolar no Colégio Santo Antônio. Nesse internato, a jovem estudou entre seus 12 e 17 anos. A seguir, retornou para Bragança para atuar como professora do Ensino Primário, após a obtenção da diplomação no Magistério.

Conforme já mencionamos, Lindanor Celina se envolvia nas obras literárias e conduzia ao leitor a uma certa confusão, como se estivesse imerso em acontecimentos e situações vividos pela própria escritora. Por isso, concordamos com Penha (2008, p. 40, grifos no original), ao afirmar que nos romances de Lindanor, as fronteiras entre fato e ficção são fluidas e traz uma revisão da autora sobre sua existência, de maneira que a “[...] linearidade da trajetória da vida contada se abre numa rede de ‘possíveis ficcionais’”.

Essas memórias da Amazônia de lugares de encantamentos e mistérios, que exercem influência sobre a autora e, possivelmente, sobre seus leitores, retratam uma atmosfera de poder e fascinação sobre a cultura Amazônica, como Lindanor descreve a pequena cidade de Itaiara. Como lembra Paes Loureiro (2001):

A cultura amazônica constitui-se num amplo vitral mítico. Nele, as lendas de amor – líricas ou eróticas, ingênuas ou maliciosas, simples ou artimanhosas, felizes ou trágicas – brilham de modo especial, atravessadas por uma luz de esteticidade, cercadas pela moldura de um devaneio aureolado pelo imaginário (Loureiro, 2001, p. 257).

A partir desse excerto, destacamos que Lindanor Celina (1963) traz a invenção de Itaiara, um lugar que não existe nos registros geográficos oficiais. Contudo, se faz presente, de certa maneira, nas lembranças de Lindanor Celina, de uma cultura regional que interage com as mudanças culturais e sociais nas primeiras décadas do século XX e que atravessa as vivências dessa contadora de histórias. Os relatos dessa viajante-escritora anunciam uma Amazônia que se caracteriza como um lugar de histórias fantásticas, oriundas de uma Amazônia cultural.

A autora foi além de um texto sobre e da literatura amazônica, conforme refletem Dantas Neto e Pressler (2017). Ainda que suas obras sejam encharcadas dos tons, sabores e narrativas amazônicas, sua produção literária também instiga reflexões sobre a sociedade, as convenções e as normas que operam silenciamentos e doutrina condutas dirigidas principalmente às mulheres.

Dantas Neto (2018) e Dantas Neto e Pressler (2017) enfatizam que o percurso artístico e intelectual da escritora Lindanor Celina vem acompanhado de dois adjetivos, a de “paraense” e de “amazônica”. Isso sugere uma ampla interpretação e vincula também sentidos interpretativos sobre sua produção literária, com a marcação de seu local de nascimento, observa Dantas Neto (2018).

Dessa maneira, o cenário de Bragança não escapa aos olhos de Lindanor Celina (1963). Nas obras literárias de Lindanor, essa cidade, sua representação cultural, costumes e vivências desde os tempos de menina, ocupa um lugar muito especial e serão fundamentais para a autora dar substância a boa parte de sua produção. Como menciona Penha (2008),

Itaiara é o cenário ficcional que poderia representar Bragança, a cidade onde viveu a escritora. Ela certamente acionou os mecanismos da memória e se valeu da imaginação literária para emoldurar a cidade na voz de Irene, com nítida clareza de que a invenção de imagens torna mais perto a vida da arte (Penha, 2008, p. 41).

Os aspectos mencionados pela pesquisadora nesse excerto apresentado, evidenciam que Lindanor Celina adotou Bragança como espaço-memória, uma vez que compõe grande parte de sua matéria ficcional. Isso porque, esses tempos vividos tanto em sua infância quanto na adolescência em Bragança deixaram para sempre uma marca em suas memórias.

Conforme destaca Nery (2023, p. 74), apesar da cidade bragantina não ter sido seu local de nascimento, “[...] Lindanor desenvolveu uma conexão especial com aquela localidade, vivenciando e nutrindo uma série de relações que despertaram um profundo senso de pertencimento à cidade, a ponto de se autodominar filha de Bragança”.

Assim, como ocorria em muitos municípios do Estado do Pará, cujo crescimento populacional ocorria, sobretudo, pela vinda de nordestinos e sulistas em busca de trabalho e condições de vida, frente às dificuldades que enfrentavam em suas terras originárias, a Bragança retratada por Lindanor por meio de romances como *Menina que vem de Itaiara* (Celina, 1963) e *Afonso Contínuo, Santo de Altar* (Celina, 1986), entre outros escritores, narra os acontecimentos da história dos romances e se ancora na cultura dessa região.

Em *Menina que vem de Itaiara* e *Estradas do Tempo-Foi*, Lindanor (1963; 1994) fala da Estrada de Ferro na Zona Bragantina<sup>1</sup>, símbolo incontestável de expansão econômica, dentre elas, o escoamento de produtos agrícolas.

Após uma trajetória marcada por esforço contínuo, Lindanor Celina foi aprovada em concurso público federal para a Justiça do Trabalho, já residente em São Luís (MA). Nessa cidade conheceu Durval Machado de Miranda, com quem se casou aos 18 anos e formou família e teve três filhos: Henrique Oscar, Fernando Lúcio e Cláudio.

Posteriormente, transferiu seu cargo para Belém (PA), onde retomou sua formação acadêmica. Matriculou-se na Aliança Francesa desse município e aperfeiçoou o domínio do francês, a língua de sua alma. Pouco depois, venceu um concurso nacional promovido pela própria instituição, cujo prêmio consistia em um curso de aperfeiçoamento em Paris, experiência que ampliou ainda mais sua bagagem cultural.

Em 1963, ano de lançamento de seu primeiro romance, a escritora, então conhecida como Lindanor Coelho, passou a utilizar Lindanor Celina. A mudança homenageia Celina

---

<sup>1</sup> Figueiredo, 1988.

Mártires, amiga de infância e colega de internato. Para Lindanor, substituir o sobrenome Coelho por “Celina” significava incorporar a doçura que associava ao nome da amiga e se afastar da aridez que, a seu olhar, o antigo sobrenome, sublinha Pereira (2020).

Graduada em Letras e Jornalismo pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde mais tarde lecionou, Lindanor Celina continuou seus estudos na Universidade de Nancy e Universidade de Paris, na Sorbonne. Nessas instituições concluiu formação em Língua e Literatura Francesa e em Civilização Fonética. Na Sorbonne, ela defendeu o Doutorado sobre a obra *Macunaíma* de Mário de Andrade, com a tese intitulada *Quelques aspects du conte chez Mário de Andrade*.

Em 1975, Lindanor Celina se estabeleceu em Paris e passou a lecionar Literatura Luso-Brasileira na Université de Lille III. Nas memórias publicadas em 1988, essa escritora registra o sentimento de pertencer ao novo sem renunciar às lembranças de Belém:

Quando vejo tudo isto, novo quadro que cheguei a reconstituir para nele habitar, aqui sinto que me encontro, sim, aqui armei minha tenda, agora sei: o sinal certo de que temos uma casa, não é quando começamos a trazer coisas para dentro dela, a compor um décor, um ambiente em volta de nós?  
Lembro-me – ah se me lembro – depois de haver deixado Belém, a minha morada, o meu mundo e tudo, tudo, tempo levei feito um pássaro na ponta do galho, voo armado, pés na terra eu nem sentia (Celina, 1988, p. 162).

Esse recorte biográfico evidencia que, mesmo após meio século de conquistas pessoais e profissionais, a escritora continuou a expressar a saudade e as incertezas que acompanharam o deslocamento e tencionavam o vínculo entre suas raízes amazônicas e a vida intelectual, construída em solo francês. Podemos dizer que foram mudanças que exigiram coragem e determinação para recomeçar em Paris como docente e registrar seu recomeço em outras paragens. Isso, porém, não significaram uma negação de sua vida e de sua cultura.

No início da década de 1960, Lindanor Celina estreou na ficção com o romance *Menina que vem de Itaiara* (Celina, 1963). No prefácio à obra, Dalcídio Jurandir (1963, p. 6) destaca que a autora “[...] nos fala de uma cidade do interior paraense onde a personagem principal, menina bem levada, viveu e guardo na memória e no coração as imagens da família, da vizinhança, da meninice, dos costumes, um instantâneo de pessoas, bichos e coisas de Itaiara”.

Antes de se dedicar ao romance, Lindanor se consolidara no jornalismo, publicava crônicas e ensaios em jornais, como *Folha do Norte* e *A Província do Pará*. Neste último, sob a coluna *Miranete*. Seu primeiro livro, o volume de poemas se intitulava *Símbolo* (1956) e recebeu menção honrosa da Academia Paraense de Letras, informa Penha (2008, p. 129).

Vários estudos sobre sua trajetória evidenciaram a fusão entre vida e literatura, de modo que suas memórias pessoais perpassam a tessitura ficcional, nos cenários, contextos e

personagens que construiu (Penha, 2008). Escritora, jornalista, professora, cronista e servidora pública, Lindanor Celina dividia a rotina entre a produção literária, o magistério e o trabalho na Justiça do Trabalho. Embora tenha se aventurado no conto, na poesia, no teatro e na crônica, foi no romance que concentrou sua elaboração estética na construção de narrativas que tensionam lembranças individuais e experiências coletivas, especialmente na Amazônia paraense.

Essa autora publicou as seguintes obras:

*Romances*: Menina que vem de Itaiara (1963), Estradas do Tempo-foi (1971), Breve sempre (1973), Para além dos anjos (1975), Afonso contínuo, Santo de altar (1986) e Eram Seis Assinalados (1994); *Livros de crônicas*: Contracanto (1960), A Viajante e seus espantos (1988), Diário da Ilha (1992) e Crônicas Intemporais (2003); *Livro de Memórias*: Pranto Para Dalcídio Jurandir (1983); *Livro de Poemas*: Símbolo (1956), e; A peça de teatro: Nicota Martins, encenada pela Televisão Marajoara, de Belém, em 1964 (Penha, 2008, p. 129).

Em suas produções literárias, Lindanor Celina traz à tona cidades imaginárias, personagens fictícios que ganhariam vida nas memórias e trajetórias de muitos que residiam e residem nas cidades de Belém, região bragantina, da cidade de Paris, e tantos outros lugares que essa viajante percorreu ao longo de seus 86 anos. [...] “Seus textos como de qualquer artista é o próprio texto da vida”, sintetiza Penha (2008, p. 32).

De modo geral, a importância de suas obras é incontestável, não apenas pelos diversos prêmios e reconhecimentos pelo valor literário de seus romances e crônicas, ou mesmo, o destaque de seu trabalho visto como objeto de estudos por pesquisadores nessas últimas décadas. O impacto de seu romance inaugural, *Menina que vem de Itaiara*, em 1963, também lhe rendeu no mesmo ano a indicação de “Livro do Semestre” pelo Suplemento Literário do jornal *O Estado de São Paulo*. Além disso, se tornou livro de referência para as Universidades de Nancy, na França, e na Universidade Federal do Pará e referência de leitura para três universidades no estado do Pará.

Vale destacarmos que essa obra literária é a primeira da trilogia que Lindanor Celina escreve. Nessa trilogia, a escritora narra a trajetória de Irene entrelaçada às experiências de seus familiares, amigos e conhecidos. Trata-se, portanto, das obras: *Menina que vem de Itaiara* (1963); *Estradas do Tempo-Foi* (1971); e *Eram os Seis Assinalados* (1994).

Esse segundo romance da escritora, *Estradas do Tempo-Foi*, publicado em 1971, pela Editora JCM, no Rio de Janeiro, recebeu o prêmio Samuel Wallace MacDowell, do Governo do Estado do Pará e da Academia Paraense de Letras e o Prêmio Especial Nacional Walmap<sup>2</sup>.

O romance *Breve Sempre*, lançado em 1973, recebeu Primeira Menção Honrosa do Prêmio Nacional Walmap, nesse mesmo ano. A comissão julgadora foi constituída pelos escritores, Rachel de Queiroz, Antônio Olinto e Maria Alice Barroso. Lindanor Celina também ganhou o segundo Prêmio Nacional Walmap, em 1975, no Rio de Janeiro, com o romance *Para além dos anjos*, conforme Penha (2008).

Maués (2017) destaca que:

Ela aprendera a tecer a sua própria dor com os fios que lhe escapavam das mãos num processo de espera do futuro, da vinda do seu amado. Assim, o procedimento de tecer panos delicados de dia para destecê-los à noite, sob a desculpa do preparo do enxoval que pela desfaçatez jamais é concluído (Maués, 2017, p. 111).

De tal maneira, os fragmentos serão imprescindíveis para trazer a inteireza dessa autora e o impacto de suas obras. Isso porque, nós, mulheres amazônidas, autoras de nossas histórias, tramamos com ela e a partir dela, por meio de sua literatura, nossas subjetividades e histórias. Assim, fazemos nossas moradas que dialogam conosco e com nossos escritos, os escritos de outras e outros, nossos pensamentos e nossos fazeres todos os dias. São nossas linhas, tecidos, botões e mãos que constroem os tecidos de nossa história, em nossos aprendizados, em nossos saberes e práticas, em nossas interações.

Lindanor Celina trabalhou literariamente a própria trajetória de tal modo que a fronteira entre vida e ficção se torna porosa. Como dissemos, as personagens, enredos e cenários espelham experiências vividas em Bragança, Belém, Paris e outros lugares que compuseram seu horizonte afetivo-cultural. Conforme afirma Penha (2008, p. 93), sua escrita literária “[...] é moderna na simplicidade, no olhar sobre o povo, na cor local, e na capacidade de discutir temas relevantes da realidade brasileira com o grande público”.

Os tensionamentos que elabora sobre o cotidiano amazônico de meados do século XX, semelhantes ao do restante do Brasil, marcado por severas desigualdades sociais, carências estruturais e estigmas regionais, são problematizados por Lindanor por meio de narrativas

---

<sup>2</sup> Prêmio Walmap nasceu de uma parceria entre o crítico Antônio Olinto, autor da coluna “Porta da Livraria”, do jornal *O Globo*, e o banqueiro José Luiz de Magalhães Lins, do Banco Nacional de Minas Gerais, patrocinador do concurso (Walmap, aliás, deriva do nome do tio de Magalhães Lins, Waldomiro Magalhães Pinto). Sua primeira edição foi realizada em 1965, e teve como jurados Raimundo Magalhães Jr., Adonias Filho e Antônio Olinto. Disponível em: <http://www.olhodagua.ibilce.unesp.br/index.php/Olhodagua/article/viewFile/563/503> Acesso em: 12 dez. 2023.

peçoais, as restrições impostas por um ordenamento patriarcal colonialista que delimitava as possibilidades de mulheres.

A mudança definitiva para a França, em 1975, ampliou esse repertório de deslocamentos. Ali, a escritora se casou com o professor francês Serge Casha e residiu em Clamart, nos arredores de Paris, até falecer em 2003, aos 85 anos. Como um de seus desejos, Lindanor Celina pediu que fosse cremada e que suas cinzas fossem jogadas na baía do Guajará, localizada às margens da cidade de Belém. Como um último adeus às suas raízes amazônicas, em especial bragantinas e belenenses, pelas quais guardava grandes saudades e lembranças, essa sua derradeira vontade foi atendida no dia de seu aniversário, em 21 de outubro de 2003, nessa sua terra pela qual nutria imensurável amor.

Naquele dia, uma densa touça de mururés se formou ao redor das cinzas lançadas na Baía do Guajará, na cidade de Belém, e compôs um simbolismo tocante de saudade e de afeto que permeavam a cerimônia de despedida da escritora paraense Lindanor Celina (Pereira, 2004).

Ela atravessava os idos tempos das estradas de ferro bragantina e também de sua trajetória de escritora e multiartista em Belém e os anos que morou na França, conforme declarava em algumas de suas obras, entre elas, o livro de crônicas, intitulado *Para além dos anjos* (Penha, 2008).

A trajetória internacional não dissolveu seu vínculo com a Amazônia, permeado pela memória, saudade e estranhamento. Isso se tornou eixo recorrente nas obras posteriores e ofereceu matéria para compreender as transformações históricas nas esferas da família, da educação, da religiosidade, da cultura e da sociabilidade.

Nesse sentido, o *corpus* literário de Lindanor Celina constitui fonte valiosa para investigações interdisciplinares, por meio de suas narrativas que condensam representações sociais que iluminam práticas educativas, relações de gênero e dinâmicas de poder em diferentes conjunturas históricas, o que permite recompor tanto experiências locais quanto processos coletivos inscritos na Amazônia e em diáspora.

Com sua peculiar irreverência e sem se abster de temas que envolvia sua vida e também a de mulheres de sua geração, Lindanor Celina também investe atenção sobre a emancipação de mulheres e as formas que as relações sociais condicionavam às mulheres para a passividade e a submissão femininas. Celina busca romper com uma representação que se tem sobre as mulheres naquelas primeiras décadas do século XX, especialmente uma educação que se voltava para prepararem as meninas e jovens para o casamento e para as atividades domésticas.

Embora essa autora tenha herdado uma herança cultural que restringia para as mulheres a produção literária, Lindanor usa seu espaço legitimado no campo literário para tocar em temas sufocados na sociedade, entre eles a representação feminina ainda bastante conservadora, naquela sociedade do século XX que se orgulhava de sua aspirada modernidade.

Por meio de suas obras, Lindanor expressa o tempo de mulheres que ousaram. Não se silenciou! “[...] Nada a demovia de carregar na algibeira as chaves de suas decisões” (Amarílis, 2004, p. 15). De tal maneira, a literatura que Lindanor Celina nos reservou desafios e questionamentos quanto às normas de gênero, para que assim suas leitoras e seus leitores, explorem e critiquem as expectativas sociais impostas às mulheres, especialmente os papéis tradicionais. À luz dessa literatura, não apenas no sentido de conhecer, mas para o de inspirar e estabelecer conexões com nossas experiências e identidades, assinalamos que nossa trajetória também se situa dentro de contextos culturais e históricos que fortalecem nossa capacidade de senso de pertencimento e de identidade de gênero.

Dantas Neto (2018) aponta que, embora o romance não apresente reflexões explícitas acerca da intersecção entre gênero feminino e trabalho doméstico, esse motivo permanece constante, uma vez que a narrativa apresenta esse “elemento sociológico, diretamente ligado à mulher enquanto um ser “limitado” aos afazeres domésticos, como um componente temático da narrativa” (Dantas Neto, 2018, p. 23, grifos no original).

Nos textos de Lindanor Celina, se perpassam encontros e desencontros que contrapõem os desejos das personagens às transformações possíveis em suas trajetórias. A educação, transmitida no âmbito familiar, escolar e social — principalmente pela experiência das protagonistas — constitui um processo de modelização psicossocial: critérios e protocolos comportamentais que legitimam estereótipos de feminilidade e determinam o que se reconhece como “ser mulher”.

Lindanor Celina (1963) soube contar em sua incursão literária denúncias sobre a estrutura social solidificada pelo ideário patriarcal, tradicional e conservadora. Essa escritora trouxe o reconhecimento das matizes histórico-político-culturais que delineiam a escrita de autoria feminina, que não convergia com o pensamento hegemônico sobre a mulher.

Lindanor Celina, uma escritora da região bragantina, utiliza um vocabulário peculiar com humor e evidencia comportamentos e costumes locais (Dantas Neto; Pressler, 2017). Sua literatura, que adotamos como referencial deste estudo, reflete, em partes, a educação do início do século XX e mistura elementos ficcionais com sua própria biografia.

Essa escritora traz histórias ficcionais que se misturam com sua biografia, destaca Pereira (2004), sem perder de vista narrativas que abordam os processos educacionais de

personagens femininos em suas obras, em um período que as representações sobre as mulheres transitam entre a ideia de identidade para o questionamento do caráter universal do feminismo.

## 1.2 SOBRE A PESQUISADORA AUTORA DESTE ESTUDO

Nossa escrita, é feita na primeira pessoa do plural, por quase todo este texto de Tese, entretanto, em alguns momentos, utilizamos a primeira pessoa do singular, pois é uma história individual e coletiva pelos grupos de pertencimentos que atravessam nossa história.

Conforme reflete Carlos Brandão (2014, p. 10-11), não escapamos da educação, uma vez que ela está em tudo. Todos os dias, nós misturamos a vida com a educação, seja “[...] para saber, para fazer, para ser ou para conviver”. Somos parte desses saberes que atravessam nossos ensinamentos e aprendizagens, os códigos e as regras que compõem os grupos sociais que fazemos parte. Reinventamos a cada dia essas trocas e modos de vida pelos quais a educação constrói sua morada e ajuda a explicar nossas existências e nossos saberes.

No curso de nossas experiências profissionais e formação, seja na função de coordenadora pedagógica e professora de Educação Básica, ou de outros lugares e posições que ocupamos como mulher, filha estudante, mãe, esposa etc. trabalhamos continuamente na luta para superar e (sobre)viver as dificuldades se fizessem presentes, mesmo quando as diversas formas de preconceito, violência e opressão nos ameaçassem. Atualmente, me vejo como educadora frente a diversos desafios na educação em nossa região no que diz respeito a diversidade e a inclusão.

Podemos dizer que inúmeras mulheres me constituíram com suas presenças, formas, aromas e significados. As representações que nos compõem foram tecidas pelos fios de nossos afetos, sororidade e aprendizagens que tecemos em interação com essas mulheres. Dessas mulheres, herdamos memórias ancestrais, especialmente na culinária que exercitamos e partilhamos. Suas memórias permanecem ativas em minha vida e alimentam esse entrelaçado de lembranças que percorre pelos três tempos coexistentes.

Eu me chamo Andréea, nascida em Belém. Vivi a infância em Altamira e percorri integralmente o ensino público. Concluí o então Curso de Magistério e me formei em Pedagogia. Esses caminhos da docência dão continuidade a essa profissão que minha mãe e minhas tias e, atualmente, eu e dois irmãos seguimos a mesma carreira.

Antes disso, morávamos em uma fazenda no município de Acará, onde meu pai era auxiliar e residíamos com ele, nossa mãe e nossos três irmãos. Quando eu estava com quase um ano de vida, meus pais se separaram e minha mãe nos levou para morar na cidade de Altamira, onde estava sua mãe, minha avó e seus irmãos, meus tios. Sou a quarta de cinco filhos. Naquele

período da separação, minha mãe estava grávida de minha irmã caçula e iniciava uma jornada quase que solitária pela nossa criação e provisão.

Minha família por parte de mãe é a única que de fato tivemos convivência até hoje. A família de nosso pai sempre esteve distante de nosso convívio, deslocados de nossa formação como uma fratura nunca sarada desde a separação. Meus avós maternos são originários de Pernambuco e percorreram quase todos os estados do Nordeste em migração para encontrar um lugar que pudessem ter um “sustento”, criarem seus/suas filhos/as e construírem suas vidas. Assim, a paragem deles, foi a cidade de Altamira, na década de 1970, em plena Transamazônica, conduzidos pelos sonhos de uma terra para viverem com a família.

Não tive convivência com meu avô, pois ele faleceu ainda nos primeiros anos de sua chegada na cidade. Dona Nenzinha, minha avó, uma nordestina de Exu, município brasileiro do estado de Pernambuco, assumiu a continuação daquela vida de incertezas em Altamira na criação dos filhos. Uma costureira de “mão cheia”, como diziam alguns e de quem minha mãe herdou tal dom. Minha avó teve 12 filhos/as. Nascidos/as em diferentes estados da região Nordeste. Desses, quatro vieram a óbito ainda bebês e outros três se foram na idade adulta. Minha avó faleceu no ano de 1984. Ela deixou a incumbência para a minha mãe de cuidar dos outros quatro irmãos/ãs, mais os/as sobrinhos/as e de seus próprios filhos/as.

Morávamos em uma residência localizada nas ruas próxima às margens do Xingu, em um bairro que se tornara enclave de migrantes, especialmente nordestinos e sulistas atraídos pelas promessas de progresso difundidas pelos programas governamentais da época. Dizem que herdei de minha avó materna a seguinte teimosia: o ímpeto de fazer rebrotar raízes brutas, semimortas. Trata-se de uma insistência, por vezes, solitária, mas que nutre o desejo de reinscrever memórias e vínculos no solo que acolheu tantas trajetórias errantes.

Não há como escapar dessa força aguerrida que vem de uma mulher, minha avó, que atravessou cidades do Nordeste até parar em Altamira, bem distante de sua cidade Exu e, junto dela, minha mãe e suas irmãs e irmãos. Isso nos faz pensar que nossos corpos, nossas histórias, nossas memórias são marcadas por um “estar em luta”. Nós nos inventamos a cada dia, mesmo que, muitas vezes, sejamos uma voz desagradável para aqueles/as que consideram que não devemos desnaturalizar preconceitos e exclusões. Somos inquietas e, por mais que queiramos nos estabilizar, buscamos nos desacomodar, mover para a reescrita de nossa história a todo o tempo.

Como lembra Margareth Rago (2013, p. 106), uma das percussoras do movimento e da escrita feminista no Brasil, as marcas de poder e de violência estão impressas em nossos corpos

e é fundamental questioná-las, ouvi-las, pensá-las e reescrevê-las. Para isso, “[...] escrever-se é marcar sua própria temporalidade e afirmar sua diferença na atualidade”.

Outra presença estruturante de minha existência é minha mãe, Maria de Lourdes. Marilu para uns, simplesmente Maria para outros. Nascida em Cajazeiras (PB), filha de Raymunda Lopes de Brito, pernambucana de Exu, e de Luís Tomas da Silva, paraibano de Cajazeiras. Ele viveu a infância e adolescência itinerante. A família deixou o sertão e percorreu Juazeiro do Norte (CE), Feira de Santana (BA), Floriano (PI), Pedreira e Imperatriz (MA), antes de se fixar em Altamira (PA).

Quando minha avó adoeceu gravemente de câncer e veio a falecer em Belém, minha mãe tinha menos de trinta anos. Coube-lhe assumir o cuidado dos cinco irmãos mais novos, além de zelar pelos filhos deles, enquanto também criava os próprios cinco filhos. Esse duplo encargo, assumido em meio a deslocamentos constantes, moldou a fibra de quem se tornou referência afetiva e ética para toda a família.

Nosso avô, viajante de horizontes múltiplos, deixou a marca do constante deslocamento no corpo da família. Ele comprava uma casa, ajeitava o necessário e, em menos de um ano, enviava recado para que mulher e filhos seguissem rumo a esses muitos destinos. Seu falecimento em Curemas selou a última parada desse percurso, mas a cartografia errante que legou se tornou matriz de nossa própria mobilidade existencial.

Minha Mãe, Maria de Lourdes, uma mulher negra que aprendeu cedo a “fazer do cuidado um ofício”, se viu nessa grande responsabilidade após a partida dos pais. Entre migrações e lutos, afetos e partilhas, manteve a porta sempre aberta, acolhedora, como um café fresco, bolo de tapioca, cuscuz fumegante, e convertia o afeto cotidiano em forma de resistência. Ao acolher quem chegava, nos ensinou a politizar a hospitalidade, isto é, estender a mão, como quem escreve, é também se inscrever contra os estigmas que tentam confinar nossos corpos e nossas histórias. Nesse entrelaçar de memórias familiares, narrar sobre nossos avós, nossas mães, em seus cuidados, não é mero exercício de lembrança, mas gesto ético-político para tornar audível a travessia e a reciprocidade.

Logo que chegou em Altamira, minha mãe conseguiu um emprego de professora. Assim, com esse trabalho e criou seus/suas filhos/as, depois fez o concurso da justiça do trabalho, onde trabalhou por trinta e seis anos. Ela conta que sua vida de casamento não foi nada boa, pois foi uma vida muito sofrida. Precisou morar na roça, numa fazenda, e não conseguiu se habituar naquele lugar.

Além disso, conta que o marido era muito ruim, então, aproveitou a oportunidade de ele ser ruim, e de ela não gostar da fazenda, e foi embora com os/as filhos/as para Altamira, casa

de minha avó, depois de muito sofrimento, agressões e privações que passava por lá. Ela se orgulha de ter criado os/as filhos/as e estarem todos/as formados/as.

Ela traz consigo valores de uma esposa sem par, pois viveu e ainda vive sem reconhecer que é uma mulher separada. Como se o seu desejo de ser esposa não pudesse ser afetado pelo outro que desistiu. Talvez, por isso, ela nutria em nossas infâncias a ideia da presença de um pai ausente.

Havia, portanto, uma descontinuidade de nosso afeto paterno, pois o retorno de nosso pai era esporádico e incerto. Mas, em alguma medida, ficamos com a imaginação sobre essa relação e, como lembra Bachelard (2002, p. 17-18), visto que ela “[...] não é a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade”.

Depois que nos mudamos para Altamira, nossa vida agora era junto aos nossos/as tios/as, primos/as e meus avós maternos. Nessa cidade, moramos na mesma residência durante toda infância e quase toda a adolescência. Um desafio diário de sobrevivência e de convivência que aprendemos, sem muitas escolhas de escape ou desvio, mas que, de alguma maneira, instalamos laços de proximidade e de experiências durante toda essa convivência e que estão perenes até hoje.

Minha mãe foi a única entre seus/suas irmãos/ãs a concluir o nível Médio. Ela obteve duas formações técnicas, a de Contabilidade e a de Magistério. Isso foi importante para amenizar as dificuldades financeiras, advindas da separação, e permitiu acessar o serviço público, inicialmente como professora e secretaria escolar e, depois, servidora em um órgão federal na cidade de Altamira.

Esses aspectos também atenuariam, talvez, a indigna posição de “mulher separada” pela qual, muitos/as a viam, diante de um padrão de relação que casamentos deveriam ser perenes.

Mesmo que a família soubesse que o término do casamento de nossa mãe, não dependeu dela, mas dos maus tratos que recebia permanentemente de nosso pai na frente de seus/suas filhos/as como as violências físicas e psicológicas as quais, ela e meus/minhas irmãos/ãs eram submetidos/as. Eu, ainda pequena, talvez não tivesse noção daquela realidade. Meus irmãos mais velhos, ao contrário, nutriam um certo pavor e amor “obrigatório” pelo pai que haviam experimentado nos primeiros anos de suas vidas.

Assim, nossas irmãs, nossos irmãos, tias e tios, primas e muitos amigos e amigas nessa trajetória fraternal e, muitas vezes, desafiadora por diferentes razões, estivemos enlaçados/as pelo afeto, cuidado e atenção de nossa mãe.

Estudei toda Educação Básica em Altamira. Iniciei em uma escola infantil, onde também minha mãe era professora. A seguir, estudei da 1ª a 8ª série na Escola Mirtes de Oliveira Santos – o SESI, espaço fundamental para viver experiências de esporte, dança, teatro, além da formação escolar.

A Escola do SESI, ainda, naquela época, guardava resquícios de um ensino conservador, de individualismos e aprendizagem individualizada. O período era dos anos de 1980 e início de 1990 e a proposta pedagógica e os modelos curriculares estavam, hegemonicamente, voltados para racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo que percebiam a escola como instrumento de controle e eficiência social devido as transformações sociais econômicas e culturais do período.

Anualmente, tínhamos a atenção voltada para as médias finais, de quem alcança êxito ou quem estendia para um tempo em meio as provas finais e recuperação. A Escola se valia, muitas vezes, de aspectos qualitativo, porém, a média final e o tão almejado nome no mural da escola era o que mais se destacava naqueles anos. Esse itinerário pedagógico caminhou junto com fortes laços de amizade e aprendizado que perduram até hoje. Ao mesmo tempo que era desafiador conviver com um ambiente tão diverso de minha vida familiar, com processos instabilidade, dificuldades e incertezas, ali atraquei como se fosse um grande porto seguro. Aprender era uma grande libertação para minha vida.

Era um modelo tradicional de avaliação, onde aprender compunha um par permanente com o decorar conteúdos, assimilá-los de modo paciente, persistente e, em muitos casos, repetitivo. Isso revela que, os avanços curriculares, preconizados pelos teóricos críticos, não eram refletidos na realidade escolar.

Isso resulta em um modelo de educação bancária, segundo denomina Freire (1996). Esse processo de ensino-aprendizagem revelava a hegemonia de um modelo de conhecimento que desconsiderava a dinâmica social, nas suas contradições e diferenças. Muitas vezes, tínhamos que decorar verbos, tabuada, tipos de relevos e características geográficas de diversas regiões, sem relacionar ao menos ao contexto geográfico em que nos inseríamos. Esse modelo de educação bancária foi um ‘quinhão’ de grande parte de minha formação escolar básica que buscava transferir e transmitir valores e conhecimentos. Foi uma formação fragmentada, por meio da repetição, memorização e separação entre os que julgam saber e os que nada sabem.

Aqui, embarcamos num universo de lembranças com as quais comecei a compreender que as diferenças sociais – impressas nos espaços escolares, refletidas pela postura e tratamento de diversos/as professores/as deveriam fazer parte da minha formação.

Muitos de nós, por não pertencermos a determinadas famílias e/ou grupos sociais privilegiados, representávamos alunos/as marginalizados/as do conhecimento, fora da/e à margem da sociedade e não dentro da sociedade. O saber sistematizado era tido como a única forma de ascensão e progresso a *status quo* que compunha nossa realidade.

Os saberes escolares não se articulavam com a nossa realidade de imigrantes. Os componentes culturais variados, além de muitos problemas, como: grandes conflitos agrários, exploração sexual, violência contra mulheres vividos na época eram silenciados para manter um aprendizado acrítico, destituído daquilo que vivíamos.

Vale salientar que essa e outras questões representavam o modelo tradicional do ensino que, como dito anteriormente, considerava neutra, científica e desinteressada, onde basta ensinar os conteúdos verticalmente estabelecidos, desarticulados à realidade.

No então 2º grau, hoje, denominado Ensino Médio, estudei o Magistério no Instituto Maria de Mattias. Essa escola, mantida pela Igreja Católica, foi fundada ainda em 1953 e até hoje mantém sua atividade escolar. A partir disso comecei a viver experiências profissionais na área da educação ainda muito cedo, na última etapa da Educação Básica, com o objetivo de habilitação em professora de séries iniciais. Não há como desvincular os sonhos ali tecidos em uma escola que se propunha formar docentes a partir do pensamento do educador Paulo Freire (1986).

A proposta de educação libertadora evidenciava o diálogo como fonte imprescindível para formação humana no sentido da construção de uma *práxis* educativa crítica e reflexiva, “[...] uma educação em cuja prática o ensino dos conteúdos jamais se dicotomiza do ensino do pensar certo. De um pensar antidogmático, antissuperficial. De um pensar crítico, proibindo-se a si mesmo, constantemente, de cair na tentação do puro improvisado” (Freire, 1996, p. 231).

Essa experiência impulsionava o interesse a um maior aprofundamento teórico, visto que era um período em que eu já exercia a docência e compreendia a importância de construir conhecimentos que possibilitassem um olhar crítico sobre a sociedade, bem como proporcionassem a superação dos limites que a condição de muitos/as alunos/as impunha. Assim participava das mobilizações populares organizadas pela Pastoral e Prelazia do Xingu, diante de conflitos e dificuldades da região.

Nesse período também ocorreram as minhas primeiras vivências como estagiária na área da educação e, posteriormente, me tornei professora da rede municipal de Altamira, ao ser aprovada no concurso público para professora de séries iniciais, ainda aos 18 anos. Juntamente com essa experiência profissional, comecei também a participar de grupos de mulheres para

combater os graves indicadores de violência que minha cidade natal amargava, ainda, naquela época e, que até hoje, continuam com índices elevados.

Além disso, buscávamos esclarecimentos sobre os casos de crianças emasculadas, que ocorreram entre o final da década de 1980 até os primeiros anos de 1990 que, durante décadas, não foram esclarecidos. Os julgamentos e condenação dos/as envolvidos/as ocorreram somente entre 2003 e 2014. Essas vivências foram intensas e marcantes e percebi que exercer a docência e construí-la como um processo de mudança foi outro porto seguro e de também outra libertação em minha vida.

Até os vinte e um anos morei em Altamira. Lá ingressei também no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* Altamira. Quando eu era uma estudante de Graduação, já notava os desafios que a escola e os sistemas de ensino enfrentavam para tratar de discussões sobre sexualidades, identidades, especialmente femininas e masculinos, seus processos de socialização e o papel de espaços como família e escola nessa constituição. Prossegui meus estudos em Belém, mas foram muitas dificuldades no percurso que implicou no trancamento do curso e suspensão do sonho de obtenção de nível Superior e constituição de carreira docente.

Ao chegarmos em Belém, ainda aos vinte e dois anos de idade, mesmo com muitas incertezas e aprendizagens em formação, nutríamos a esperança de que não seria tão difícil. Lembro que não trouxe na mala tantas certezas, mas desafios que residiram em novamente fazer o vestibular para o curso de Pedagogia na universidade pública. Vencemos esse desafio e adentramos a Universidade Federal do Pará em 2005 com muito orgulho. Tive aprendizados, experiências e interações que propiciaram o meu crescimento e amadurecimento, não somente na academia, mas para a minha vida.

Atuei, também ao longo dos anos de 2001 a 2005, como assessora parlamentar, pois acompanhava uma deputada estadual pelo Partido Comunista do Brasil. Minha atuação era direcionada às discussões de gênero, juventude, educação e conflitos no campo.

Mas, diante da ideia de aprovação em Belém no curso de Graduação, precisei sair dessa função, para reiniciar no curso de Pedagogia. Não faltaram incertezas e dualidades, mas estava certa dessa volta ao Ensino Superior. No ano de 2006, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude, Representações Sociais (RS), Identidade e Educação (GEPEJURSE) bolsista de iniciação científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Essa retomada e vinculação foram imprescindíveis para iniciar esse percurso de estudos e pesquisas no campo da educação, juventude e estudos de gênero.

Ali, mulheres importantes estiveram comigo, e ainda estão. Uma delas é a Minha orientadora Profa. Dra. Ivany Pinto. Uma força acadêmica, de responsabilidade intelectual e científica, cuja orientação certa que possibilitou a retomada ao sonho da formação acadêmica e profissional. Nessa minha participação no grupo, também estiveram Mariléia Trindade, Sonia Ely Rodrigues, Francisco dos Anjos, Ana Claudia Cristina, e tantas outras pesquisadoras e pesquisadores, fundamentais para amadurecimento intelectual e pessoal.

Entre os anos de 2006 e 2007, desenvolvemos estudos sobre a violência nas escolas públicas de Belém/PA, sob a orientação da Profa. Dra. Ivany Pinto. Realizamos esses estudos em duas etapas, quais sejam: primeira etapa, estudos sobre as representações sociais da violência para docentes e para adolescentes do Ensino Médio. E, na segunda etapa, as representações sociais sobre a violência para gestores e coordenadores/as pedagógicos/as.

Após conclusão da Graduação em 2007, com o aproveitamento de créditos cursados anteriormente, ingressei na Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Pará. Nesse órgão, atuei, junto com outros profissionais e ativistas em direitos humanos, na reestruturação e no acompanhamento de três colegiados: o Conselho Estadual dos Direitos da Mulher, o Conselho de Política Criminal e Penitenciária e o Conselho de Justiça e Direitos Humanos. Essa experiência possibilitou fortalecermos programas voltados à proteção de mulheres e juventudes, principalmente em áreas com altos índices de violações de direitos, como as regiões do Xingu, do Marajó e do sul do estado. As reuniões regulares desses conselhos implicavam a análise de denúncias e a proposição de encaminhamentos às instâncias competentes.

Em 2009, fui aprovada simultaneamente no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará e no concurso público para coordenadora pedagógica da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA). No Programa de Pós-Graduação, desenvolvi pesquisas fundamentadas na Teoria das Representações Sociais (TRS) e participei ativamente do Grupo de Estudos e Pesquisas em Justiça, Representações Sociais e Educação (GEPEJURSE), onde aprofundamos discussões sobre os processos de construção e circulação das representações sociais no campo educacional.

O estudo de Mestrado analisou o fenômeno da exploração sexual juvenil em interface com a escolarização de estudantes ribeirinhos no município de Breves (PA). Ao traçarmos análises sobre esse fenômeno, falamos da existência da exploração sexual juvenil nos rios que cruzam a região do Marajó.

Nosso foco foi apreender as representações sociais que as alunas e os alunos de uma escola ribeirinha têm sobre o fenômeno da exploração sexual. Isso se desenvolveu a partir do destaque dos elementos que compõem as Representações Sociais de alunos/as-jovens sobre esse

fenômeno, bem como as implicações para a escolaridade desses/as sujeitos/as. Esses resultados corroboram a constatação de que a exploração sexual na Amazônia expressa a desproteção histórica e negligência estatal, na proteção e na garantia aos direitos dos/as jovens amazônicos/as, em um prolongamento da colonialidade que hierarquiza corpos, territórios e saberes.

Constatamos naquele momento a escassez em pesquisas com essa temática tanto no campo da educação quanto em áreas afins, uma vez que investigar nessa direção se enfrenta grandes desafios. Esse ‘mergulho’ nas tramas do feminino, da força arrebatadora de nossa cultura e das contradições e desafios da realidade amazônica ficariam impregnados em mim e me levaram a escolhas que culminaram em novos inserções profissionais e de estudos.

Em 2014, ingressei como professora da Fundação Escola Bosque (FUNBOSQUE), localizada em ilhas de Belém. Desde esse ingresso, estive lotada nas unidades pedagógicas em ilhas menores, Ilha de Cotijuba e na Ilha do Jutuba. O deslocamento cotidiano, barco, bonde, motocicleta, se transforma em experiência liminar, pois revela aquilo que Trindade Jr. (2008) denomina “cidade-rio”, um espaço cujo fluxo disfarça desigualdades estruturais. Entre a margem continental e a ilha, emergem diferenças nítidas de infraestrutura escolar, condições de trabalho e acesso a recursos didático-tecnológicos.

A prática pedagógica, nessas circunstâncias, ratifica que o fazer escolar é eminentemente fazer cultural, pois articula o currículo prescrito às dinâmicas socioculturais ribeirinhas, presença que, por si, desloca o paradigma urbano-centrista da política educacional. A observação de salas sem bibliotecas ou laboratórios de informática em desuso e de quadras esportivas improvisadas explicita *déficits* históricos na oferta educacional das ilhas. Essa precariedade, entretanto, convive com a potência de saberes comunitários que demandam reconhecimento curricular. É no enfrentamento dessa contradição que se desenvolvem nossas práticas e nos debates teórico-práticos em torno de políticas públicas, gestão escolar e formação docente.

Atuei em projetos de leitura centrados na literatura amazônica, especialmente a paraense, para “[...] formar leitores capazes de reescrever a própria história” (Evaristo, 2017, p. 15). As estratégias incluíam rodas de leitura, oficinas de reescrita, encontros com autores locais e produção de textos pelos/as estudantes. Ao privilegiar o repertório regional, o projeto reforça a escrevivência como prática de emancipação simbólica e converte a sala de aula em espaço de circulação de memórias, afetos e resistências.

Inspirada na proposta de escrita de si como “[...] trabalho de constituição subjetiva que se abre ao outro” (Rago, 2013, p. 32), concluímos nossa escrita e situamos o percurso pessoal:

casada desde 2010 com Isaias Mota, mãe de Pedro (12 anos) e Joaquim (8 anos), mantenho redes de apoio familiares e amistosas que sustentam nosso fazer docente e investigativo. A tessitura dessas experiências, acadêmicas, profissionais e afetivas, confirma que a produção de conhecimento na Amazônia exige conjugar análise crítica, compromisso ético e escuta das vozes historicamente silenciadas.

## SEÇÃO 1 JANELA LIMIAR: horizonte do estudo sobre Representações Sociais de Educação de Mulheres

Na antessala da pesquisa, deixamos claro que assumimos a responsabilidade de elaborarmos um estudo de doutoramento sobre as Representações Sociais de Educação de Mulheres, com recorte na perspectiva da obra romanesca de formação<sup>3</sup>, intitulada *Menina Que Vem de Itaiara* (1963), de autoria da escritora Lindanor Celina (1917-2003)<sup>4</sup>.

Os registros sobre a vida e obra dessa escritora foram alvo de sua apresentação na antessala de nosso estudo, assim como escrevemos um pouco sobre nós, autora deste texto de tese. Temos a clareza de que esses memoriais não dão conta da íntegra da biografia, tanto da escritora, quanto da autora deste estudo. Porém, nos fornecem pistas para dialogarmos com eles e entendermos os registros, as lacunas e as entrelinhas expressas pelo silêncio e pela falta.

Como registra a pesquisadora e psicanalista Lourdes Ornellas (2013, p. 58): “[...] a escuta das vozes e dos silêncios é na verdade um diálogo dentro de nós mesmos com as muitas vozes que nos constituíram e nos constituem”. Nesse sentido, escutar é também construir reflexões dialógicas e intertextuais, uma vez que amplifica naquele que escuta, simbólicos outros, seja pelo dito ou pelo não dito.

Assumirmos esta investigação implica enfrentarmos o desafio de analisar uma escritora, cuja obra reúne inúmeras análises, além de ocupar lugar singular na literatura amazônica. Embora cientes dessa complexidade, consideramos pertinente avançarmos nestes estudos, pois novas leituras podem ampliar a compreensão sobre o texto em foco, enriquecer o debate acadêmico e reiterar sua importância, referência e expressão na literatura brasileira.

Neste estudo, como pesquisadora, assumimos o compromisso científico-social de investigar a educação de mulheres em uma obra literária romanesca. Para isso, elegemos o romance *Menina que vem de Itaiara*, de Lindanor Celina (1963), que traz em sua trama as

---

<sup>3</sup> Para Kütter (2018), o *Romance de Formação*, também denominado *Bildungsroman*, foi um termo elaborado por Karl Von Morgenstern (1770-1852) para designar um tipo de romance que retrata mudanças emocionais, psicológicas e de caráter no protagonista. Esse gênero tem uma intenção educativa e pretende contribuir para a formação do leitor, a partir da jornada de aprendizado do personagem principal. Apesar de tradicionalmente centrar-se em heróis masculinos, autoras contemporâneas, especialmente a partir do século XX, buscaram ressignificar esse tipo de romance para abordagens feministas de forma sutil e admitidas sem resistência pela sociedade. Contudo, em certas obras literárias, as escritoras desafiaram as convenções e inseriram novas perspectivas para o referido estilo literário, ao explorarem protagonistas femininas com aprendizados que vão além do tradicional foco na preparação para maternidade e matrimônio.

<sup>4</sup> De acordo com o exposto na antessala deste estudo, Lindanor Coelho de Miranda Casha, nome completo da escritora Lindanor Celina, desempenhou um papel fundamental na literatura brasileira. Essa romancista, também jornalista, cronista e professora, no início de sua carreira docente atuou no município de Bragança, além de Belém e na cidade de Paris. Na capital francesa viveu até o seu falecimento, na cidade de Clamart, em 4 de março de 2003, aos 85 anos. Essa autora renomada, escreveu mais de quinze obras literárias, entre elas: crônicas, romances, peças teatrais e livros de poemas.

seguintes temáticas: as experiências do cotidiano; as vivências e as aprendizagens com os familiares, os conhecimentos com a vizinhança e conhecidos itaiarenses, o ensino-aprendizagem na educação escolar, dentre outras formas e a religiosidade na Amazônia. Nosso objetivo foi o de compreender as múltiplas camadas narrativas dessa obra, dentre outros aspectos que abordam a experiência educativa de mulheres. Essa obra eleita para estudo, além de literária é um documento de memória social por registrar, mesmo sem a intenção de fazê-lo, os acontecimentos que, por vezes, escapam dos registros históricos.

Não temos dúvidas de que se elegêssemos outro estudo, não teríamos facilidades e sim provações durante a sua feitura, pois o ato de escrever exige articulações entre o pensamento, os sentimentos e seus registros. Além disso, requer sensibilidade, coerência e precisão na apreensão do material utilizado na investigação. Para tanto, fizemos o possível para nos aproximar de nosso objeto de investigação mesmo que saibamos que a escrita não ultrapassará o que desejamos dizer e escrever.

Cumpramos reconhecermos que o empreendimento para este estudo nos antecede. Ele emergiu das vozes de pesquisadoras amazônidas e também de pesquisadores, que já manifestavam o desejo de problematizar a temática. A literatura de autoras da Amazônia reflete tanto os lugares e as posições de luta dessas mulheres quanto interpelam a nossa própria condição de mulher amazônida, docentes e pesquisadoras, cuja trajetória confere sentido e motivação ao estudo. Nós, mulheres, estamos a aprender a (re)existir, mediante o fortalecimento de nosso coletivo. Implica afirmarmos que nossas lutas e reivindicações que atravessam a condição feminina adquirem força e urgência quando se articulam em debates e enfrentamentos compartilhados.

A união, dentre outras ações, exerce uma importante influência na mudança das representações sociais sobre a educação de mulheres na Amazônia paraense. Consideramos que as marcas do patriarcado e do colonialismo insistem em permanecer e selam destinos de muitas mulheres que vivem realidades desiguais. Essas desigualdades se representam pelos maus-tratos, sofrimentos físicos, abusos sexuais, humilhações psicológicas, além da submissão e subserviência, resultante da crença de uma suposta superioridade masculina.

Tal estrutura patriarcal se firma nos componentes que se conectam e se estruturam a partir de assimetrias sociais, políticas, educacionais, culturais e práticas de autoritarismo que, ao longo da história ocidental, se enraizaram juntamente com o sistema capitalista.

Em face disso, nós mulheres nutrimos a diversidade que ora nos aproxima e ora nos distancia, nos caminhos de luta e de vida que elegemos. Esses caminhos se compõem desde os

enfrentamentos pelo direito a um pedaço de terra; a um pedaço de pão, à vida digna; a não ser violentada; a decidir sobre seus desejos; a assegurar direitos reprodutivos, dentre outros.

Esses caminhos também se fazem presentes no engajamento em movimentos sociais, no âmbito da pesquisa acadêmica e da prática docente. Essas e outras incursões podem transformar representações sociais e construir conhecimentos científicos que possam alicerçar o registro das histórias de mulheres, cuja construção histórica, cultural, social e educacional se diferenciam das gerações anteriores. A construção de novas narrativas de mulheres que rompem com os ditames patriarcais é um dos mecanismos capazes de gerar reflexões sobre os impactos dessas desigualdades sustentadas pelo sistema capitalista e estrutura patriarcal na vida mulheres.

Lembramos de Clarice Lispector (2015b) em seu conto *Os Desastres de Sofia*<sup>5</sup>, onde ela introduz o seguinte pensamento que reverbera o que mencionamos anteriormente:

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar (Lispector, 2015b, p. 7-8).

Esse excerto de Lispector (2015b), nos possibilita pensar nos vários papéis que nós mulheres assumimos, como se fossem os vários fios que tramam um tapete que, no nosso caso, ajudam a nos tecer. Dos fios dessa tecelagem, dois sobressaem, aqui neste estudo, quais sejam: o de pesquisadora e o de docente. Esses dois fios se entrelaçam a outros papéis, lugares e posições que assumimos, mas sem subordinações hierárquicas entre eles, por se inter-relacionarem para nos compor.

Nessa direção, partimos então para a nossa missão, munidas muito mais de desejo do que de certezas, por entendermos que esse processo de estudo, de escrita e de elaboração é pleno de significados, ressignificações e novas representações sociais que impulsionam a feitura de um estudo doutoral.

Nossas motivações para esse estudo ocorrem para contribuir para formulações no campo da Teoria das Representações Sociais (TRS) e seus entrelaços com educação de mulheres a partir da literatura de autoria feminina. Na condição de educadora, consideramos importante abordar a educação de mulheres na sua diversidade e, em particular, no que se refere à desconstrução dos padrões socialmente impostos por uma sociedade considerada patriarcal. Além disso, para nós, é significativo contribuir com a análise de uma obra literatura de autoria feminina na perspectiva das discussões dos processos formativos e educacionais.

---

<sup>5</sup> Esse conto integra a coletânea de contos, presentes no livro *A Legião Estrangeira* de Clarice Lispector (2015a), publicado em 1964. Nessa antologia, essa escritora apresenta e descortina experiências do cotidiano.

Dentre tantas autoras da Amazônia paraense que imprimem seu valor acadêmico na qualidade e na importância de suas obras, temos como exemplo: Eneida de Moraes, Maria Lúcia Medeiros e Lindanor Celina. Reiteramos que nosso estudo incidiu na obra literária *Menina que vem de Itaiara*, escrita por Lindanor Celina (1963). Essa escritora de literatura romanesca<sup>6</sup>, se insere como autora com forte expressão amazônica e exibe em sua obra a memória de cidades e de símbolos culturais amazônicos.

A literatura de Lindanor ilustra essa expressão simbólica, matéria prima que sua obra nos traz a partir dos cenários, modos de pensar, sentir, agir, de ver o mundo, de falar sobre o mundo. Em resumo é uma bagagem cultural que vai às raízes de nossa cultura, até a abordagem de temáticas que não se restringem somente a vida na região amazônica, mas se ampliam para outros contextos de vida.

De tal maneira, partimos na busca de elos de sentidos para dar suporte a este estudo. Para isso, utilizamos a leitura e a análise de obras literárias como ensaio para compreender os processos formativos nos escritos de Lindanor Celina (1963). Um de nossos ensaios foi o da crônica *Intermezzo*, de Lindanor Celina, em que versa sobre as vivências de alunas internas em um colégio religioso durante a festividade de carnaval (Nascimento; Vieira, 2025).

Partimos da compreensão que a literatura produz, circula e constrói saberes e que ela é um dos caminhos de exploração científica para apreendermos questões sociais que se enlaçam a de grupos sociais como o de mulheres.

Lindanor Celina (1963) aborda temas do cotidiano relacionados a municípios e vilarejos da Amazônia paraense, assim como aspectos socioculturais locais. Na obra, eleita para esse estudo, a história acompanha a infância e parte da adolescência de Irene, sua formação e responsabilidades, revela diálogos e visões de diferentes grupos sociais, como família, vizinhança, grupos escolares e religiosos. Irene se muda com sua família para Itaiara, onde ela enfrenta desafios em suas primeiras experiências de vida e de vivências educacionais.

Irene é uma personagem curiosa e perspicaz, sem timidez para questionar as normas sociais estabelecidas. Ela devora livros e se deixa levar pela imaginação enquanto lê. A sua professora a caracteriza como uma menina perspicaz.

---

<sup>6</sup> Recorremos às definições de Penha (2008) e Nery (2023) para descrever a obra *Menina que vem de Itaiara* como literatura com estrutura romanesca, assim como os outros dois romances de sua trilogia. Kütter (2018), ao mencionar Mikhail Bakhtin, argumenta que a literatura romanesca favorece um diálogo interativo em que o protagonista interage com as vozes dos restantes personagens fictícios, atribui aspectos históricos e ideológicos tanto ao romance quanto ao protagonista. É relevante salientar que a estrutura romanesca é um atributo diferenciador que requer compreensão em relação à sua inovação histórica.

No romance, é contada a história de Irene no município de Itaiara, região com semelhanças socioculturais dentre os municípios da Amazônia. Irene, personagem-narradora, apresenta Itaiara e seus habitantes, em particular as mulheres, que ocupam variados papéis e têm participações importantes na obra literária mencionada.

Consideramos que Celina (1963) faz uso de suas memórias como recurso na construção das personagens e na abordagem dos conflitos e debates sociais do período que corresponde ao início do século. A romancista estabelece um elo com a realidade ao retratar a Amazônia com ênfase em culturas e paisagens, naturais e modificadas, interações socioculturais e processos de modernização nas primeiras décadas do século XX.

Essa abordagem se viabiliza pela capacidade da autora em reorganizar suas lembranças e memórias do local onde viveu. Além da relação entre ficção, realidade e história, a memória se destaca como elemento essencial na construção de textos literários, conforme ressaltado por Antônio Candido. Para ele, “[...] o grande arsenal do romancista é a memória, de onde extrai os elementos da invenção” (Cândido, 2014, p. 66-67).

Nas primeiras décadas do século XX, a Amazônia paraense atravessava um período de intensas transformações socioeconômicas. Tais mudanças estavam, em grande medida, vinculadas à expansão da economia da borracha, cujo ciclo alcançou seu auge entre o fim do século XIX e os primeiros anos do século XX. Cidades, como Belém e municípios como Bragança, compõem o pano de fundo histórico-social e simbólico da obra em análise. Belém se tornou uma vitrine do progresso, cujo exemplo se encontra no teatro em estilo europeu, iluminação elétrica, sistemas de transporte ferroviário e investimentos pontuais em instrução formal, que evidenciavam os traços de uma modernidade urbana importada e seletivamente aplicada.

Todavia, essa modernização se restringia quase exclusivamente às camadas abastadas da elite local e nacional. Vale destacar que mulheres, indígenas, negros e demais populações periféricas eram excluídas desses espaços.

A despeito dessas inovações, conforme retrata a obra ficcional de Lindanor Celina (1963), a vida das populações à margem desse desenvolvimento, permanecia rigidamente tradicional, sob os pilares de uma cultura patriarcal e cristã. As mulheres eram concebidas, nesse contexto, como guardiãs do lar, obedientes e dedicadas aos cuidados da família. A sociedade esperava da mulher a conformidade dos papéis de mãe, esposa e filha. Além disso, deveriam ficar distantes das esferas públicas e intelectuais.

A Amazônia se caracterizava por forte heterogeneidade e por contradições, nas quais avanços econômicos e culturais conviviam com retrocessos em diversos campos, inclusive nas

estruturas de gênero. Nesse cenário, a educação de mulheres surgiu como uma estratégia ambivalente, com o objetivo tanto de preparação de mulheres para as referidas funções quanto de construção de subjetividades mais autônomas e engajadas. Durante a Primeira República, a escolarização de mulheres se tornou evidente como ferramenta de formação de cidadãs úteis ao projeto civilizatório em vigor. Isso retratava um papel funcionalista que não promovia emancipação, mas sim adequação aos ideais normativos de gênero.

Durante esse período da Primeira República, a educação de mulheres passou a ser valorizada por autoridades políticas e religiosas como ferramenta de formação de cidadãs úteis ao projeto civilizatório republicano. Como enfatizam Silva e Alves (2020, p. 1617), “[...] com o papel de boa mãe e esposa obediente, as mulheres precisavam receber certa instrução para serem úteis a essa nova elite formada na capital do Pará”. Essa racionalidade funcionalista da educação se inseria no bojo das reformas pedagógicas da época e promovia a escolarização não como emancipação, mas como adequação ao ideal normativo de mulheres.

Nesse cenário, a obra romanesca *Menina que vem de Itaiara*, de Lindanor Celina (1963), exemplifica essa tensão entre a educação funcionalista e a educação emancipatória. A protagonista Irene que simboliza essa luta: contra os limites impostos pela tradição patriarcal e a liberdade de escolha. De tal modo, observamos que essa obra documenta e denuncia, por meio da ficção, a rigidez das fronteiras simbólicas que delimitavam o lugar da mulher na sociedade Amazônica do início do século passado.

Diante desses aspectos que consideramos importantes sobre a obra eleita para investigação, acreditamos que a autora consegue estabelecer uma atmosfera envolvente na sua forma de contar a história, e leva-nos a prestar atenção à personagem Irene, uma jovem sempre à procura de respostas.

Ao abordar a realidade de Itaiara, sua obra nos faz refletir sobre a condição histórica das mulheres nesse período, ao mostrar que a oportunidade de conquistar liberdade e autonomia ainda se vinculava à atuação como professoras. O texto sugere os desafios de meninas e mulheres no ambiente escolar e nos demais grupos, inclusive na família, sobretudo aquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e provenientes de localidades mais distantes da capital paraense, Belém.

Lindanor Celina (1963) nos possibilita ver os desafios, presentes naquele período histórico, especialmente no que diz respeito a ideias e perspectivas sobre a vida amazônica apresentada nessa obra em estudo e em outros romances. A jornada pessoal de Irene, que incorpora aspectos de autobiografia da própria autora, permite observar esse cenário permeado também de obstáculos que se enfrentava naquela época em particular.

Nesse percurso ficcional de *Menina que vem de Itaiara*, essa obra literária se constitui em um romance de profunda densidade existencial. A obra aborda uma diversidade de vozes e de temas sociais que se entrelaçam ao protagonismo de Irene, que critica as regras e as normas sociais da época que influenciavam a formação das mulheres na trama. Irene é apresentada como uma personagem imersa nos contextos narrativos, e é um elemento relevante a ser considerado na obra.

Tal construção narrativa evidencia o vínculo de Irene com sua autora, Lindanor Celina (1963), como se ela fosse um espelho que reflete sua voz, pensamentos, sentimentos e ações. Esses e outros elos de sentido trazem à vida a audácia e a bravura que desafiam as normas educacionais para mulheres em tempos tão conflituosos e preconceituosos.

A partir das experiências de Irene, a autora nos conduz a uma análise crítica das transformações nas condições históricas e materiais que definiam trajetórias e oportunidades entre as décadas de 1920 a 1930. Sua obra se inscreve na contestação das condições simbólicas e materiais que se impunham às mulheres nesse período. Dessa maneira, a autora subverte a compreensão de natureza humana fixa e universal, advinda das estruturas orgânicas para afirmar que a condição humana é determinada pelas condições históricas e materiais, determinadas socialmente.

Embora tenhamos escolhido a obra *Menina que vem de Itaiara* como principal foco de nosso estudo, optamos por incluir também os outros dois romances de Lindanor Celina, *Estradas do Tempo-Foi* (1971) e *Eram Seis Assinalados* (1994), para abordarmos e entendermos as questões ligadas à educação de mulheres, descritas pela autora por meio de sua personagem principal.

Consideramos que a obra *Menina que vem de Itaiara*, que orienta este nosso estudo, participa da trilogia dessas obras sucessoras da trama de vida de Irene. Dessa forma, por ter como base de análise o romance inaugural de Lindanor Celina (1963), é essencial não ignorar essas duas obras, e sim examiná-las em conjunto a fim de analisar a personagem Irene, figura central nesse trio romanescos, a fim de compreendermos sua trajetória. Isso porque, esses três livros “[...] funcionam como um circuito em série, interligados, em que Irene se fantasia para representar-se e representar o mundo de Itaiara” (Penha, 2008, p. 45).

Portanto, nessa obra, *Menina que vem de Itaiara*, Lindanor Celina (1963) nos convida a observar os aspectos socioculturais, as relações familiares, os processos educacionais, além dos preconceitos e das formas de violências contra as mulheres, dentre outros fenômenos sociais que se entrelaçam na vida de quem vive na Amazônia paraense.

Por certo é que essa obra, a partir da cidade imaginária de Itaiara, reinscreve a Amazônia, ao desenhar seus territórios, seus lugares e suas paisagens. Eles se encontram imersos na vastidão de águas, florestas e fauna. Dessa maneira, a obra ilustra o maior bioma brasileiro, palco de uma multiplicidade de povos indígenas, comunidades quilombolas e ribeirinhas, detentores de saberes ancestrais e expressões artísticas singulares. Ou seja, além desse cenário natural, a autora se detém na dimensão sociocultural, de modo a retratar com minúcia os sujeitos amazônidas e seus modos de vida em uma Itaiara amazônida do início do século XX.

Lindanor Celina (1963) apresenta a realidade de diversas mulheres que viveram em pequenas cidades do interior da Amazônia paraense durante as primeiras décadas do século XX. Por meio dos ditos, dos silêncios e das frestas, o livro expõe as experiências das mulheres na Amazônia em uma cidade pequena do Pará. A autora também explora os valores, as normas, as imagens e ideias que prevaleciam naquele período.

Segundo Chaves e César (2019, p. 142), na região amazônica do final do século XIX e início do século passado, é possível encontrar registros históricos que demonstram que as **mulheres da terra** – especialmente, indígenas e ribeirinhas – não eram consideradas parte da população, ou seja, não eram inclusas em contagens populacionais por não serem reconhecidas como seres humanos. Esses fatores evidenciam as disparidades sociais, presentes nas primeiras décadas do século XX. Essas assimetrias produziram o silenciamento dos inúmeros grupos de mulheres apesar das mudanças culturais, políticas, educacionais e sociais da época.

Embora a Teoria das Representações Sociais dialogue com discussões de gênero, conforme menciona Arruda (2009), essa autora reconhece que essa interlocução ainda se encontra em estágio inicial, carente de investigações. Ribeiro e Santos (2018) observam que existe um mapa de ausências, onde escritoras da Amazônia e, por consequência, as experiências femininas que narram, permanecem ainda pouco visíveis.

O resultado é uma dupla lacuna: se, por um lado, a TRS é aplicada majoritariamente a contextos empíricos não ficcionais; por outro, os estudos da literatura amazônica raramente recorrem à TRS para desvelar os sentidos psicossociais inscritos no texto. Investigar a educação de mulheres na obra literária *Menina que vem de Itaiara* à luz da Teoria das Representações Sociais, portanto, não apenas aproxima dois campos, pouco interrelacionados e abordados, mas também contribui para suprir a escassez de leituras que iluminem como a educação de mulheres é simbolicamente configurada nas narrativas amazônicas.

Portanto, justificamos a escolha da obra em estudo, *Menina que vem de Itaiara*, por atender três demandas traçadas por nós, quais sejam:

- é um romance que dentre seus aspectos, possibilita recortes sobre a educação de mulheres;
- é um romance escrito por uma escritora paraense que demanda caminhar na contracorrente diante da invisibilidade de vozes femininas amazônicas na Literatura; e
- é um romance que tem personagens femininas como protagonistas.

A partir das leituras e das investidas bibliográficas sobre as três obras de Lindanor e outros estudos sobre o tema educação de mulheres, algumas inquietações emergiram em forma de questões que se transformaram no nosso problema de pesquisa da seguinte forma:

- Quais são as Representações Sociais da autora Lindanor Celina sobre a educação de mulheres que se manifestam na obra *Menina que vem de Itaiara*, da autora (1963)?

A partir desse questionamento central, traçamos o objetivo geral deste estudo, a saber:

- Analisar as Representações Sociais da autora Lindanor Celina sobre a educação de mulheres que se manifestam na obra *Menina que vem de Itaiara*, da autora (1963).

Enquanto objetivos específicos, delineamos da seguinte forma:

- Identificar na obra em estudo, da autora Lindanor Celina, os registros sobre a educação de mulheres, com recorte na personagem Irene;
- Caracterizar nos contextos psicossociais, nas relações de convivência (família, amizades, vizinhos e conhecidos), na educação e na religião a educação de mulheres;
- Destacar os saberes instituídos, as ideologias e as objetivações (imagens ideativas) e respectivas ancoragens (sentidos) que compõem as representações sociais da Lindanor Celina sobre a educação de mulheres com recorte na narrativa da personagem Irene na obra em estudo.

A **hipótese** que orienta nosso estudo é a seguinte: as representações sociais de Lindanor Celina sobre educação de mulheres, com recorte na personagem Irene, da obra *Menina que vem de Itaiara* são alicerçadas na estrutura do patriarcado e no colonialismo com reforço da estrutura capitalista moderna de poder. Essas representações sociais comparecem, em certa medida, ‘atravessadas’ por críticas, reflexões e enfrentamentos que desestabilizam parcialmente essa estrutura que caminha na contramão da educação de mulheres e de seus protagonismos. Essas representações sociais são chamadas de Hegemônicas, uma vez que alcançam amplo consenso e circulam de forma predominante na sociedade.

A obra literária em tela, comparece nesta Tese como fonte de estudo, para pensarmos sobre as manifestações de valores, condutas e regras culturais e religiosas, presentes na

sociedade da época. Por sua vez, essa obra em questão, é disseminadora e/ou questionadora desses simbólicos nas diferentes formas e sistemas de representações.

Reconhecer o valor estético e político da autoria feminina produzida na Amazônia brasileira, justifica destacar nesse espaço o nome de algumas dessas escritoras paraenses<sup>7</sup>, além da Lindanor Celina (1963), cuja obra constitui objeto central deste estudo. Entre elas, mencionamos Adalcinda Camarão (1914-2005), Dulcinéa Lobato Paraense, Eneida de Moraes (1904-1971), Giselle Ribeiro (1967), Heliana Barriga (1950), Lília Silvestre Chaves (1951), Lindanor Celina (1917-2003), Maria Lúcia Medeiros (1942-2005), Olga Savari (1933-2020), Rita Melém (1972), Sultana Rosenblatt (1910-2007), Sylvia Helena Tocantins e Yara Cecim (1916-2009).

Os estudos como os de Silva Neto e Vidal (2020) e de Ribeiro e Santos (2013) demonstram a importância de investigarmos as obras dessas autoras, e de tantas outras, especialmente quando se examina sua interlocução com o campo da educação. A valorização dessas escritas femininas não é apenas necessária, mas urgente, pois essas autoras e suas respectivas obras inscrevem, no espaço literário e no acadêmico, experiências plurais que por muito tempo permaneceram silenciadas.

Embora, Lindanor Celina (1963) mobilize, em *Menina que vem de Itaiara*, um conjunto de personagens que sustenta uma narrativa permeada por temas e contextos sociais, a educação de mulheres se destaca como representação recorrente. Ainda que por vezes velada, essa temática atravessa por meio das críticas ao modelo normativo que historicamente restringe a autoria feminina. Ao conferir os protagonismos das mulheres nas personagens que dinamizam a trama da obra, essa escritora cria sentidos que fazem com que seus desejos se transformem nos desejos de inúmeras mulheres. Esses desejos têm os seguintes sentidos, quais sejam:

- romper os limites de um sistema educacional concebido para silenciar as mulheres;
- poder se dizer aquilo deseja; e
- sonhar (aspiração) sem a imposição de um outro. Sem dúvida, Lindanor Celina (1963) consegue envolver o leitor/a em sua obra pela sensibilidade que tem em observar com detalhes o que se passa em sua volta.

Nesse sentido, apreender as representações sociais sobre a educação de mulheres na literatura de Lindanor Celina (1963), como *Menina que vem de Itaiara* é perscrutar os saberes

---

<sup>7</sup> As professoras Eunice dos Santos e Maria Luzia Álvares coordenam o Projeto Cultural “Casa da Escritora Paraense” (CASA-EPA). A Casa da Escritora Paraense (CASA-EPA) é um projeto criado em 2007 que tem, dentre seus objetivos, armazenar, conservar e divulgar as obras literárias e intelectuais produzidas por escritoras paraenses (Santos; Ribeiro, 2023).

instituídos, as ideologias, as objetivações e as respectivas ancoragens que fundamentam as representações sociais da educação de mulheres, presentes na literatura em estudo. Para tanto, foi necessário compreender as vinculações e os processos desenvolvidos nessas composições psicossociais, nos quais, ao mesmo tempo, em que a educação de mulheres determina formas, posições, lugares e papéis, ela aprisiona e aliena subjetividades e condições existências de sujeitas-mulheres.

Entendemos que a educação de mulheres se inscreve nos fios das normas, dos valores e das práticas familiares e escolares além de religiosas. Esses fios se enlaçam ao contexto psicossocial pelos ditos e pelos silêncios e ‘atravessam’ pensamentos, sentimentos e orientam as ações das mulheres.

Nesse sentido, concebemos a educação como um processo social amplo, histórico e dialógico que ultrapassa a simples transmissão de conteúdo. Esse processo se insere nas diversas dimensões da vida dos sujeitos e dos grupos sociais como a histórica, social e cultural. Sob a perspectiva de Paulo Freire (1996; 2021), a educação é um ato político e integrador que mobiliza a totalidade dos indivíduos. Nessa direção, ela não é neutra, pois envolve valores, normas, relações de poder e ideologias, uma vez que somos seres históricos e inacabados, e, como tal, vivemos e fazemos a história com possibilidades e não de determinismos (Freire, 1996).

Reconhecemos que a educação se manifesta em diversos planos interdependentes, visto que se trata de uma prática dotada de intencionalidade sociopolítica. Além disso, se configura simultaneamente como construção teórica e convoca a inteireza dos sujeitos em suas sensibilidades, ética e ação transformadora.

Nas análises de bell hooks (2018; 2019), a educação é igualmente uma prática de liberdade e de engajamento ético. Essa intelectual afirma que a educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender, inclusive como movimento de empoderamento e diálogo em igualdade para romper com as estruturas opressivas, sejam estas de gênero, de raça ou de classe.

De tal forma, contamos com muitas colaborações desses autores para evidenciar a educação como um dos pilares para mudanças diante das desigualdades históricas, econômicas, socioculturais na vida de mulheres e homens, meninas e meninos.

Neste estudo, elegemos a Teoria das Representações Sociais como referência teórica-metodológica. Adotamos como referência os estudos dos teóricos Serge Moscovici (1978; 1988; 2010), Denise Jodelet (2001; 2005), Ivany Pinto Nascimento (2013) e Lourdes Ornellas (2013), dentre outros afins. Isso implica em descortinarmos os saberes instituídos, as ideologias

e as objetivações (imagens ideativas) e as ancoragens (sentidos) que compõem as Representações Sociais, presente na obra de Lindanor Celina (1963) a partir das perspectivas de educação de mulheres, mapeadas em sua obra literária.

Para tanto, destacamos a abordagem processual orientada por Denise Jodelet (2001), uma das colaboradoras em destaque no campo de estudos dessa Teoria. Essa abordagem considera que a construção dessas Representações Sociais é decorrente de um processo de interações sociais de grupos que partilham saberes e consensos que orientam seus pensamentos, sentimentos e fazeres. A dimensão histórica, social, cultural são imprescindíveis nessa dinâmica e servem como argamassa para a construção desses processos de construção de representações sociais de grupos sobre os acontecimentos do cotidiano.

Lindanor Celina (1963) aproxima esse tema por meio da história de Irene, personagem central da obra *Menina que vem de Itaiara*. A autora nos faz refletir sobre as interações e as restrições, presentes nos processos formativos que atravessamos ao longo da vida.

O nosso objetivo ao relacionar a Teoria das Representações Sociais com a obra literária de Celina (1963) é atribuir relevância histórica social e cultural ao texto literário, como um território, onde os indivíduos constroem suas conexões imaginárias com os grupos aos quais fazem parte.

Nessa perspectiva, procuramos criar vinculações com a literatura para analisar as representações da educação de mulheres, evidentes na obra escrita por essa autora paraense. Assim, investigamos, por meio das histórias contidas em *Menina que vem de Itaiara*, os discursos, os contextos e os simbólicos que delineiam o ideário da educação na obra.

Diante disso, a Teoria das Representações Sociais funciona, neste estudo, como teoria e temática psicossocial. Enquanto Teoria, ela orienta a nossa investigação, mediante o seu arcabouço de concepções que validam o conhecimento construído coletivamente e compartilhado por grupos sociais que influenciam a forma como vivemos e interagimos com o mundo. Enquanto temática psicossocial, o processo de construção das representações sociais envolve as interações entre os aspectos psicológicos e sociais do sujeito/a e respectivos grupos sociais. Em síntese, a representação social é produto e processo de construção de imagens ideativas e sentidos de grupos sociais (Alves-Mazzotti, 2008).

De acordo com Alves-Mazzotti (2008), a Teoria das Representações Sociais:

[...] não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos que ‘determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas (Alves-Mazzotti, 2008, p. 59).

Essa autora argumenta que as representações sociais são conhecimentos coletivos sobre a realidade que têm lógica, linguagem, implicações singulares com base em valores e conceitos. Por meio dessa tessitura, as representações sociais delineiam o campo de possibilidades das comunicações, dos valores e das ideias compartilhadas pelos grupos, além de orientarem pensamentos, sentimentos e fazeres destes.

Diante desses apontamentos, nos propomos contribuir nos aportes, simultaneamente, teóricos e metodológicos, sobre estudo da Teoria das Representações Sociais (TRS) no diálogo com a literatura. Além disso, ampliar o campo de abordagens entre a TRS e o texto ou obra literária. Em nosso estudo, esse entrelaçamento simboliza o campo de circulação e produção de representações sociais de uma autora paraense sobre a educação de mulheres, a partir da obra em estudo. Para tanto, elegemos os seguintes marcadores que delimitam o campo deste estudo além de comporem essas representações sociais quais sejam: saberes constituídos, ideologias a objetivação (imagem ideativa) e ancoragem (sentidos).

Além disso, este estudo possibilitou conhecer de forma mais aprimorada a escritora amazônica Lindanor Celina (1963), uma das referências da literatura paraense e, assim, ampliar o cânone crítico-literário brasileiro nas produções acadêmicas. Podemos compreender a obra dessa escritora paraense como documento de memória social sobre práticas familiares, escolares e a educação de maneira mais ampla. Além disso, o estudo da obra mencionada contribuir para a construção de práticas educativas que promovam uma leitura crítica das representações de gênero na educação de mulheres.

Desse modo, ao estudar uma obra literária como *Menina que vem de Itaiara* para apreender e compreender os processos educativos dirigidos às mulheres representativos nas primeiras décadas do século XX, pensamos em contribuir com o campo teórico-metodológico dessa temática em estudo, capaz de orientar reflexões críticas e debates contemporâneos sobre a educação de mulheres na perspectiva dos avanços, desafios e enfrentamentos sobre seus protagonismos e as persistentes desigualdades de gênero.

Dessa maneira, este texto de tese, se estruturou nas seções descritas a seguir. Vejamos:

A **Primeira Janela** refere-se ao texto inicial desta Tese, que representa a antessala deste estudo. Nessa Janela, abordamos a história de vida da escritora Lindanor Celina (1963) e estabelecemos conexões com nossa história pessoal, acadêmica e profissional. Nosso objetivo foi traçar um panorama das experiências que vivemos individual e coletivamente, sejam elas pessoal, familiar, intelectual, afetiva, acadêmica ou profissional, as quais se relacionam com nossa pesquisa em questão.

É uma janela de abertura, isto é, por meio dela, podemos não só consultar e revisitar as informações disponíveis nos textos e estudos sobre Lindanor Celina (1963), mas também buscar abordagens que vão além dessas fontes para elaborar nossas próprias bases de dados a serem conectadas à proposta de nossa tese sobre as representações sociais de Lindanor Celina (1963) sobre educação de mulheres a partir da obra literária romanesca *Menina que vem de Itaiara*.

A seguir, na introdução que corresponde a seção I deste estudo, intitulada *Janela limiar: horizonte do estudo sobre Representações Sociais de Educação de Mulheres*, apresentamos o objeto de estudo e informações sobre o romance *Menina que Vem de Itaiara*. Observar por essa janela nos permite acessar as informações sobre as motivações e as justificativas para o desenvolvimento da pesquisa, sua hipótese, a questão central do estudo, seus objetivos, geral e específicos que conduziram esta construção e realização.

Na seção II, denominada *Janela Metodológica: janela que se abre para contemplar as pegadas teórico-metodológicas*, descrevemos a metodologia que orientou este estudo, com fundamento teórico-metodológico na Teoria das Representações Sociais (TRS) na perspectiva da abordagem processual. Nessa metodologia, evidenciamos a delimitação de nosso campo de investigação em as quatro dimensões temáticas investigativas a saber: o contexto psicossocial; as relações de convivência (família, amigos, vizinhos e conhecidos); a educação; e a religião.

Com as narrativas agrupadas em cada dimensão temática investigativa, delimitamos o campo de análise deste estudo em três dimensões analíticas a saber: saberes instituídos, ideologias e objetivação (imagens ideativas) e respectivas ancoragens (sentidos) que estruturam as representações sociais da educação de mulheres expressas por Lindanor Celina (1963) na obra em estudo.

Na seção III – *Janela teórica: janela das pontuações e alinhavos da Teoria das Representações Sociais e Educação de Mulheres*, abordamos o corpo teórico da Teoria das Representações Sociais com entrelaços a entre literatura e a educação. Isso porque a literatura é concebida como um sistema simbólico que possibilita apreender as representações sobre a realidade, na obra ficcional em estudo.

A seguir, na seção IV, intitulada *Janela Analítica: Representações Sociais da autora Lindanor Celina sobre a educação de mulheres em Menina que vem de Itaiara, da autora (1963)*. Essa seção contém a análise sobre as Representações Sociais sobre educação de mulheres, materializadas na obra em estudo de Lindanor Celina (1963).

Nas considerações finais, retomamos de forma articulada os resultados centrais de cada seção. Ressaltamos nessa etapa, tanto as contribuições teórico-metodológicas, quanto os limites inerentes ao recorte adotado. Essa avaliação crítica explícita ainda as implicações práticas do

estudo, notadamente para a pesquisa em Representações Sociais, para o campo da educação de mulheres e para o trabalho pedagógico comprometido com a equidade de gênero. Encerramos o texto com o elenco completo das referências que sustentaram a discussão conceitual e analítica desenvolvida ao longo de nossa pesquisa.

Adotamos a metáfora da janela como recurso heurístico que organiza a estrutura desta tese. Enquanto posição de enunciação, nós entendemos cada janela como um portal investigativo-analítico que enquadra, ilumina e problematiza aspectos específicos dos contextos escolares e formativos que se configuram na obra romanesca de Lindanor Celina (1963). Essa metáfora vai além de uma ornamentação poética, uma vez que ela traduz um procedimento epistemológico que, ao delimitar, amplia a visibilidade das representações sociais de educação de mulheres. Possibilita também um trânsito reflexivo entre a narrativa e as formações discursivas ditas e não ditas.

Como apontam Johann e Fensterseifer (2019, p. 71), a ideia de janelas como possibilidade de acesso ao mundo e funciona “[...] como lentes produtoras de sentidos” que conduziram esta investigação.

Nesse movimento, as janelas se abrem para além dos lares e instituições daquele início de século XX e projeta, sob o horizonte da Teoria das Representações Sociais, as tensões entre a educação e a ordem social hegemônica que a circunscrevia. Conforme fundamentam Louro (2004) e Rago (2014), é uma educação que se concebe, em larga medida, como extensão da domesticidade que naturaliza as disparidades de gênero. As **seções-janelas**, portanto, funcionam como frestas que refutam essa tradição e se constroem por novas aprendizagens sobre esses contextos, algumas já apreendidas em outros estudos (Penha, 2008; Rosa, 2009; Nery, 2023; entre outros) e, ao mesmo tempo, propõem novas leituras sobre os dispositivos que regulam o acesso de mulheres ao saber.

Em síntese, a estrutura das seções como janelas não apenas organiza o texto. Ela é recurso afetivo diante da sensibilidade literária que a escritora nos envolve no romance, além de materializar uma estratégia de leitura que expõe, em camadas sucessivas, as objetivações e as ancoragens que organizam as representações sociais de educação de mulheres na ficção de Lindanor Celina (1963), para articular esses referenciais e para refletir sobre o percurso em nossa história da educação de mulheres.

## SEÇÃO 2 JANELA METODOLÓGICA: janela que se abre para contemplar as pegadas teórico-metodológicas

Essa seção é denominada **Janela Metodológica**, como forma de abordarmos caminhos investigativos para o objeto de estudo proposto, qual seja: *Representações Sociais sobre Educação de Mulheres na obra Menina que vem de Itaiara*, de Lindanor Celina (1963). Nessa seção, vislumbramos os percursos metodológicos que seguimos para dar conta de tal estudo.

Dessa forma, neste estudo, organizamos essa seção com os seguintes tópicos: Pegadas metodológicas: Dimensões investigativas e analíticas; *Corpus* do estudo: *Menina que vem de Itaiara* (1963): leitura comentada e caracterização da obra.

Para tanto, adotamos a Teoria das Representações Sociais como referencial teórico-metodológico como suporte epistemológico a partir dos seguintes autores que consideramos importantes: Moscovici (1978; 2001; 2010), Jodelet (2001; 2005), Marková (2017), Jovchelovitch (2010), Villas Bôas (2004), Nascimento (2013; 2014) e Ornellas (2013).

A análise das Representações Sociais sobre a Educação de Mulheres em obras literárias estabelece um percurso teórico-metodológico que articule a Teoria das Representações Sociais (TRS) à crítica literária e aos aspectos da história da educação, de modo a evidenciar como discursos ficcionais configuram, produzem e/ou tensionam os processos educativos e as relações de gênero em diferentes contextos históricos.

A partir dessa perspectiva, recorreremos à TRS, formulada por Sérgio Moscovici como matriz teórico-analítica central. Dialogamos, ainda, com as contribuições de estudos de autoria feminina, quais sejam: Pesavento (2003; 2006); Ribeiro e Santos (2018); Xavier (1998; 2012), para situar o lugar da escritora na tradição literária. A discussão sobre a educação de mulheres, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, está apoiada em estudos de Almeida (1998; 2007; 2014); Del Priore (2011; 2020), Louro (2004; 2014). Para abordar a literatura como recurso de compreensão dos fenômenos sociais, mobilizamos aportes de Bourdieu (1989; 2002; 2007); Foucault (2007; 2014), Rago (2013; 2014), Chartier (1988; 1991) e Moisés (2007), dentre outros.

Antes de iniciarmos a subseção das Pegadas Metodológicas, consideramos importante registrar as produções: dissertações e teses no período de 2008 a 2024 que dedicam estudos sobre as obras de Celina (1963), com o objetivo de conhecermos o teor dessas produções. Além disso, essas produções assinalam que o estudo no campo das TRS, em articulação com a obra literária, se encontra bastante embrionário. Essas lacunas revelam a importância de estudos que ampliem essa relação, para que seja possível descortinar os saberes do senso comum instituídos

e as ideologias que constituem as representações sociais de grupos geracionais que, por vezes, suas histórias são invisibilizadas.

A TRS possibilita estudos nessa perspectiva, pois, para ela os estudos do senso comum são importantes para se compreender a lógica que orienta pensamentos, sentimentos e fazeres de coletivos, sejam eles, grupos ou comunidades. Um outro aspecto que evidencia a importância de estudos no campo das representações sociais em articulação com o campo da literatura é a expansão metodológica, uma vez que essa teoria não apresenta uma metodologia específica e sim, balizadores em cada abordagem de estudos dessa teoria. A pesquisadora Arruda (2002; 2019) afirma que se esta Teoria tivesse uma metodologia específica possivelmente deixaríamos de descobrir outras frestas sobre o fenômeno social em estudo. Portanto, registramos a seguir o estado do conhecimento sobre as produções aqui mencionadas.

Realizamos o levantamento de informações para identificar e mapear estudos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos 2008 e 2024, acerca das obras da escritora Lindanor Celina. Esses estudos têm como referência as obras literárias dessa autora paraense Lindanor Celina.

De acordo com Morosini (2015), o estudo sobre o estado de conhecimento objetiva o conhecimento do campo de estudos que o pesquisador/a deseja investigar. Esse exame possibilita ao/a pesquisador/a se aproximar do campo onde o seu objeto de estudo se insere. Além disso, essa imersão possibilita conferir aspectos teóricos-metodológicos referentes ao tema e examinar a maior ou menor frequência de sua temática em investigação nas pesquisas do *Stricto sensu* e outros meios de produções acadêmicas.

Elegemos o descritor “Lindanor Celina” para realizarmos a busca nessa plataforma da Capes. Os resultados indicaram nove estudos, sendo eles, seis dissertações de Mestrado e três estudos de tese de Doutorado. Os resultados dessa investigação assinalaram sete produções que tratam das obras de Lindanor Celina, concentradas na Universidade Federal do Pará (UFPA) e uma pesquisa de Doutorado pela Universidade Federal de São Carlos.

Desse total de nove estudos de *Stricto sensu*, identificamos três produções que se vinculam ao Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (Alencar, 2014; Dantas Neto, 2018; Silva, 2020) e três dissertações se vinculam ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Penha, 2008; Oliveira, 2009; Reis, 2020). Das teses, essas integram o Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Universidade Federal do Pará (Marinho, 2017), o Programa de Pós-Graduação em

Educação do Instituto de Ciências da Educação (Nery, 2023) e o Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura, do Centro de Educação e Ciências Humanas (Souza, 2024). Vejamos os referidos dados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Dissertações e Teses – Descritor “Lindanor Celina”

Dissertações e Teses – Busca para “Lindanor Celina”				
Nº	Ano	Programa de Pós-Graduação/IES/Campus	Título dos estudos de Dissertações e teses sobre Lindanor Celina	Autoria dos estudos
1	2008	UFPA/ Instituto de Letras e Comunicação	<i>A Cartografia de Irene na Trilogia de Lindanor Celina</i>	PENHA, Maria das Neves de Oliveira
2	2009	UFPA/ Instituto de Letras e Artes	<i>Reflexões sobre a Estrutura Narrativa em Eram Seis Assinalados, de Lindanor Celina</i>	OLIVEIRA, Rosa Helena Sousa de.
3	2014	Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia UFPA/ Campus Bragança	<i>No Rastro dos “Pés Descalços”: da Marujada à narrativa literária.</i>	ALENCAR, Larissa Fontinele de.
4	2018	Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia UFPA/ Campus Bragança	<i>Lugares de Lindanor: um estudo sobre as perspectivas de Região e Espaço nos romances de Lindanor Celina</i>	DANTAS NETO, Abílio Cavalcante.
5	2020	Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia UFPA/ Campus Bragança	<i>Reflexões sobre alimentação e saúde no romance menina que vem de Itaiara de Lindanor Celina</i>	SILVA, Paulo Sergio Oeiras da.
6	2020	Mestrado em Letras: Estudos Literários UFPA/ Campus Belém	<i>O cavalo desembestado do pensamento: fluxo de consciência como condutor da narrativa em Afonso Contínuo, Santo de Altar de Lindanor Celina</i>	REIS, Gleice do Socorro Bittencourt dos
7	2022	Doutorado em Sociologia e Antropologia	<i>Pelos olhos de Irene: deslindando Lindanor Celina, escritora personagem</i>	SALDANHA, Carla Figueiredo Marinho
8	2023	Doutorado em Educação/PPGED/ UFPA/ Campus Belém	<i>A professora primária nas personagens femininas nas obras romanescas de Lindanor Celina (1920-1930)</i>	NERY, Guthemberg Felipe Martins
9	2024	Doutorado em Estudos de Literatura (UFSC)	<i>“Se eu não escrever eu sufoco”: escrita feminina de Lindanor Celina</i>	SOUZA, Paula Fernanda Pinheiro

Fonte: Elaboração da Tese (2025).

Assim, esses nove (9) estudos tratam do tema da seguinte forma:

- Na dissertação, intitulada *A Cartografia de Irene na Trilogia de Lindanor Celina*, Penha (2008) analisa três obras escritas por Lindanor Celina: *Menina que vem de Itaiara*, *Estradas do Tempo-Foi* e *Eram Seis Assinalados*. Penha (2008) delinea um roteiro da vida de Irene, conduzida pelas narrativas de Lindanor, a fim de traçar cada fase da personalidade, desde a infância até o início de sua vida adulta. Essa dissertação, pioneira na utilização da obra de Lindanor Celina, adotou a abordagem psicanalítica do estudo literário, circunscrita à personagem central Irene. A partir dessa trilogia, essa pesquisadora aborda a trajetória

existencial de Irene, personagem protagonista Irene nessas obras. Ela discutiu o impacto emocional das vivências dessa personagem, conforme Lindanor Celina enredou nesses três romances, para “[...] chegar aos arquétipos da identidade feminina da personagem” (Penha, 2008, p. 123).

- A dissertação de Oliveira (2009), *Reflexões sobre a Estrutura Narrativa em Eram Seis Assinalados de Lindanor Celina*, apresenta um estudo sobre o terceiro romance das três obras construídas por Lindanor que traz os dramas de Irene na idade adulta. Essa pesquisadora realiza também uma intertextualidade em outras obras ficcionais dos escritores: Inglês de Sousa, Alexandre Herculano, Eça de Queiroz, Dalcídio Jurandir, entre outros. Além disso, ela destaca que se trata de um romance de tempo psicológico e a marcação cronológica e estados mentais ganham evidência apenas no final da trama do romance *Eram Seis Assinalados*. Dentre suas conclusões, Oliveira (2009) aponta que esse romance também retrata os preconceitos na sociedade e nos contextos do ambiente ficcional de Itaiara a partir da trajetória de Irene tão bem narrada por Lindanor Celina. Ela menciona que Irene “[...] é uma personagem que flui em busca de liberdade, em busca de si mesma, de suas verdades, de suas autenticidades. Procura, sobretudo, um mundo diferente, porém, no contexto, é traída pelas próprias circunstâncias da vida” (Oliveira, 2009).

- O estudo desenvolvido por Alencar (2014) teve o título de *Rastro dos “Pés Descalços”: da Marujada à narrativa literária*. Essa dissertação objetivou examinar de que forma os rastros da memória percorrem os códigos culturais e os aspectos histórico-antropológicos, ao observar a origem afrodescendente em seu jogo sincrético de rastros que se entrecruzam nos caminhos das culturas da Marujada de São Benedito. Nessa dissertação, a autora destacou a memória afrodescendente no contexto histórico-antropológico da Marujada de São Benedito no município de Bragança, no estado do Pará. Para isso, ela utilizou como referência central o romance literário de Lindanor, *Menina que vem de Itaiara*. Além dessa obra como fonte de estudo, Alencar (2014) também realizou entrevistas com lideranças da festividade da Marujada, componentes da Irmandade de São Benedito. A autora utilizou a noção de memória, rastro, esquecimento e silêncio para sua orientação teórico-metodológico.

- No estudo de Dantas Neto (2018), esse pesquisador analisou em sua dissertação, intitulada *Lugares de Lindanor: um estudo sobre as perspectivas de Região e Espaço nos romances de Lindanor Celina*, as obras *Menina que vem de Itaiara* e *Breve Sempre*. O estudo busca a identificação das principais temáticas dos romances de Celina e a interpretação dos significados da classificação regionalista em suas diversas variações e intencionalidades da autora, em especial as classificações de literatura regionalista, literatura paraense ou literatura

amazônica. Esse autor aborda de maneira breve a relação que as obras trazem sobre as normas e regras dirigidas as mulheres, restritas aos “afazeres domésticos” e problemáticas sociais, como um componente temático da narrativa. Os resultados foram de que a classificação ou enquadramento de Lindanor Celina no espectro da Literatura Regional é baseada na reprodução circunstancial da ideia de autoria regional no fomento à cultura da região como também para fazer distinções negativas dessa produção literária em relações a produções de abrangência nacional e internacional;

- O estudo dissertativo de Silva (2020), intitulado *Reflexões sobre alimentação e saúde no romance menina que vem de Itaiara de Lindanor Celina*, aborda a relação entre alimentação e saúde no romance *Menina que vem de Itaiara* de Lindanor Celina. Nesse estudo, o autor destaca a preocupação que a personagem tem com o corpo e busca métodos nas credences populares com resultados imediatos.

- A produção dissertativa de Reis (2020) analisou, em sua dissertação, intitulada *O cavalo desembestado do pensamento: fluxo de consciência como condutor da narrativa em Afonso Contínuo, Santo de Altar de Lindanor Celina*, o romance *Afonso Contínuo, Santo de Altar* (1986), de Lindanor Celina. Seu objetivo de pesquisa foi o de analisar a construção da narrativa do romance sob a perspectiva do fluxo de consciência, a fim de compreender as significações que podem ser extraídas nesse processo, a partir da literatura dos estudos de psicologia. Essa autora buscou destacar escritos na obra que tem, como maior característica, a construção da narrativa por meio de aspectos psicológicos das personagens, além de evidenciar a temática da opressão contra a mulher que existe nesse romance.

- Na tese, intitulada *Pelos olhos de Irene: deslindando Lindanor Celina, escritora personagem*, Carla Figueiredo Marinho Saldanha (2022) também se dedica à análise da trilogia dos romances para compreender, à luz dos Estudos de Gênero, como a autora constrói simbolicamente as imagens do feminino na Amazônia. Nessa incursão, a pesquisadora adota a narrativa etnográfica, a análise textual a partir de Lévi-Strauss, Geertz e Bourdieu e contextualização histórica local. Os romances foram abordados como documentos culturais, por relacionar gênero, classe, raça e religiosidade. Seus resultados centrais mostram que a trilogia expõe a transição da mulher do espaço doméstico ao público, a negociação entre moral católica e desejo individual e, sobretudo, o papel ambíguo da educação e do magistério, como vias de ascensão e dispositivo disciplinador.

- Na tese *A professora primária nas personagens femininas nas obras romanescas de Lindanor Celina (1920-1930)*, o pesquisador Guthemberg Nery (2023) analisou os discursos

que se materializam nos romances *Menina que vem de Itaiara* e *Eram Seis Assinalados* sobre a professora primária nas personagens femininas. A partir do suporte teórico-metodológico, adotou como método que combinou análise discursiva das personagens-professoras com a pesquisa documental sobre currículos, arquiteturas escolares e estatutos de carreira. Os resultados desse estudo assinalam que, nessas duas obras literárias, a autora constrói um discurso polifônico sobre o magistério feminino entre 1920 e 1930. Nas referidas narrativas emergem dois arquétipos: o da “Professora ideal”: representação hegemônica, dócil e moralmente exemplar, e alinhada aos padrões normativos do magistério primário e o da “Professora futura”: delineadas por personagens que transgrediam tais normas, seja na aplicação de castigos corporais, seja na manutenção de relacionamentos amorosos, considerados ilícitos, como fissuras na ordem patriarcal. Nery (2023) conclui que, embora o modelo da “professora ideal” fosse permaneça dominante, Lindanor aponta aberturas nas quais mulheres docentes ocupam posições de contestação e de autonomia, ao antecipar transformações na identidade profissional de mulheres.

- Na tese, intitulada “*Se eu não escrever eu sufoco*”: escrita feminina de Lindanor Celina, Paula Fernanda Pinheiro Souza (2024) investiga a escrita literária dessa autora na trilogia, cujo enredo se passa principalmente entre 1920-1945 no interior amazônico e na capital paraense, período e contexto em que a protagonista vivencia a infância, suas experiências no internato e sua formação docente. Essa pesquisadora fundamenta seu estudo na crítica sociológica de Antônio Cândido e na leitura contracorrente em três níveis proposta por Roberto Schwarz com a articulação a teóricas feministas interseccionais bell hooks, Lélia Gonzalez e Maria Lugones. Nessa direção, a autora mobiliza a análise textual para tornar visíveis as tensões de classe, raça, sexualidade e “ribeiridade” que constituem as figuras femininas nas obras (Souza, 2024). Os resultados revelam que a trilogia desestabiliza o ideal homogêneo de “mulher” ao expor uma pluralidade de opressões e resistências. Destaca a educação como vetor ambíguo, simultaneamente caminho de ascensão, para Irene se tornar professora e dispositivo de disciplinamento que, no romance, diferencia brancas pobres, negras, lésbicas e ribeirinhas em seu acesso à escola e ao magistério, evidentes nos dois últimos romances da trilogia.

Em síntese, podemos destacar que esses estudos têm aproximações teóricas entre si ao enfatizarem a representação do universo literário de Lindanor a partir da memória como elemento que compõe o conjunto das narrativas nas obras dessa autora. Penha (2008), Oliveira (2009), Alencar (2014), Dantas Neto (2018), Silva (2020), Saldanha (2022), Nery (2023) e Souza (2024) que analisam a obra *Menina que vem de Itaiara* trazem essa aproximação, com foco distintos.

A primeira autora Penha (2008) delineou um roteiro da vida de Irene, conduzida pelas narrativas de Lindanor, a fim de traçar cada fase da personalidade a partir da trilogia da autora. A seguir, Alencar (2014) traz discussões sobre o rastro silenciado de afrodescendência na Festividade de São Benedito, em Bragança/PA a partir do primeiro romance da trilogia. Dantas Neto (2018) trata dos significados da classificação regionalista em suas diversas variações e intencionalidades da autora nas obras: *Menina que vem de Itaiara* e em *Breve sempre*.

Silva (2020) relaciona saúde e culinária amazônica nos registros literários de Lindanor. Saldanha (2022) aponta como Lindanor Celina produz em sua trilogia literária as imagens do feminino. Já Nery (2023) analisa a trilogia da autora no contexto dos grupos escolares e da escola isolada e a docência primária. Por fim, Souza (2024) aborda feminismo plural amazônica também. E, Oliveira (2009), estuda especificamente o terceiro romance das três obras construídas por Lindanor que traz os dramas de Irene na idade adulta. Já Reis (2020) se dedica a análise da obra *Afonso Contínuo, Santo de Altar*, de Lindanor Celina, que não integra a trilogia.

Diante disso, essas obras nos fazem constatar a relevância de estudos no campo da educação sobre as obras literárias dessa autora não somente para nossa região Amazônica, como para outras regiões e contextos nacionais e internacionais. Lindanor Celina registra em suas obras modos de vida, cosmologias, culturas e história que, embora fictícias, representam, sem dúvida e sem distorções, a região norte da Amazônia.

Significa dizermos que esses estudos destacam as identidades amazônicas e culturais, e a vida de grupos sociais dessa região. Os autores que escrevem sobre as obras de Lindanor Celina fazem tessituras entre a literatura e os temas da atualidade, como manifestações culturais e religiosas, gênero, regras e normas para comportamentos, em função do contexto social, visto que a autora evidencia os saberes ancestrais que marcam essa região sem rótulos e preconceitos, bem como a colonialidade que ainda mantém sua hegemonia em nossa e outras realidades dessa região.

## 2.1 PEGADAS METODOLÓGICAS: dimensões investigativas e dimensões analíticas

Pela janela que abrimos nessa seção, avistamos a trilha de pegadas que a fundamenta, tanto no que se refere ao aspecto teórico quanto ao metodológico. Essas pegadas assumem dois sentidos centrais, quais sejam: o de caminhos, que cartografam o percurso elaborado para a análise do romance e o de “apreensão. Desse modo, esses dois movimentos se delinearão da seguinte forma:

- traçar os caminhos que orientam a leitura crítica do romance literário; e

- apreensão que envolve a compreensão investigativa e analítica desta obra romanesca em estudo.

Consideramos esses dois movimentos como indispensáveis para a compreensão da obra literária *Menina que vem de Itaiara*. Essas pegadas, que representam caminhos, registram as pesquisas, leituras e reflexões que realizamos à luz dos teóricos sobre o contexto que envolve o livro e as suas relações intertextuais. Esse cenário e o respectivo arcabouço nos levaram a analisar, entre outras intertextualidades, presentes nas obras literárias da mesma autora, dois livros: *Eram Seis Assinalados* e *Estrada do Tempo-Foi*. Juntamente com *Menina que vem de Itaiara*, essas obras constituem uma trilogia articulada pelas conexões narrativas que compartilham a mesma protagonista, Irene, foco deste estudo.

Para atender às exigências do objeto de pesquisa, delineamos uma configuração metodológica que orientasse a investigação proposta. Esse percurso contribuiu na apreensão e na compreensão da trama literária em análise, seus dialogismos, suas interlocuções e os seus simbólicos, manifestos e latentes, fundamentais à interpretação crítica da obra.

O estudo se caracteriza como um estudo qualitativo, literário, com abordagem descritiva e interpretativa, conforme define Minayo (2010). Essa perspectiva permitiu analisar, em profundidade, fenômenos sociais e humanos a partir da obra “*Menina...*”, da escritora paraense Lindanor Celina (1963).

Mediante leitura exaustiva do romance, identificamos as temáticas centrais relacionadas com o estudo eleito, as situamos no contexto histórico-social, examinamos os significados da cadeia discursiva, seus personagens, as experiências e os acontecimentos destacados para investigar a complexidade que permeia tais representações.

Em síntese, a análise qualitativa em obras literárias possibilita uma compreensão refinada do texto e revela as múltiplas camadas de sentido e sua articulação com o tema de estudo (Moisés, 2007).

Essa abordagem permite “[...] desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos de grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação”, descreve Minayo (2010, p. 57). Essa pesquisadora completa ainda que, “[...] os métodos e as técnicas de preparação do objeto de estudo, de coleta e de tratamento dos dados ajudam o pesquisador, de um lado, a ter uma visão crítica de seu trabalho e, de outro, a agir com instrumentos que lhe indicam elaborações mais objetivadas” (Minayo, 2010, p. 62).

A justificativa da eleição da referência da Teoria das Representações Sociais (TRS) não reside somente em descrever como os conhecimentos partilhados sobre a educação de mulheres

comparecem nessa obra em estudo, visto que buscamos apreender, nas narrativas da obra, as práticas, os consensos e os atravessamentos que entrelaçam e orientam condutas, valores, vínculos na vida de grupos ou populações.

Vale destacar que toda apreensão do objeto de estudo é necessariamente parcial, pois resulta de recortes analíticos do fenômeno social. Essa delimitação não fragmenta o objeto; antes, estabelece um foco capaz de tornar viáveis os objetivos propostos. Ao mesmo tempo, suscita novas inquietações e problematizações que podem impulsionar outras investigações psicossociais sobre a realidade.

Isso não compromete a qualidade do estudo, visto que nas ciências humanas é da ordem do impossível, apreendermos a totalidade do objeto social. Nesse sentido, a análise que pretendemos se direciona para verificarmos as imagens ideativas e os significados que compõem as representações sociais da autora Lindanor Celina (1963) sobre a educação de mulheres em *Menina que vem de Itaiara*.

Assim, para a investigação deste estudo foram decisivas as seguintes pegadas:

- Leituras para as apreensões e análises iniciais sobre a trilogia romanesca na qual a obra *Menina que vem de Itaiara* faz parte e cuja personagem Irene é a protagonista presente em todas as três obras. Em *Menina que vem de Itaiara*, Irene compartilha seu crescimento e as experiências que moldaram sua infância. Na obra *Estradas do Tempo-Foi* Irene narra sua adolescência e juventude. Por fim, ao longo de seu retorno à Itaiara e início de sua vida adulta, os registros são feitos na obra *Eram seis Assinalados*.

O romance *A Menina que vem de Itaiara* (1963) narra a infância e adolescência inicial de Irene em Itaiara, juntamente com as experiências e lições vividas por ela e outros habitantes da região com os quais interage. O segundo volume da trilogia de Lindanor Celina, *Estradas do Tempo-Foi* (1971), divide-se em quatro partes: *Livro de Irene*, *Livro de Heloísa*, *O livro de Aldôra* e *Sor. Nogueira*. Cada uma dessas partes versa sobre as vivências dessas personagens no colégio interno. No último capítulo, *Sor. Nogueira* regressa à Belém para reviver memórias e descobrir o destino de cada uma das amigas de internato. Por fim, em *Eram Seis Assinalados* (1994), Irene retorna à Itaiara como professora e enfrenta as repercussões de um envolvimento amoroso com um padre, ao mesmo tempo que projeta novos horizontes de realização pessoal.

Em conjunto, os três romances acompanham Irene da infância à vida adulta e revelam seus desafios familiares, escolares, profissionais e afetivos. Além do laço com suas amigas Rosa, Heloísa e Aldenôra, destacamos o retorno à terra natal, dos julgamentos que vivencia e ressignificação de seu passado para vislumbrar possibilidades de futuro e de superação.

- Após leituras e discussões sobre o campo de estudos das Representações Sociais no grupo de pesquisa que a nossa orientadora coordena, elegemos essa teoria para nos guiar teórica metodológica à realização de tal estudo. Esse percurso contribuiu com o caminho de investigação que nomeamos qual seja; de cunho psicossocial. Essa abordagem psicossocial intenciona a análise dos fenômenos sociais a partir da interface entre o coletivo e o individual que ‘atravessa’ fenômenos, uma vez que as representações se constituem a partir da elaboração consensual e compartilhada de grupo, “[...] produzida, engendrada, coletivamente” (Moscovici, 1978, p. 76).

Segundo Nascimento (2013), a abordagem psicossocial, com referência na Teoria das Representações Sociais, compreende em um processo que articula pensamento, sentimentos e fazeres e o contexto histórico, social e cultural em que se constituem.

Embora a Teoria das Representações Sociais não disponha de um protocolo metodológico específico, cada campo de estudo e de aplicação têm marcadores que orientam os(as) pesquisadores(as) na condução de seus estudos. Para adotarmos a perspectiva do estudo processual em representações sociais, selecionamos como marcadores centrais a objetivação e a ancoragem que funcionam como guia e filtros analíticos. Eles nos forneceram subsídios para compreendermos a forma como Lindanor Celina (1963) organiza suas representações sociais sobre a educação de mulheres na obra em tela.

Para a organização do *corpus* e respectiva análise, recorreremos a Análise temática de Braun e Clarke (2006). Esse tipo de análise, segundo essas pesquisadoras do campo da psicologia social, pode ser utilizado em estudos literários, visto que fornece base para identificar padrões de significados e temas recorrentes discursivos em obras e textos literários, assim com a interpretação e a análise crítica dessas obras.

A seguir apresentamos o processo sistemático de seis etapas seguido neste estudo, segundo a referência de Braun e Clarke (2006), quais sejam:

Quadro 2 – Seis etapas da Análise Temática de Braun e Clarke (2006) adotadas neste estudo

Organização das etapas da Análise Temática	
<b>1. Familiarização com os dados:</b>	Leitura da obra literária repetidamente para se familiarizar com o conteúdo e a linguagem.
<b>2. Geração de códigos:</b>	Identificação de trechos da obra que se destacam, seja por recorrência de ideias, linguagem ou imagens e atribuição de códigos descritivos.
<b>3. Geração de temáticas:</b>	Os códigos descritivos se agrupam em temas potenciais abrangentes e que representam padrões recorrentes de imagens e sentidos discursivos.

<b>4. Revisão das temáticas:</b>	Para garantir que expressem adequadamente os padrões recorrentes de imagens e sentidos discursivos.
<b>5. Definição e nomeação das temáticas:</b>	Os temas são definidos e nomeados de forma clara e concisa.
<b>6. Elaboração do relatório:</b>	O pesquisador apresenta os temas identificados, suas definições e exemplos retirados do texto literário.

Fonte: Elaboração da autora (2025).

A seguir, sistematizamos os principais benefícios da análise das dimensões temáticas em estudos literários. Segue o Quadro 3:

Quadro 3 – Contribuições metodológicas da Análise Temática em estudos literários

<b>Contribuições metodológicas da Análise Temática em estudos literários</b>	
<b>A Flexibilidade</b>	Esse tipo de análise possibilita o pesquisador explorar as informações discursivas de forma flexível, sem se encontrar preso a um quadro teórico pré-definido. Essa característica atende as investigações de estudos literários.
<b>A Profundidade</b>	Ao identificar temas recorrentes discursivos, a análise temática permite uma análise profunda do texto, para ir além das palavras manifestas.
<b>Abertura:</b>	A análise temática não exige a utilização de uma teoria ou epistemologia específica. Isto faz com que esse tipo de análise se torne acessível a diferentes abordagens teóricas e epistemológicas em estudos literários.

Fonte: Elaboração da autora (2025).

A análise temática de Braun e Clarke (2006), portanto, se mostra um recurso valioso para a análise crítica e reflexiva de obras e textos literários. Por sua vez, a análise temática permite ao pesquisador/a identificar, caracterizar e analisar de forma crítica e reflexiva padrões de significado e temas recorrentes, o que contribui para uma compreensão profunda da obra analisada.

Nesse sentido, optamos pelas seguintes dimensões temáticas investigativas, como: contexto psicossocial; família e relações de convivência; a educação; e a religião. Consideramos essas temáticas investigativas como dimensões, uma vez que elas assumem a função de balizar cada uma delas envolvidas neste estudo. Além disso, essas dimensões se articulam entre si para dar sentido ao corpo investigativo do objeto de estudo eleito por nós.

Em síntese, as dimensões temáticas investigativas nos forneceram a direção para as nossas pegadas quanto à escuta sobre o nosso estudo e as apreensões necessárias para a sua resposta. Sabemos que existem outros caminhos além desse escolhido, porém, cada pesquisador

tem uma forma de olhar e escutar o seu objeto de estudo, sem com isso perder a qualidade investigativa.

Perscrutar essas dimensões temáticas investigativas a partir da protagonista da obra Irene é também perscrutar a autora da obra sobre as suas representações sociais quanto à educação de mulheres, entrelaçadas nos ditos e não ditos que compõem na narração romanesca. Essas mensagens contidas nas narrativas da obra em estudo, explícitas e implícitas se entreolham e se complementam e se repelem. Contudo, elas se materializam nas imagens ideativas e respectivos sentidos que constituem as objetivações e as ancoragens que configuram as representações sociais tecidas pela autora acerca da educação de mulheres.

A arte narrativa de Lindanor, tecida a partir da voz inquieta de Irene, desliza entre camadas de ideologias, saberes, valores e julgamentos que, como pigmentos densos, fixam na tela ficcional as normas e as regras, vigentes na Amazônia das primeiras décadas do século XX. Nesses traços, reconhecemos o repertório de expectativas que moldava a existência de mulheres, seus pensamentos, afetos e práticas gestados para produzir a vida de mulheres e, como tal, a sua educação.

Assim, o texto literário de Lindanor Celina (1963) que compõe nosso estudo, explora a relação da protagonista com o mundo externo. Isso cria uma nova perspectiva, onde a personagem busca a liberdade em sua história. Lindanor Celina (1963), em sua obra, representa uma mulher daquele período histórico. Porém, ela faz indagações e idealizações sobre outras configurações femininas, particularmente aquelas originárias de um ambiente simples como o de Itaiara.

Para a análise dessas dimensões temáticas investigativas, elaboramos as seguintes dimensões analíticas: saberes instituídos; ideologias; imagens ideativas e respectivos sentidos. Essas três dimensões analíticas revelam o curso da trama e respectivas ações dos personagens na obra romanesca em estudo. Tanto os saberes instituídos quanto às ideologias, às objetivações e às ancoragens fundamentam a constituição das representações sociais, nesse caso, manifestas sobre a educação de mulheres.

As três dimensões analíticas que utilizadas, neste estudo, têm a seguinte compreensão:

- **Saberes instituídos:** são processos discursivos manifestos ao longo da narrativa por Irene, protagonista-narradora da obra. Esses processos desenvolvem a partir das vivências e das interações sociais de Irene sobre o cotidiano itaiarense.

A protagonista, Irene compõe sua narrativa sobre a vida da cidade Itaiara e respectivos personagens a partir desses saberes instituídos no campo da partilha e do consenso com os grupos de interlocução. Esses saberes compõem as representações sociais da autora da obra

sobre a educação de mulheres, além de representar os valores, normas e julgamento socioculturais daquela comunidade e grupos sociais. Nesse sentido, os saberes constituídos incluem tanto as teorias implícitas do senso comum (como as normas sociais, os valores e os julgamentos culturais) quanto o conhecimento explícito (como o conhecimento científico). Portanto, esses saberes integram às representações sociais e implicam na forma como as pessoas percebem, pensam, sentem e agem sobre os diferentes aspectos do mundo ao seu redor.

- **Ideologias:** são conjuntos de ideias, valores, crenças e religiosidades que um grupo social utiliza para explicar e organizar a realidade que, muitas vezes, refletem seus interesses e posições. As ideologias podem influenciar na maneira como um grupo social ou sociedade percebe e interpreta a realidade, além de moldar as representações sociais. Desse modo, almejamos apreender as ideologias, presentes na obra literária *lindanosense*, que compõem as representações sociais sobre a educação de mulheres da autora da obra em estudo.

Destacamos que as representações sociais e as ideologias não têm conceitos iguais. As representações sociais são mais amplas, pois se vinculam aos aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais; enquanto a ideologia consiste em uma estrutura de ideias e valores.

- **Imagens Ideativas e respectivos sentidos:** esses dois processos se complementam e fazem parte da dinâmica e estrutura das representações sociais. A objetivação converte o abstrato, ou seja, ideias e conceitos desconhecidos em real, a partir da criação de imagens mentais e conceitos conhecidos. Já a ancoragem atribui sentidos a essas novas imagens e conceitos, de acordo com o sistema de pensamento, experiências e interações sociais de um grupo.

Essas dimensões analíticas perpassam e triangulam as dimensões temáticas investigativas para assim podermos apreender as objetivações e as respectivas ancoragens que dinamizam as imagens ideativas e respectivos sentidos que compõem as representações sociais que autora da obra tem sobre a educação de mulheres expressas na trama romanesca de *Menina que vem de Itaiara* (Celina, 1963), contada pela personagem Irene.

Em síntese, o *corpus* deste estudo se organizou a partir de três dimensões temáticas investigativas, quais sejam: contexto psicossocial; família e relações de convivência; a educação; e a religião. A partir do agrupamento das narrativas dessas dimensões, procedemos a análise e utilizamos três dimensões analíticas que compõem as representações sociais sobre educação de mulheres que a autora Lindanor Celina (1963) expressa na obra em estudo, quais sejam: saberes instituídos, ideologias, imagens ideativas e respectivos sentidos.

## 2.2 *MENINA QUE VEM DE ITAIARA* (1963) – caracterização da obra

No presente estudo, adotamos como fonte principal a primeira edição de *Menina que vem de Itaiara*, publicada em 1963, no Rio de Janeiro, pela Editora Conquista. Essa publicação de 199 páginas é o marco inaugural do percurso romanesco de Lindanor Celina. Essa edição se apresenta acompanhada por um prefácio de Dalcídio Jurandir, disposto na orelha do volume e compõe um gesto de legitimação crítica e de orientação inicial ao leitor e nos convida como chave de leitura. O conjunto material do livro evidencia escolhas editoriais características do período e funciona como dispositivo interpretativo.

A capa destaca o nome da autora na parte superior e o título do romance. Essa edição traz a figura de uma jovem em composição frontal, construída em alto contraste entre preto e branco, sobre fundo verde, em estética semelhante à gravura. Esse recurso visual antecipa o lugar central da experiência feminina juvenil na narrativa. Além disso, também nos sugere um reforço a tensão entre delicadeza e aspereza que perpassa a formação de Irene. Na contracapa, verificamos novamente o título, a indicação explícita de “Romance” e a identificação da editora, que confirma a inscrição da obra no circuito literário brasileiro daquele período.

Nos anos de 1995 e 1996, a Editora Cejup publicou duas novas edições desse livro. Nessas reedições, há a contribuição do poeta e pesquisador Paulo Nunes, com o texto *Devagar, as janelas olham!*, além do prefácio de Dalcídio Jurandir. Este romance faz parte da trilogia literária de Lindanor Celina, ao lado das obras *Estradas do Tempo-Foi*, lançada em 1971, e *Eram Seis Assinalados*, de 1994.

A obra *Menina que vem de Itaiara* foi escrita sem a divisão de capítulos, em forma de prosa extensa<sup>8</sup>. Ao longo de suas páginas, Lindanor Celina (1963) nos envolve na vida de Irene, em seus primeiros anos até o início de sua adolescência, na cidade fictícia de Itaiara. Esse período de meninice se caracteriza pelas aventuras, desafios, descobertas, encantos, desencantos, alegrias, tristezas e decepções de Irene, a protagonista e uma das personagens centrais do livro.

Quando escolheu o nome Itaiara para a cidade fictícia deste romance, Lindanor Celina (1963) explicou que, entre os nomes disponíveis e sugeridos por amigos, aceitou a sugestão de seu chefe na época, o Dr. Raymundo Moura, que criou a palavra Itaiara. Ao mencionar essa lembrança, Lindanor ressalta que seu chefe enfatizou: “Essa palavra tem cheiro!”<sup>9</sup>. Isso demonstra a felicidade, presente nessa colaboração para nomear a cidade que seria o cenário de seu primeiro romance.

---

<sup>8</sup> Tupiassú, 2004, p. 11.

<sup>9</sup> Celina, 1983, p. 130-131.

Essa dinâmica de emoções e afetos opostos vão ‘banhar’ a obra de Lindanor Celina (1963). Nesse romance, “[...] o mundo *itaiarense* nos se revela através do filtro agudíssimo de Irene” (Nunes, 1995, p. 7), cuja personagem se reveste de protagonismo nos três livros que formam a trilogia, juntamente com *Menina que vem de Itaiara*. Diante disso, apresentamos a seguir a história da *Menina que vem de Itaiara* (1963), contada por nós após a leitura do livro.

A história inicia com Irene, por volta dos seus quatro anos de idade, na sua nova residência, em Itaiara. Ela e seus pais, ‘seu’ Geraldo e Dona Adélia, se mudaram para esta cidade, Itaiara, que se assemelha com os municípios do nordeste paraense, sobretudo Bragança, situado na região amazônica.

‘Seu’ Geraldo decidiu mudar com a família para Itaiara, a fim de atenuar as dificuldades financeiras e garantir que sua primogênita Irene e, em seguida, suas outras duas filhas, Alba e Stela, pudessem ter acesso ao ensino formal e desfrutar de uma educação de qualidade. Contudo, ainda nas primeiras páginas dessa narrativa, notamos que essa mudança não tinha a aprovação de sua esposa, Adélia, e de sua filha, Irene.

A tensão entre os pais de Irene sobre essa mudança permeia toda a história do livro. A partida de Buritizal, que renuncia a vida bucólica que tanto apreciava, instaura o drama de não conceder o perdão ao marido que ‘atravessa’ a narrativa. Irene relata que nas discussões do casal, essa mudança é constantemente lembrada para acentuar a culpa que sua mãe atribuía ao marido, para evidenciar seu autoritarismo que fraturou a antiga felicidade da família. Nesse cenário, Dona Adélia carrega um ressentimento persistente, e recusa a absolvê-lo pela decisão que arrancou suas raízes culturais e afetivas.

Isso quer dizer que, para ela, a vida bucólica de sua antiga moradia, em Buritizal, descrito por Lindanor Celina como um local de características ribeirinhas, simbolizava fartura e liberdade, uma vez que tinham um amplo bosque com frutas, acesso fácil a peixes e mariscos, dentre outros aspectos.

Mãe e filha sentiam falta em Itaiara daqueles vínculos afetivos e sociais que tinham em Buritizal. Dessa maneira, as duas, mãe e filha, nutriam o desconforto, a desconfiança e a resistência em se adaptarem à nova moradia em Itaiara. Por essas e outras questões é que Irene e sua mãe sentiram dificuldades em aceitar à nova vida que Itaiara lhes proporcionava, ou seja: a vida citadina, com casas juntinhas umas às outras, com portas e janelas alinhadas, conforme prevalecia na rua das Pedras.

Como dissemos, Irene era a primeira filha de Geraldo e Adélia Schimdt. Suas irmãs Alba e Stela, nasceram em Itaiara. ‘Seu’ Geraldo era um comerciante que negociava peixe seco e camarão naquela região. Ele transitava por vicinais, estrada de ferro e rios para comercializar

esses e outros itens e garantir o sustento da família. Enquanto isso, a mãe de Irene, Dona Adélia, se dedicava com empenho e carinho aos afazeres domésticos. Parecia se orgulhar de sua fé e do cuidado que dispensava à sua casa bem como a provisão e o bem-estar da família.

A pequena Irene, cujo nome de nascimento era Irene Maria Barbosa Schimdt, não negava sua desinibição e era considerada “uma dاناção que não tinha cura”. Ela admitia o desejo de analisar e entender os desafios vividos por aquelas pessoas que lhe despertavam grande curiosidade. Para ela, era incontestável a reputação que precedia sua imagem e, por isso, afirmava que já tinha fama de menina tagarela, comunicativa e sem inibições.

Durante toda a narrativa, a autora destaca Irene pela sua energia e inteligência perspicaz. Os seus olhos atentos e curiosos se mantinham interessados nas intrigas que ela e as personagens de Itaiara vivenciavam ao longo da vida em Itaiara. Dessa maneira, Irene se destaca como uma personagem que personifica essa ousadia e traz autenticidade e irreverência aos eventos descritos na obra.

Assim, em Itaiara, Irene preenchia o seu dia a dia nessas idas e vindas do pai, nos desafios enfrentados com a mãe, nas brincadeiras com seus amigos e nas adversidades e aprendizagens na escola, marcados também pelos eventos importantes que ocorriam na pequena cidade. Nesse sentido, a personagem principal da narrativa, inspirada pelas suas experiências e pelo seu cotidiano, se mostrava uma jovem perspicaz, curiosa, confiante e crítica em relação às normas e aos julgamentos sociais.

Em nosso entendimento, essa personagem revela sua atenção para as tradições e para as normas daquela sociedade ficcional de Itaiara, que impulsionavam não apenas sua vida, mas também das demais meninas e jovens do lugar. Irene, em sua narrativa, revela a rigidez com que sua mãe conduzia a sua educação e a de suas irmãs, Alba e Stela. Da mesma forma, Dona Adélia fazia com seu primo Xonda, que foi morar com a família posteriormente.

Esse primo, o Xonda, se mudou para Itaiara aos onze anos, ainda analfabeto, conhecia apenas o básico do alfabeto. Ele era filho de Manuel, um pai viúvo com muitos filhos e o irmão mais novo de ‘Seu’ Geraldo. Ele foi acolhido pela família em resposta à solicitação do tio de Irene, devido aos sérios problemas financeiros enfrentados em sua residência na comunidade de Maritaquara. Ele tinha várias obrigações na casa dos seus tios, com as orientações da Dona Adélia. Xonda apreciava se divertir ao ar livre e se envolvia em pequenos desentendimentos, principalmente com os meninos da vizinhança nas ruas de Itaiara. A Tia reagia com firmeza, de modo a recorrer a castigos e agressões físicas, diante de suas travessuras e das escapadas de casa, assim como os descuidos no cumprimento das tarefas domésticas.

Na obra em estudo, encontramos os relatos de Irene sobre os diferentes momentos em que foi exposta também as agressões físicas por parte de sua mãe, bem como o uso de palavras hostis proferidas por Dona Adélia. Isso se traduzia para sua filha Irene como um retrato da falta de carinho materno. Para Penha (2008), dona Adélia parecia ter dificuldade em expressar outras formas de afeto por sua filha e em prestar apoio emocional perante as dificuldades de Irene na sua vida, frente às incertezas e inseguranças que a assolavam. Em algumas situações, Irene sofria as consequências das mágoas e frustrações de sua mãe, que descontava nela seu descontentamento.

É evidente que isso causou impactos emocionais nessa personagem, diante das experiências traumáticas vivenciadas e do distanciamento de Dona Adélia em relação a Irene. Lindanor Celina (1963) aborda o ressentimento causado por Adélia pelo abandono de Irene, expresso, principalmente, na criação rígida de sua mãe e na sua insistente demonstração de desafetos para com sua filha. A atenção especial de Geraldo por Irene incomodava a mãe, Adélia. Para ela, o pai superprotegia demais a menina, o que podia ser prejudicial para a educação de Irene, especialmente porque era teimosia e traquina. Esse comportamento levava Adélia a castigar Irene sempre que notava a atenção especial do pai pela menina.

Essas experiências traumáticas trazidas à tona por Lindanor Celina (1963), nesse primeiro romance, também estão presentes nas outras obras literárias da trilogia. Consideramos que a escritora evidencia o impacto desse ambiente familiar na vida dessa personagem, com consequências no convívio, nos seus laços familiares e afetivos, assim como em diferentes contextos sociais.

Lindanor Celina ((1963) compartilha conosco, em sua narrativa, os momentos em que Irene desfrutou em sua infância, a paixão pela música e a alegria de apreciar o piano, ainda que isso não tivesse a aprovação de seus pais. Além disso, narra os instantes em que se divertia com o circo, o teatro e com seus momentos de preparação e festejos para a Festa de São Benedito<sup>10</sup> e o Círio de Nazaré<sup>11</sup>.

Ela absorvia toda a informação que encontrava, o que permitia à sua imaginação viajar por meio da leitura de livros, das cartas destinadas a seu pai e das correspondências que Dona Zefinha, vizinha e amiga da família, recebia do filho distante. Sua professora exaltava Irene como uma menina de espírito brilhante e inteligência excepcional.

---

<sup>10</sup> O estudo desenvolvido pela pesquisadora Larissa Alencar (2014) foi fundamental para adentrarmos na influência da manifestação cultural da Marujada de São Benedito de Bragança na obra *Menina que vem de Itaiara*.

<sup>11</sup> Círio de Nazaré é uma festividade religiosa presente na cidade de Belém. Essa tradição religiosa também se faz presente em alguns municípios do estado do Pará.

Durante a sua infância de poucos recursos, tal como seus amigos e amigas, Irene desfrutava das brincadeiras com seus colegas, dos banhos nos rios e nos igarapés, dos quintais e das aventuras no caminho de ida e volta para a escola. E, conforme ela nos fala: “[...] Para nós, crianças, ô farra, só saímos do igarapé aos ralhos, de beijo roxo, dedos engelhados e dormentes, a água era um gelo” (Celina, 1963, p. 130).

Consideramos que Irene se personifica para contar da realidade de Itaiara, sobre os/as personagens que a movimentam e colorem com matizes reluzentes e sombrias o cotidiano dessa cidade.

Em meio a essa realidade, Irene nos conta dos vizinhos com os quais conviveu desde a sua primeira moradia em Itaiara, situada na Rua das Pedras, em seguida pela moradia na Vila Arlindo, Rua do Capim e, finalmente, a moradia ampla e generosa que a família adquiriu depois. Desses vizinhos, Irene menciona a família dos Coutinhos, a família dos Guedes, a dos Teles, também a dos Martins, a dos Furtados, dos Guimarães, até aos Bonanças, sem esquecer a família do Prefeito e a família do Zazá.

Irene cativava a todos com sua curiosidade e inteligência, porém era criticada por alguns adultos devido à sua agitação e comportamento tidos como atípicos para uma menina. Apesar disso, conseguiu estabelecer laços de convivência e amizade com essas famílias, ao mesmo tempo em que colecionava várias experiências emocionantes.

Dessa forma, Irene compartilha conosco a vizinhança, os círculos escolares de que participa e, em especial, as relações que estabelece com suas professoras. Além disso, ela estabelece vínculos de amizade que permaneceram por muito tempo, como o da sua inseparável parceira de travessuras e amiga: Rosa Martins.

Na narrativa dessa obra romanesca, a amizade de Irene e Rosa é um tema constante. Ao lado de Irene, a Rosa, da família Martins, descrita como "aquela menina morena e turbulenta", compartilha não apenas a merenda da escola, mas também as travessuras com a protagonista. A reputação das duas se espalhava pelo mundo de Itaiara, nos grupos escolares, entre os vizinhos, na igreja, nas ruas e por onde mais elas passavam. "Essas duas, Deus fez e o diabo juntou", comentava Sátira, uma ajudante de dona Adélia nas tarefas da casa, surpreendida com a cumplicidade dessas amigas.

Irene sentiu um grande desejo de se aproximar de Rosa, motivada pelo laço de parentesco que a ligava à noiva do caso “Prata”: Rosa era sobrinha de Célia Martins. Essa relação familiar seria o início para Irene conhecer melhor a vida e personalidade dessa amiga, mas também o ponto de partida para uma amizade sólida entre as duas jovens.

Para Irene, esse é um dos fatos que mais causa interesse: o caso do Crime do Prata, onde um noivo é assassinado. Esse evento deixou uma marca eterna em Célia Martins, a noiva enlutada, que frequentemente é descrita como uma mulher desiludida e alvo de fofocas e boatos. Ao longo da narrativa, acompanhamos o desejo de Irene de desvendar os segredos dessa noiva triste e misteriosa. Para tanto, Irene revela uma determinação incansável para solucionar o mistério que cerca a vida de Célia Martins.

Ao longo da narrativa, Célia Martins e Dona Adélia desenvolvem também uma amizade. Em uma conversa com Adélia, a jovem triste desabafa sobre como as pessoas de Itaiara desejavam seu fim e acreditava que seria mais aceitável vê-la sucumbir à morte ou internada em um hospício. Como isso não aconteceu, ela percebeu que as pessoas não a perdoaram por seguir um caminho diferente do esperado. Elisa, irmã de Célia, é mais um membro da família que se destaca na obra. Ela ficou noiva do tio mais querido de Irene, o Tio Cleto e participa de vários acontecimentos vividos pela família de Irene.

A importância da vida escolar de Irene desempenha um papel crucial na trama de *Menina que vem de Itaiara*. Os pais de Irene buscavam conter a dita inquietude da filha por meio da imposição de regras no ambiente familiar. Em seu lar, Dona Adélia assumia a responsabilidade de guiar essa educação, com vistas de tornar Irene e, mais tarde, suas irmãs, em "meninas exemplares", como a mãe suspirava ao observar Astésia, filha dos Nogueiras, dentre outras meninas e jovens daquela localidade. Mas, era necessário também regular seu foco nos estudos e sua dedicação escolar.

Isso porque, a evidente dificuldade de Irene, no início de sua vida escolar, gerou preocupações para a família. Essa busca para superar esse desafio é um dos pilares fundamentais do livro. Dessa forma, testemunhamos o desdobramento dos seus aprendizados e dos rituais disciplinares no Externato Santo Afonso e no Grupo Escolar Doutor Brandão, instituições onde ela estudou e completou os primeiros anos de sua trajetória escolar, principalmente ao lado de sua amiga Rosa.

Até certo ponto, Irene é uma jovem que encara de frente a responsabilidade educativa determinada por seus pais. Isso vai além do esperado aprendizado nas escolas que frequentou e as lições que dela decorrem. No romance, os pais de Irene expressam o desejo de que ela colaborasse no zelo pelas suas irmãs mais novas, ao mesmo tempo em que se dedicasse à sua formação inicial como professora primária para contribuir com as despesas e obrigações familiares. Ao longo desse percurso, ao seguir o rumo já traçado por seus pais, essa protagonista relata os eventos daquela cidade, imersa nos detalhes do dia a dia.

Nessa obra literária, Irene compartilha a experiência do primeiro namoro com Maurício, além das descobertas e transformações que surgiram quando entrou na adolescência, o que inclui os tempos melancólicos retratados no livro.

Assim, o desfecho da narrativa coincide com o luto pela morte de Célia e de Tio Anacleto (Tio Queto), irmão do pai de Irene, bem como com a dor que recai sobre Elisa. Ao retratar as provações de Célia, as incertezas de Tio Queto e a solidão de Elisa, esses três personagens desempenham um papel crucial no enredo. Por fim, Irene, a menina de Itaiara, encerra uma de sua trajetória nesse volume ao se preparar, com o apoio da família, para partir rumo à Belém. Ela ingressará no Internato Santo Amaro e cursará o Magistério. Essas passagens, contudo, prenunciam apenas o início de um novo capítulo de sua vida, desenvolvido no segundo romance de Lindanor Celina, *Estradas do Tempo-Foi* (1971).

Ao percorrermos os textos literários de Lindanor Celina, sobretudo em sua trilogia, podemos perceber que as experiências vivenciadas pela autora durante sua trajetória escolar não são silenciadas, mas sim retratadas por meio de narrativas em suas obras. Entre reflexões e ensinamentos, a escritora nos revela fragmentos do conhecimento adquirido no ambiente escolar do início do século XX, especialmente em relação aos grupos escolares e internatos.

É evidente que a vivência de Lindanor Celina, nesse modelo educacional, proporcionou um amplo repertório para conectar a educação aos seus escritos literários, por recriar o contexto educacional da época além de abordar os desafios enfrentados por meninas e mulheres. A estudiosa Tupiassú (2004) sintetiza:

Aquilo que a escritora oferta à satisfação estética advém do labor acurado sobre a palavra, um trabalho de ficção elaborado por quem acumulou saber seguro acerca dos meandros mais complicados da difícil arte de inscrever o ficcional. [...] As personagens saem das dobras dos livros, e mais a narradora, colhendo impressões semeadas pelos territórios da memória longe (Tupiassú, 2004, p. 9-13).

Nesse trecho, Tupiassú (2004) registra que essa escritora brasileira oferece, portanto, uma experiência estética por meio do seu meticuloso manejo das palavras na criação de histórias fictícias. Nesse caso, entendemos que essa incursão de Lindanor Celina (1963) sobre a história da personagem Irene em meio as transformações no início do século XX são fundamentais para problematizar a Educação, a formação de mulheres e os posicionamentos que os grupos sociais se dispunham a conduzir e disciplinar suas vidas.

Ao abordar a experiência singular de Irene nos processos educativos em um contexto patriarcal, Lindanor Celina (1963) não só levanta questões relevantes, mas também ressalta a necessidade de desenvolver uma consciência individual e coletiva capaz de questionar os

valores que limitam e estigmatizam as pessoas retratadas nas narrativas. A narradora e as demais personagens se apresentam como se fossem fragmentos de uma memória ficcional que a autora convoca para lhe dar vida e, desse modo, examinar suas próprias representações sobre educação de mulheres.

Irene transita pelas narrativas de mulheres e amazônicas e seus contextos socioculturais, conforme destacamos na antessala desta Tese. Nessas narrativas, as personagens mulheres se distribuem em papéis, como: donas de casa, prostitutas, mães, professoras, meninas e jovens, dentre tantas. Entre elas, destacamos Dona Adélia, mãe de Irene, reconhecida pela sua visão conservadora como figura autoritária em seu lar e pelas suas práticas religiosas. As irmãs de Irene, Alba e Stela, têm papéis pouco proeminentes na história. Destacamos Stela devido à doença que enfrenta. Rosa é a amiga de descobertas, aventuras e cumplicidades de Irene, enquanto Elisa da Família Martins se aproxima da família de Irene graças ao seu noivado com Anacleto, o Tio Queto.

Lindanor Celina (1963) menciona também as personagens professoras, que são fundamentais para o desenvolvimento da história. Entre elas, temos a Professora Raymunda Furtado, mais conhecida como Professora Raymundinha, muito estimada por Irene. E outras professoras como Ivanildes, Diva Teles, Didi e Delmira.

É relevante salientar que o pesquisador Guthemberg Nery (2023) se dedicou ao estudo da representação da professora primária nas personagens femininas dos romances *Menina que vem de Itaiara* e *Eram Seis Assinalados*, escritos por Lindanor Celina. A sua análise incidiu sobre o modelo de ensino durante as décadas de 1920 e 1930, com especial atenção para as mulheres-professoras que lecionavam em escolas isoladas e em grupos escolares.

Uma outra personagem importante é Célia Martins, viúva de Alonso, que foi assassinado no chamado Crime do Prata. Esse é um tema recorrente ao longo do enredo que permaneceu misterioso, pois não foi descoberto o autor do crime. A obra apresenta diversas personagens femininas, tais como: Dona Santinha, Nhá Sátira, Domingas, Rita, Maria Cândida, Mãe Nana, Isa Apetosa, Nicota Quinderé, Vijoca, Diana, Tia Joana, a Capitoa Vitalícia da Marujada, dentre várias outras meninas e mulheres.

Neste romance literário, Celina (1963) aborda as vivências, os enfrentamentos e os desafios dessas personagens por serem mulheres e viverem em uma pequena cidade chamada Itaiara. Elas lidam com estigmas e enfrentam as regras e normas sociais, impostas pela família, comunidade e religião.

Observamos que Lindanor Celina (1963) não negligencia o aspecto religioso em sua escrita. No decorrer do romance, ela aborda as diferentes crenças e grupos religiosos, presentes

em Itaiara. Assim, a autora explora o tema da religiosidade de forma abrangente no romance, e apresenta referências de diversas religiões, como o catolicismo, a doutrina espírita, a maçonaria, o protestantismo, além de elementos que remetem às religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda.

Essa diversidade religiosa que a autora traz, em sua obra *Menina que vem de Itaiara*, sinaliza a miscigenação, presente na região amazônica, bem como o sincretismo religioso, especialmente da religião católica com outras religiões.

Lindonor Celina (1963) narra, nesse romance, os saberes tradicionais, vinculados aos conhecimentos produzidos ao longo da história da região amazônica, a partir dos povos tradicionais e ancestrais, como indígenas, africanos e ribeirinhos, além da colonização que imprimiu marcas culturais e religiosas na população local.

Outro aspecto relevante, exposto por Lindonor Celina (1963), na referida obra, é a participação de benzedeiros/os e curandeiros/os para tratamento de enfermidades e nos cuidados com a saúde, além do tratamento dos problemas emocionais e espirituais. Um exemplo é a benzedeira conhecida como Vijoca, que compartilha seu conhecimento sobre ervas, unguentos e alimentos com propriedades curativas. Outro personagem é o curandeiro Marreca, um rezador especializado em afastar o mau-olhado, curar quebrantos e conhecido como o melhor na região para remover espinhas de peixe da garganta.

Conforme assinala Silva (2020),

A crença [no benzimento] regia toda a comunidade, as pessoas, as experiências do povo. Tudo estava voltado para o sobrenatural. A mistura das religiões era bastante comum. Não se percebia as diferenças, preconceitos ou algo similar, e sim algo corriqueiro, faziam parte das narrativas populares. Era comum esse tipo de prática (Silva, 2020, p. 27-28).

Nesse excerto de Silva (2020), notamos que os muitos registros, presentes no livro *Menina que vem de Itaiara*, demonstram a sensibilidade e a valorização que Lindonor Celina (1963) reserva as práticas e rituais de benzimento, além do tratamento medicinal dispensado pela população de Itaiara. A diversidade religiosa não era percebida como algo distinto, e sim como habitual das histórias populares e amplamente difundidas.

Isso evidencia o apreço dessa escritora para o lugar sensível dessas práticas em nossa região Amazônica. Também, Lindonor Celina (1963) reitera a importância da prática de medicina natural, com o uso de plantas medicinais cultivadas nos quintais, por exemplo, e das crendices que ainda se fazem presentes em nossas culturas.

Conforme já enfatizamos, a narrativa se localiza na cidade imaginária de Itaiara. Contudo, alguns elementos presentes em seu enredo nos remetem à região de Bragança no

Estado do Pará. Isso porque, Lindanor Celina (1963) se refere aos acontecimentos da vida de Irene, de sua família e de outros personagens, a partir de elementos socioculturais que relacionam essa obra ficcional ao município de Bragança. Como exemplo, podemos citar as menções da autora às manifestações socioculturais e festejos da Marujada de São Benedito e a Festividade do Glorioso São Benedito, eventos típicos da região bragantina.

A Estrada de Ferro se destaca como um dos cenários cruciais nessa narrativa. Essa ambientação desempenha um papel fundamental para conduzir a história no tempo, e leva-nos diretamente ao começo do século XX, na cidade de Bragança. É importante ressaltar que em Bragança situava-se a Estação Ferroviária de Benjamin Constant<sup>12</sup>, que foi inaugurada em 1908. Ela integrava essa região à malha ferroviária que ligava Belém a esse município.

Nessa direção, concordamos com Nery (2023) de que existe a aproximação do contexto de Itaiara e respectivos aspectos históricos, socioculturais com o município de Bragança dos anos de 1920 e 1930. Essa confirmação torna os aspectos memorialísticos da vida de Lindanor como pano de fundo sutil em seus romances, especialmente, nessa obra literária que dedicamos nosso estudo doutoral.

Essa ambientação histórica, desse romance marcante de Lindanor Celina (1963), ressoa na fictícia cidade de Itaiara, uma vez que são evidentes as semelhanças com a região bragantina, como já foi mencionado. As diversas cenas e descrições da Estrada de Ferro, por exemplo, presentes nos ambientes criados por Celina (1963), reforçam a ligação que a autora estabelece com o município de Bragança/PA, onde viveu parte de sua infância e adolescência.

A autora aborda temas do cotidiano que têm aspectos socioculturais relacionados não apenas a Bragança, mas também a outras cidades e vilarejos da Amazônia paraense. Lindanor Celina (1963) discute o “amplo vitral mítico” da cultura amazônica, onde destaca sua estética e imaginação, conforme observado por Loureiro (2001). Contudo, essa escritora não deixa de expor, ainda que sutilmente, as contradições sociais, as desigualdades e as invisibilidades, especialmente voltadas para as mulheres de nossa região.

Na narrativa, Itaiara é um município localizado às margens de um rio. Essa ambientação se destaca por possibilitar uma conexão mais intensa com a vivência amazônica. A trajetória das suas águas também conduz as personagens dessa história em suas atividades cotidianas, como um ponto de comércio, transporte, entretenimento, encontros, lavagem de roupas no rio

---

<sup>12</sup> A Estrada de Ferro de Bragança, que liga a capital do Estado a região nordeste paraense funcionou entre os anos de 1914 a 1963. Em Bragança, a Estação Ferroviária de Benjamin Constant iniciou seu funcionamento somente em 1914. Essa ferrovia interligava 31 municípios entre Belém e Bragança. Hoje, compõe a Rota Turística Belém-Bragança.

e contemplações do ritmo revitalizante de suas correntezas. Isso renova Itaiara graças à contínua movimentação dessas águas e à convivência entre os seus moradores.

Outros acontecimentos importantes na obra para o nosso estudo abordaremos na medida em que registrarmos as dimensões temáticas investigativas e a dimensões analíticas.

### **SEÇÃO 3 JANELA TEÓRICA: pontuações e alinhavos da Teoria das Representações Sociais e Educação de Mulheres**

Nessa seção, apresentaremos a referência teórica de nosso estudo, a partir de três campos de estudos que enlaçam a proposta de nossa investigação: a Teoria das Representações Sociais, a Literatura de Autoria Feminina e a Educação de mulheres que representam a trilogia deste estudo e, portanto, justificam a elaboração dessa seção.

Desse modo, a Teoria das Representações Sociais, referência eleita nessa trajetória, nos possibilita compreender o pensamento coletivo, consensual, partilhados na obra literária sobre a educação de mulheres, escrita na seguinte obra: *Menina que vem de Itaiara*, de autoria da escritora Lindanor Celina (1963).

Assim, como parte do desenvolvimento deste estudo, trazemos, nessa seção, os pressupostos teóricos que fundamentam a Teoria das Representações como parte importante para reconhecer os entrelaçamentos da obra mencionada, na perspectiva sobre a educação de mulheres.

#### **3.1 INTERAÇÕES COM A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Ao falarmos de Teoria das Representações Sociais, faz-se necessário retomar aspectos que compõem essa teoria e sua importância nas interações com os campos de saberes do presente estudo.

##### **3.1.1 Informações biográficas do autor Serge Moscovici para a compreensão da teoria**

Serge Moscovici, estudioso do campo da Psicologia Social e mentor da Teoria das Representações Sociais, nasceu em 1925, na região de Braila, na Romênia. Ele atuou na capital francesa por mais de sessenta anos e fomentou centros e redes de estudos e pesquisas em diversos países, especialmente da Europa, dos Estados Unidos e da América Latina. Faleceu no dia 15 de novembro de 2014, aos 89 anos, em Paris, na França (Camargo, 2015).

De origem familiar judia, esse teórico relata que nos primeiros anos de sua vida conheceu de perto o preconceito e o antissemitismo nas cidades da Romênia, em meio às guerras na Europa, principalmente a Segunda Guerra Mundial. Assim, dentre as incertezas que ele vivia e as mudanças nesses anos errantes, suas peregrinações se juntaram a vivências duras com o radicalismo fascista no período dessa guerra (Camargo, 2015; Wolter, 2014).

Em sua autobiografia, intitulada *Crônica dos Anos Errantes*, publicada em 2005, Serge Moscovici relata que presenciou as atrocidades de líderes nazistas, como Ion Antonescu, na Romênia. Nesse período, a perseguição antissemita e aniquilamento de judeus aterrorizou o

jovem romeno, que também foi subjugado para viver em um campo de trabalhos forçados em Bucareste, entre os anos de 1941 e 1944 (Camargo, 2015).

Outro fato significativo descrito nessa autobiografia, conforme menciona Wolter (2014), ocorreu entre janeiro e junho de 1941, na Romênia. Moscovici descreve a ação da multidão de apoiadores do regime nazifascista romeno. Era uma multidão “ávida de sangue”, sob o comando do movimento ultranacionalista e fascista romeno, denominado Guarda de Ferro de Horia Sima. Essa multidão massacrou mais de cem pessoas, além de terem saqueado lojas, participado de torturas e de execuções e queimados diversos templos religiosos, especialmente as sinagogas. Também, nesse período, “[...] entre os dias 27 e 29 de junho de 1941, mais de quinze mil judeus foram massacrados na cidade de Iasi, também na Romênia” (Wolter, 2014, p. 29).

Entretanto, Moscovici buscou na escrita de contos a ferramenta para enfrentar os perigos e traumas que percorreram esta fase de sua vida. Ele fugiu da Romênia, após conturbadas experiências que marcaram os primeiros 16 anos de sua vida. Ainda que essa violência desumana tenha feito parte de sua história e inquietado sua vivência, Serge Moscovici também reescreveu essa experiência de severa perseguição e violência por meio da escrita de crônicas e ensaios e, posteriormente, também motivaram suas futuras formulações teóricas (Wolter, 2014).

Angela Arruda (2002), ao se reportar à biografia de Moscovici, registra que, em uma época de domínio da opressão nazista no período da Segunda Guerra Mundial, esses primeiros anos suscitaram para esse teórico questionamentos sobre o poder da fé para os grupos sociais, além de se fazer as seguintes indagações: “[...] como é possível que os seres humanos se mobilizem a partir de algo que aparentemente supera a razão? Como é possível que sejam conhecimentos práticos a base para que eles vivam suas vidas?” (Arruda, 2002, p. 131).

O teórico romeno, em busca de respostas às suas indagações, propôs a Teoria das Representações Sociais. Essa Teoria objetivou a desconstrução das fronteiras entre a razão e o senso comum, entre a razão e a emoção e, especialmente, entre o sujeito e o objeto, em direção a “[...] uma psicossociologia do conhecimento, com forte apoio sociológico, mas sem desprezar os processos subjetivos e cognitivos” (Arruda, 2002, p. 131).

A partir de 1947, esse teórico da psicologia social percorreu países da Europa até se estabilizar na França. Nesse país estudou Psicologia e Psicologia Social. No ano de 1965, Serge Moscovici foi um dos fundadores da *European Association of Social Psychology* e exerceu a direção de pesquisa na *École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS)* e do *Laboratoire Européen de Psychologie Sociale*, da *Maison des Sciences de l’Homme*, em Paris. Também participou ativamente da fundação do movimento ecológico na França. Em 2000,

recebeu o prêmio *Cervi Ambiente*, na Itália, um dos mais importantes prêmios europeus de ecologia (Camargo, 2015).

Ivana Marková (2017) observa que a Teoria das Representações Sociais foi uma das áreas que Serge Moscovici exerceu sua liderança teórica. Além desse campo teórico, ele dedicou sua vida a estudos sobre a “[...] influência das minorias e da inovação, a psicologia ecológica e a psicologia da multidão”, dentre outras áreas de pesquisa (Moscovici, 2010, p. 305).

Como salienta Ornellas (2013), os estudos de Serge Moscovici, tanto na Psicologia Social quanto na formulação da Teoria das Representações, resultaram em um percurso teórico desse pensador nas buscas de vestígios e de respostas sobre para as relações entre a ciência e o senso comum e sobre a organização dos saberes sociais. Para Ornellas (2013, p. 9), “[...] a expansão da teoria no mundo e o diálogo entre os saberes por ela proposto, revelou a possibilidade de sua aplicabilidade em outros campos de saber para além da psicologia social”.

Camargo (2015, p. 242, grifos no original) destaca que “[...] Serge Moscovici trouxe uma perspectiva crítica para essa área do conhecimento que vivia uma crise de relevância: o olhar psicossocial, o foco na interação que envolve um *alter* mediador entre um *ego* e o objeto”. Sua jornada teórica foi extensa e expandiu, para além do território francês, as contribuições realizadas por ele e por seus colaboradores na ressignificação do campo epistemológico da psicologia.

No Brasil, destacamos o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) (Camargo, 2015). Esse Centro de Estudos em Representações Sociais<sup>13</sup> tem convênios com universidades brasileiras e estrangeiras, bem como, uma rede de pesquisadoras e pesquisadores associados/as dessas universidades e centros de pesquisa, dentre elas, a Universidade Federal do Pará, cuja representante em Belém/Pará é a nossa orientadora, Professora Doutora Ivany Pinto.

### 3.1.2 Abordagem teórica das representações sociais

A inauguração dos estudos no campo das representações sociais ocorreu a partir da obra de autoria de Serge Moscovici, intitulada *La psychanalyse, son image et son public*, publicada em 1961. Nesse estudo inaugural, Moscovici (1978) objetivou compreender a difusão e a

---

<sup>13</sup> Criado em 2006, o CIERS-ed objetiva realizar investigações científicas no âmbito da educação por meio do estudo da teoria das representações sociais em articulação com outros referenciais teóricos e metodológicos de modo a analisar e refletir sobre os processos educacionais, bem como seus consequentes sociais, desenvolvidos em instituições de ensino. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/ciers-ed/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

apropriação do conhecimento científico da teoria psicanalítica por um grupo social e popular da população francesa, nos anos de 1950.

Vala (1993, p. 353) aponta que o estudo de Moscovici sobre a representação social da Psicanálise objetivou a investigação da maneira pela qual os grupos apreendiam, transformavam e utilizavam essa teoria. Isto é, Moscovici investigou como esse conteúdo científico, então, regido pelo domínio de um conhecimento por especialistas, médicos/as e pesquisadores/as, passou para o domínio comum de grupos sociais e adentrou o universo do senso comum.

Nesse estudo, essas representações sobre a psicanálise não eram consideradas por Moscovici como distorção ou vulgarização desse conhecimento, ele “[...] viu tais representações como expressão daquilo que ocorre a sistemas de saber quando se movem de um contexto a outro por meio da comunicação e trocas sociais” (Jovchelovitch, 2011, p. 265). Isso quer dizer que esses conhecimentos sobre a psicanálise não se tratavam de uma transferência de saberes ou de sua extensão desse conteúdo científico. Correspondiam a expressão da dimensão simbólica e social do conhecimento, ali compartilhados entre os/as sujeitos/as daquele contexto e tempo histórico francês.

Para ele, interessava saber também como a realidade social era construída pelos grupos sociais. Nessa direção, seus estudos culminaram com a formulação da Teoria das Representações Sociais.

Rocha (2014) ressalta que:

O nascimento da teoria das representações sociais ocorreu em um período histórico marcado por mudanças provocadas pela insatisfação e pela tentativa de superação do modelo científico que valorizava de forma excessiva os saberes científicos em detrimento da cultura do senso comum, menosprezando e desprestigiando o valor das crenças e dos conceitos culturalmente construídos no intercâmbio comunicacional cotidiano que constitui e é constituído na cultura (Rocha, 2014, p. 51).

Nessa análise de Rocha (2014), percebemos que no período dos estudos de Moscovici, a Psicologia Social seguia os rigores positivistas, cuja característica maior era seu caráter individualista, ou seja, considerar o/a sujeito/a dissociado/a de seu contexto e de suas vivências. Ao buscar a ruptura dessa tradição, Moscovici acenou para a superação do dualismo entre o mundo individual e o mundo social. Ele propôs uma teoria que buscasse compreender como os/as indivíduos/as e os grupos sociais constroem e compartilham conhecimentos (Farr, 2013; Rocha, 2014).

Mais ainda, esse importante teórico da psicologia social investigou como os/as sujeitos/as sociais construíam significados sobre o mundo social em que estavam inseridos. Dessa maneira, Moscovici (1978) validou o senso comum como um lugar, onde as vivências e as interações entre os/as sujeitos/as são de fundamental importância para compreensão e apreensão da vida social de grupos.

Para Moscovici (1978), o campo científico deve entender o senso comum desses grupos, para poder estabelecer articulações e compreensões sobre o conhecimento que os grupos constroem e vão orientar pensamentos sentimentos e ações. Esses conhecimentos, advindos do senso comum, são filtrados, partilhados e simbolizados pelos grupos e dão origem a construção de representações sociais. Esse movimento se traduz como uma forma de compreensão da realidade social, por meio do desenvolvimento de estudos sobre o pensamento social e simbólico dos/as sujeitos/as e dos grupos sociais.

Nesse cenário de ruptura, a Teoria das Representações Sociais também contribuiu para o campo das Ciências Humanas e Sociais, notadamente para a psicologia social, no sentido de questionar o aspecto ahistórico, predominante nesses campos teóricos. Isso indicou o movimento epistemológico de desnaturalizar os objetos sociais, uma vez que sua teoria enfatizou sua dimensão de construção humana histórica, dentro de relações sociais e representações que são elaboradas socialmente e partilhadas entre os grupos sociais.

Desde a obra seminal de Moscovici, já mencionada, uma extensa literatura e produções acadêmicas construíram possibilidades de articulação entre a psicologia social e outras ciências, que integram subjetividades e dimensões como social, cultural e histórica (Jodelet, 2017).

De acordo com Sousa e Novaes (2013, p. 22), vigorava, na psicologia do século XX, o entendimento de que a ciência precisava ser neutra e sem a transmissão ou interação de conhecimentos provenientes do/a sujeito/a. O conhecimento científico válido não poderia ser influenciado pelas percepções do/a sujeito/a. Em vista disso, a subjetividade não era vista como algo relevante para construção do conhecimento. Moscovici contrariou esse pensamento dominante e propôs que psicologia social assumisse um novo olhar sobre os sujeitos e suas interações, pois, “[...] ao dedicar atenção aos fenômenos comunicacionais, ele rechaça a falsa antinomia entre sujeito e sociedade” (Sousa; Novaes, 2013, p. 22).

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais possibilitou a compreensão da natureza simbólica e social do conhecimento. De modo que, deu origem a “[...] uma nova zona de sentido o processo de gênese e desenvolvimento de conhecimento social, ignorado pela psicologia social anteriormente”, conforme explica Nascimento (2014, p. 190).

A partir das décadas de 1970 e 1980, a Teoria das Representações Sociais deixa de ser uma teoria quase que estritamente parisiense e ganha notoriedade na academia científica, de maneira mais ampla, visto que colabora para um novo movimento epistemológico da psicologia social (Vala, 1993).

Farr (2013, p. 38), ao analisar a pré-história da Teoria das Representações Sociais, indica que Moscovici “[...] não desenvolveu sua teoria num vazio cultural”, uma vez que este estudioso buscou fundamentação em vários teóricos e pensadores, dentre eles, destacamos o Sociólogo francês Émile Durkheim (1967 *apud* Jodelet, 2018).

Serge Moscovici (1978) retomou o conceito de representação coletiva, proposto no campo da Sociologia por Durkheim (1967 *apud* Jodelet, 2018), no final do século XIX. Esse sociólogo francês foi precursor da expressão “representação coletiva”, a fim de assinalar a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual (Moscovici, 1978, p. 25).

Rocha (2014, p. 52) assevera que Durkheim (1967 *apud* Jodelet, 2018) foi pioneiro no estudo das representações “[...] como produções mentais, extraídos de um estudo sobre a ideação coletiva”. Moscovici (1978) renovou essa teoria sobre as representações coletivas cunhada por Durkheim (1967 *apud* Jodelet, 2018), e amplia essa teoria na medida em que supera a formulação inicial de representação social com consequência da ação mental.

De acordo com Rocha (2014), Moscovici (1978) incorporou a perspectiva da consciência coletiva de Durkheim (1967 *apud* Jodelet, 2018) e aperfeiçoou essa teoria sobre as representações coletivas, na superação de uma dicotomia entre individual e social e de que a representação social resultava apenas de uma ação mental. Para Moscovici (1978), as representações são, ao mesmo tempo interna, produzida pelos sujeitos e, externa, em construção com a cultura e a sociedade que as constitui.

De tal maneira, essa renovação visava dar condições à Psicologia Social, diante dos fenômenos representativos nas sociedades contemporânea, compreender a realidade por meio de recursos conceituais e metodológicos, assinala Rocha (2014).

Na perspectiva de Moscovici (1978), a teorização de Durkheim (1967 *apud* Jodelet, 2018) sobre as representações coletivas se restringia a observação de sociedades primitivas. Para ele, seria importante conhecer as representações sociais do presente, concebidas como conhecimentos relacionados ao/a sujeito/a social, seus contextos e condições de produção. Assim, concebe que tal conhecimento “[...] é relativo a quem fala e de onde fala, a qual grupo pertence, e não ao objeto em si, salientando a importância do grupo de pertencimento” (Rocha, 2014, p. 53).

Durkheim (1967 *apud* Jodelet, 2018) designa, como representações coletivas, o conjunto das produções mentais sociais que são as religiões, os mitos, as ciências, as categorias de apreensão do tempo e do espaço, e até mesmo as formas correntes de pensamento e saber. Contudo, essa renovação, a partir do estatuto epistemológico moscoviciano das representações sociais, possibilitou a adequação aos fenômenos representativos da contemporaneidade, sua intensidade, sua facilidade nas trocas e nas comunicações, bem como a multiplicidade que caracterizam os fenômenos representativos e mobilidade entre os grupos sociais (Jodelet, 2001; 2017).

Os estudos de Moscovici (1978) sobre as representações sociais expandiram as definições de Durkheim (1967 *apud* Jodelet, 2018), visto que a abordagem teórica vai além de compreender as representações de sociedades primitivas e fatos sociais remotos, e sim as representações que se expressam nos cotidianos, na vida dos indivíduos e dos grupos. Desse modo, “[...] Moscovici vai mais além e se debruça sobre uma forma de conhecimento apropriada ao mundo contemporâneo, na qual predominam mudanças constantes e o pluralismo de ideias e doutrinas, que políticas, quer religiosas, filosóficas e morais” (Anadon; Machado, 2001, p. 10).

Em síntese, os fenômenos sociais são construídos por processos complexos e multidimensionais (políticos, filosóficos, culturais, religiosos, dentre outros) e suas dinâmicas e especificidades históricas, culturais e simbólicas. Os/As sujeitos/as sociais constroem seus conhecimentos sobre sua realidade em interação com os objetos sociais, no sentido de tornar possível a comunicação e organização de seus comportamentos. Assim, a rigidez e a falta de dinâmica das representações coletivas, seriam insuficientes enquanto campo teórico para estudo dos fenômenos sociais existentes nas sociedades atuais (Vala, 1993; Moscovici, 2010).

Segundo Serge Moscovici (1978):

A representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. [...] Possuem uma função constitutiva da realidade e que é o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado (Moscovici, 1978, p. 26).

Nesse trecho, Moscovici (1978) reafirma que as representações sociais orientam e produzem conhecimentos que se vinculam ao comportamento, as formas e aos conteúdos de comunicação entre os/as sujeitos/as sociais. Esse processo de elaboração e partilha dessa modalidade de conhecimento ocorre pelas práticas sociais e interações entre os/as sujeitos/as e grupos que constituem as representações sociais, fortemente marcadas por seus simbólicos, pelo meio social e a culturas que envolvem os/as indivíduos/as.

Nesse sentido, Moscovici (1978) destaca a relevância do aspecto dinâmico das representações, na medida em que atua na diversidade dos grupos e pensamentos sociais nas sociedades modernas.

Serge Moscovici (1978) define as Representações Sociais, como:

Um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (Moscovici, 1978, p. 181).

Moscovici (1978) aponta em suas reflexões que as representações sociais são conhecimentos construídos, a partir das experiências, das práticas e das linguagens cotidianas. Esses são conhecimentos do senso comum sobre a realidade, uma vez que não existe a preocupação com a validação científica. Todavia, eles têm legitimidade para o coletivo, visto que orientam pensamentos, sentimentos e ações de grupos. Sua importância para o campo científico, sobretudo o campo de estudos das representações sociais, ocorre por considerar que para se compreender a dinâmica de sujeitos/as e respectivos grupos, quanto suas formas de pensar, sentir e agir.

Implica em dizermos que, a atividade cognitiva e as ações, não acontecem desvinculadas dos afetos. Desse modo, as representações sociais são atravessadas pelos afetos, uma vez que os vínculos com os objetos e pessoas, dentre outros são simbolizados e representados juntamente com conteúdo afetivos, seja ele prazeroso ou desprazeroso (Ornellas, 2013).

Ressaltamos que essa tríade se mantém interconectada como se fossem elos, visto que o pensamento gera sentimentos e afetos, que provocam ações e essas se voltam para as reflexões e elaborações para reiniciar novamente o circuito percorrido. Destacamos que esse circuito tem mediações, tais como vivências, experiências, contextos sociais e culturais, dentre outros que vão exercer inúmeras funções nesse percurso o que implica na diferença de elaborações entre grupos sobre os fenômenos e objetos sociais.

De tal maneira que, ao adotar como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, o/a pesquisador/a se propõe a discutir como os indivíduos constroem e compartilham significados sobre os acontecimentos, objetos sociais, dentre outros fenômenos do contexto social. Isso quer dizer, conforme destaca Vala (1993, p. 364), que “[...] as representações sociais se alimentam não só das teorias científicas, mas de eixos culturais, das ideologias formalizadas, das experiências e das comunicações cotidianas”.

Denise Jodelet (2001), uma das principais colaboradoras nos estudos da Teoria das Representações Sociais, assinala que as representações sociais correspondem a:

Uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, conhecimento científico (Jodelet, 2001, p, 22).

Em síntese, segundo a autora, as representações sociais são conhecimentos socialmente elaborados, uma vez que são construídos por grupos sociais. Esses grupos produzem comunicações e representações e se posicionam a partir do seu pensamento e processo cognitivo de operacionalização da realidade.

Denise Jodelet (2001) assinala a necessidade conceitual de relacionar nas análises sobre as representações sociais o aspecto da reciprocidade entre os fenômenos psicológicos e os fenômenos sociais. Assim, os aspectos afetivos, mentais e sociais, juntamente com a cognição, a linguagem e a comunicação, conectam as relações sociais que constroem as representações.

A Teoria das Representações Sociais estabelece especial atenção ao “[...] aspecto simbólico das representações e para a forma em que esse estava envolvido com os processos de comunicação do que para os processos de subjetivação social nos quais as representações eram produzidas”, uma vez que as representações surgem como uma produção simbólica produzida e elaborada em um espaço social (Gonzalez Rey, 2016, p. 104).

Como explica Nascimento (2013, p. 43), “[...] as representações sociais, consideradas desta forma, como conhecimento do senso comum, traduzem uma trama complexa de realizações nas quais identidades, afetos, intenções, projetos e modos de vida se estruturam e são estruturados”. Significa dizer que esse conhecimento do senso comum é um saber que organiza e dá sentido à vida cotidiana dos/as sujeitos/as comuns.

Em síntese, Moscovici (1978, p. 49) define que a representação social é uma preparação para a ação e atua como guia para o comportamento do/a indivíduo/a e dos grupos. Para além dessa orientação do comportamento, as representações também remodelam e reconstituem “[...] os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar”. Ou seja, as representações vinculam os comportamentos a uma rede de relações que também conecta seu objeto e torna essas relações estáveis. Para esse pensador, as representações sociais imprimem sentido ao comportamento dos/as sujeitos/as e dos grupos sociais e integram esse comportamento a uma rede de relações que se vinculam ao seu objeto, ao passo que fornece noções, teorias e contexto com os quais as relações se tornam estáveis e eficazes, explica Moscovici (1978).

### 3.1.3 Elementos importantes para pensarmos sobre o estudo em Representações Sociais

Para Moscovici (2010), um balizamento indispensável das representações é a “transformação do não familiar em familiar” que auxilia na interpretação das representações sociais. É necessário também colocar em evidência dois mecanismos que atuam na transformação do não familiar em familiar, pelos quais as representações são criadas e essenciais para que possamos entender seu funcionamento, quais sejam: a objetivação e a ancoragem. Esses dois processos são formadores das representações sociais (Sá, 1998),

Para Moscovici (2010), a constituição das representações sociais se dá a partir de dois elementos a objetivação e a ancoragem fundantes que organizam a imagem e os respectivos sentidos sobre o mundo social.

Cabe dizer que, tanto a objetivação e quanto à ancoragem, se referem a processos interligados que orientam pensamentos, sentimentos e ações consensuais de grupos sociais. Isso nos aponta para a compreensão de que os processos de objetivação e de ancoragem são fundamentais para gerar as representações sociais.

Esse processo de objetivação é composto por sistemas de classificação e de nomeação, com a finalidade de “[...] facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas” (Moscovici, 2010, p. 71). Ainda, segundo esse autor, o processo de objetivação consiste em “[...] descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância” (Moscovici, 2010, p.71-72).

Ao se tratar da objetivação, Sá (1998, p. 47) define que esse processo “[...] consiste em uma operação imaginante e estruturante, pela qual se dá uma forma – ou figura – específica ao conhecimento acerca do objeto, tornado concreto, quase tangível, o conceito abstrato, como que materializando a palavra”. Significa dar forma para um objeto e ou acontecimento para torná-lo familiar aos esquemas cognitivos que o/a sujeito/a social ou grupos sociais já têm.

Nesse processo de objetivação, os grupos sociais organizam e representam suas realidades, informações e conhecimentos e as vinculam a essas e outras dimensões às imagens mentais produzidas anteriormente.

Para isso, o processo de objetivação emprega duas operações imprescindíveis para que se realize: a primeira operação é a naturalização, que transforma as simbolizações em reais; a segunda operação é a classificação que confere à realidade seu respectivo símbolo (Nascimento, 2013).

O processo de objetivação ‘atravessa’ algumas fases para elaboração das representações sociais. Na primeira fase, denominada por Moscovici (1978) de construção seletiva, acontece

quando os grupos sociais selecionam e descontextualizam determinadas crenças, valores, normas e representações já estabelecidas sobre um objeto ou acontecimento social (Fonseca; Oliveira, 2013).

Nessa fase, os grupos sociais adotam critérios culturais e normativos e “submetem essas informações à sua hierarquia de valores, retendo apenas aquilo que se coaduna com o seu mundo de valores” (Anadon; Machado, 2001, p. 22).

A segunda fase, a da esquematização estruturante, se refere à organização dos elementos que fundamentam o núcleo figurativo (Fonseca; Oliveira, 2013). Esse núcleo figurativo dá estabilidade, organiza e atribui sentido para a representação, como explanam Anadon e Machado (2001, p. 22-23).

Esse núcleo figurativo caracteriza por seu aspecto existencial e envolve o consciente (evocação da vontade, do aparente, do realizável), e o inconsciente (evocação do involuntário, do oculto, do impossível), que são confrontados em clima de tensão, conflito e contradição de forma complexa. Significa que tanto o que é consciente quanto o que é inconsciente, fora da consciência, fazem parte do núcleo figurativo.

E, por fim, a terceira fase do processo de objetivação trata da concretização do núcleo figurativo das representações sociais que tornam os conceitos evidentes e simplificados. Essa materialização adquire comprovação na realidade e no senso comum, explica Anadon e Machado (2001). Essa última fase corresponde ao momento de estruturação, desenvolvimento de crenças, de valores e de normas, na quais passaram pela seleção e descontextualização no início desse processo de objetivação (Fonseca; Oliveira, 2013).

Para Moscovici (2010, p. 74), “[...] nosso ambiente é fundamentalmente composto de tais imagens e nós estamos continuamente acrescentando-lhe algo e modificando-o, descartando algumas imagens e adotando outras”. Nessa direção, ao se referir a sua pesquisa sobre psicanálise em grupos sociais diversos, publicado em *La psychanalyse, son image et son public* (1978), Moscovici (1978) exemplifica que:

Ao objetificar o conteúdo científico da Psicanálise, a sociedade já não se situa com vistas à Psicanálise ou aos psicanalistas, mas em relação a uma série de fenômenos que ela toma a liberdade de tratar como muito bem entende. O testemunho dos homens converte-se em testemunho dos sentidos, o universo desconhecido torna-se familiar a todos. Vinculado a esse ambiente sem a mediação de um especialista ou da sua ciência, o indivíduo passa da relação com outrem à relação com o objeto, e essa apropriação indireta do poder é um ato gerador de cultura (Moscovici, 1978, p. 110).

De acordo com esse excerto, um conteúdo científico ao sair desse âmbito para os grupos sociais deixa de ter o compromisso com o científico, e se ocupa em dar sentido para algum

fenômeno social. Moscovici (1978) explica a importância da objetivação, pelo qual o simbólico se torna signo, isto é, torna real um esquema conceitual.

Desse modo, o processo de objetivação se caracteriza por dar concretude ao que é abstrato, em outras palavras, converter o “[...] conceito em uma imagem ou em um núcleo figurativo”, consolidado em um pensamento objetivado (Santos, 2005, p. 31).

Quanto à ancoragem, essa é um processo que atribui uma classificação, sentido ou denominação à imagem que se projeta por meio da objetivação. Moscovici (2010, p. 61) define a ancoragem como o ato de “[...] classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes”. Pela classificação para “[...] aquilo ou aquele que não tinha nome, podemos imaginá-lo, isto é, representá-lo” (Moscovici, 2010, p. 61-62).

Esse processo também é constituído de três elementos, quais sejam:

- A atribuição de sentido: onde se constitui o enraizamento do conhecimento e se cria uma rede de significados por meio de outros conhecimentos pré-existentes. Momento onde é nomeado um novo objeto.
- A instrumentalização do saber: processo onde permite se ter um valor, se torna uma teoria de referência e permite a compreensão do mundo social.
- O enraizamento no sistema de pensamento: nesse processo, as representações preexistentes, se tornam familiares aos/as sujeitos/as, e transformam o conhecimento anterior, permite a classificação, comparação e categorização do novo objeto.

Esse processo da ancoragem atua como um sistema de categorizações, visto que, “[...] delimita o campo de uma representação, por meio do recorte da rede de significações que dão corpo à representação, e permitem que esta delimitação seja compatível com os valores sociais existentes”, destaca Nascimento (2013, p. 52).

Podemos compreender que a ancoragem “[...] caracteriza-se pela inserção do objeto num sistema de pensamentos preexistentes, estabelecendo uma rede de significações em torno do mesmo” (Santos, 2005, p. 32). Assim, os/as sujeitos/as e/ou grupos sociais, por meio da associação com categorias já conhecidas, transforma algo desconhecido em algo conhecido.

Chamon (2006, p. 23) destaca que os processos da objetivação e da ancoragem, além de complementares, também exprimem uma das funções das representações sociais, qual seja, a de integrar o novo, o inesperado e o inexplicável, e consiste que “[...] o primeiro cria a realidade em si, o segundo lhe dá significação”. Essa autora destaca que:

A representação social estabelecida por esses processos garante uma certa coerência epistemológica ao objeto representado. O mundo se modifica mais

depressa do que a ideia que fazemos dele. Transformando o complexo em simples (objetivação) e o estranho em familiar (ancoragem) ela permite uma integração “suave” do novo e do desconhecido (Chamon, 2006, p. 24, grifos no original).

De acordo com essa pesquisadora, as representações sociais são importantes na produção de conhecimentos representados e compartilhados pelos grupos sociais. Significa que as representações sociais expressam condutas, sentimentos e pensamentos que se institucionalizam e nos auxiliam a compreender as estruturas e comportamentos sociais.

### **3.1.4 Teoria das Representações Sociais e suas abordagens**

Assim como em Moscovici (1978; 2001; 2010), encontramos às orientações conceituais sobre a Teoria das Representações Sociais, é importante também destacar que essa Teoria se expandiu em abordagens distintas, mas não divergentes que, junto de Moscovici, auxiliaram na expansão e consolidação dessa Teoria no campo científico.

Moscovici (1978) orientou os marcadores iniciais dessa teoria, por meio de suas obras e diversos estudos articulados ao campo das Ciências Humanas. Nesse curso, se desdobrou em quatro abordagens teóricas que contribuíram na realização de pesquisas em representações sociais no sentido de consolidar o estatuto epistemológico de Moscovici (1978) e ampliar seus conceitos e seus referenciais metodológicos. São elas:

- a abordagem processual, a partir de investigações lideradas por Denise Jodelet;
- a abordagem societal, sob a direção de Willen Doise;
- a abordagem estrutural, a partir de seu principal teórico, Jean Claude Abric; e, por fim
- a abordagem dialógica, com base na teórica Ivana Marková (Sá, 1998, p. 65; Bertoni e Galinkin, 2017).

A abordagem processual se caracteriza “[...] pela investigação de como as representações sociais são produzidas cognitivamente, como os conteúdos representacionais que circulam no discurso sobre o objeto, buscando abranger a totalidade de expressões, ideias, imagens e valores” (Corrêa, 2019, p. 38). Seu enfoque considera os aspectos epistemológicos que compõem as representações sociais e sua disseminação.

A abordagem processual destaca os postulados de Serge Moscovici (1978) que define as representações sociais como um guia para assinalar os “[...] diferentes significados e acontecimentos cotidianos e suas significâncias. Mais ainda, como suas interpretações permitem teorizar as formas que os indivíduos se posicionam sobre a tomada de suas decisões e sobre quais circunstâncias” (Batista; De Andrade, 2023, p. 8).

A abordagem societal tem como seu referencial teórico Willen Doise (2002), da Escola de Genebra. Dantas (2019, p. 34) destaca que essa abordagem tem como objetivo “[...] conectar o individual ao coletivo, de buscar a articulação de explicações de ordem individual com explicações de ordem societal, evidenciando que os processos de que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade”.

Doise (2002) articula as representações sociais em sua perspectiva mais sociológica, pois está centrada na influência que os sistemas de crenças compartilhadas têm sobre a organização e o funcionamento cognitivo, e destaca a inserção social dos/as indivíduos/as como a fonte da variação dessas representações. Em sua proposta, Doise (2002) sugere quatro níveis para análise da abordagem societal da Teoria das Representações Sociais, quais sejam:

- as análises voltadas aos (a) processos intraindividuais;
- aos processos interpessoais;
- aos processos intergrupais; e por fim,
- aos processos sociais, pontuam Batista e De Andrade (2023).

Ao tratar da abordagem estrutural, Abric (2002) define que as Representações Sociais são sustentadas por quatro funções, são elas:

- Função de saber: função na qual os atores sociais apreendem os saberes práticos do senso comum;
- Função identitária: na qual as representações determinam a identidade e especificidades dos grupos. Essa representação assegura os saberes dos grupos sociais;
- Função de orientação: as representações são guias para comportamentos e práticas;
- Função justificadora: na qual as representações atuam na preservação e justificativa da diferenciação social.

Conforme Anadon e Machado (2001, p. 26-27), a representação é, ao mesmo tempo, cognitiva e social. Trata-se de um conhecimento simbólica por meio do qual os indivíduos e os grupos reelaboram a realidade que experimentam. Ela funciona como “[...] sinal e significante da realidade social e meio de adaptação e de integração a esta realidade”, explicam esses autores.

Jean-Claude Abric (2000, p. 163) destaca que toda representação social se organiza em torno de um núcleo central, elemento gerador e organizador que confere sentido global ao sistema representacional.

Ele retoma o modelo figurativo de Moscovici (1978) e argumenta que seja necessário para esse tipo de interpretação que se trabalhe a ideia de centralidade, a partir do chamado núcleo central da representação social.

O enfoque desse autor se direciona na dimensão cognitivo-estrutural das representações. Para Abric (2000; 2002), as representações não são um simples reflexo da realidade vivenciada, elas compreendem uma organização significativa e funcionam como um sistema de pré-codificação e interpretação da realidade que rege as relações do/a indivíduo/a com seu meio social e físico e orientam seus comportamentos e práticas. Assim, toda Representação Social está organizada em torno de um núcleo central e de um sistema periférico.

A abordagem dialógica tem como referência teórica a cientista social Ivana Marková (2017). Ela utiliza a abordagem dialógica, a partir do campo conceitual da Teoria das Representações Sociais. Essa abordagem evidencia a função constitutiva da linguagem na construção e circulação das representações sociais. Os/As sujeitos/as sociais têm como recurso de ação e interação no mundo suas práticas discursivas.

Marková (2017, p. 273, grifos no original) ressalta que “[...] *A perspectiva histórica e cultural* da epistemologia dialógica é essencial para a compreensão dos fenômenos contemporâneos. O mundo está interconectado e uma disciplina é influenciada por desenvolvimentos em outras”.

A partir da Teoria das Representações Sociais e a relação como o conhecimento social, essa autora vincula as representações sociais com a dialogicidade e o pensamento, e formula a temática que orienta sua abordagem. Marková (2017) reconhece “[...] a linguagem em sua característica polissêmica, diversa, que carrega em sua língua os pares opostos, de conflito, entendendo o corpo social como revestido dessa dialogicidade, nas contradições da natureza humana em sua forma de comunicar” (Corrêa, 2019, p. 32-33).

Muito embora, essas abordagens ressaltem marcadores distintos dentro da teoria moscoviciana, elas conservam pontos de convergências e reconhecimentos mútuos e não devem gerar conflitos e incompatibilidades entre si. Cabe aos/as pesquisadores/as e estudiosos/as das representações sociais definirem dentre essas correntes a opção mais apropriada para seu estudo. Assim, “[...] tendo feito essa escolha, o pesquisador passa a contar com um balizamento para a construção de seu objeto de pesquisa”, conforme as particularidades de seus estudos e de sua adequação epistemológica (Sá, 1998, p. 64).

Isso porque, elas guardam a matriz conceitual, proposta por Serge Moscovici (1978) e elegem aspectos e elementos que trazem novos desdobramentos teórico-metodológicos da e para a Teoria das Representações Sociais. Assinalamos que nosso estudo adota como referência teórico-metodológica a abordagem processual. No tópico a seguir, apresentamos os eixos fundamentais dessa abordagem, orientados pelos estudos de Denise Jodelet (2001; 2005), para destacar as orientações deste nosso estudo.

### 3.1.5 Filtros e escolhas da Teoria das Representações Sociais para o nosso estudo

Dentre os filtros e escolhas da Teoria das Representações Sociais para o nosso estudo, elegemos os referenciais teórico-metodológicos com base em Moscovici (1978; 2001; 2010), a partir dos processos de objetivação e de ancoragem, fundamentais para entendermos a produção das representações sociais por meio de suas imagens e de seus significados.

Nesses filtros e seleções, tomamos também como referência Jodelet (2001; 2005; 2017), a partir da abordagem processual, com seus marcadores e respectivas dimensões. A abordagem processual eleita por nós, consiste em apreender as representações sociais com base no contexto de partilhas e consensos de grupos, organizado a partir de vivências cotidianas sobre os acontecimentos. Nesse sentido, a realidade é construída por meio de filtros que possibilitam a construção de imagens e sentidos sobre os fenômenos sociais. Assim, as representações atuam como guia para os/as indivíduos/as e os grupos sociais definirem e interpretarem seus contextos, organizarem as relações que estabelecem com o mundo social e um guia para comunicação e domínio desses contextos e fenômenos sociais.

Jodelet (2005) concebe as representações como pensamentos que são criados socialmente e operantes na realidade social dos grupos sociais. Os procedimentos de investigação dessas representações sociais a partir de uma abordagem processual interagem com a construção social do cotidiano, as condutas e as comunicações, presentes nessa realidade, assim como as vivências e suas manifestações pelos grupos. Jodelet (2005) dá ênfase à consideração desses suportes pelos quais as representações são vinculadas à vida cotidiana, aos discursos das pessoas e dos grupos, bem como aos seus comportamentos e suas práticas sociais.

Essa abordagem estuda os aspectos constituintes das representações, como informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos, dentre outros. Em síntese, essa abordagem trata dos saberes do senso comum, isto é, o pensamento social de grupos, no sentido de compreender seu funcionamento e sua elaboração. Esse pensamento se formula por meio de construções sociais independentes ao que define o conhecimento científico. Porém, esse conhecimento do senso comum não é totalmente desprezado dos saberes científicos e ou eruditos.

Dessa maneira, Jodelet (2017) ilustra que esse campo de estudos das representações sociais consiste em um saber prático que reivindica uma indissociável relação entre sujeito/a e objeto social. Esse/a sujeito/a é social, uma vez que se inscreve nos contextos das relações e das comunicações e em interação com o seu grupo de pertencimento. O objeto se refere tanto aos/as indivíduos/as sociais, quanto aos coletivos ou fenômenos da vida pública ou privada. Em síntese, define que: “[...] no que concerne ao objeto, a representação está em uma relação de

simbolização (ela ocupa o lugar do objeto) ou de interpretação (ela dá significação ao objeto). No que concerne ao sujeito, a representação tem uma função expressiva e é o produto de uma construção” (Jodelet, 2017, p. 431).

Para Jodelet (2017, p. 426, grifos no original), esse estudo referente aos processos e produtos, “[...] pelos quais os indivíduos e os grupos constroem e interpretam *seu mundo de vida*, permite a integração da subjetividade com as dimensões social, cultural e histórica”. Nessa direção, a abordagem processual valoriza a articulação entre as dimensões culturais, históricas e sociais para elaboração de construções mentais e coletivas e destaca o movimento desses aspectos culturais e suas especificidades subjetivas e simbólicas, ratificam Sousa e Souza (2021).

Portanto, a abordagem processual é um campo multidisciplinar que se inscreve nos aspectos sociais, psicológicos e culturais, por meio de representações que pronunciam na coletividade, com relação mútua com os/as indivíduos/as. Dessa forma, essa abordagem se faz em dois planos “[...] por um lado, ela recorta a estrutura mental na qual se inscrevem todo laço e toda ação, *as trocas e experiências entre os sujeitos*. Por outro lado, convém verificar como e até que ponto as representações penetram na trama das experiências objetivas, modela os comportamentos e as relações” (Jodelet, 2005, p. 12, grifos no original).

Essa pesquisadora assinala quatro características fundamentais no ato de representar. São elas:

- A representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito);
- A representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações);
- A representação será apresentada como uma forma de saber: de modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais - ela é uma forma de conhecimento;
- Qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro (Jodelet, 2001, p. 27-28).

Ao identificar essas características, Jodelet (2001) demonstra que a representação social é uma forma de conhecimento psicossocial pelo qual os/as sujeitos/as se apropriam dos objetos a partir de imagens e significados. As representações sociais são saberes práticos produzidos a partir dos contextos e entre os grupos sociais que orientam os comportamentos dos/as indivíduos/as e dos grupos. que vinculam sujeito/a e objeto.

Apresentamos a seguir os entrelaços entre a Teoria das Representações Sociais e a Literatura e outros aspectos que auxiliarão para apreendemos essas representações

materializadas nessa obra em articulação com os contextos sociais e culturais que se fizerem necessários. Essa teoria e sua relação com a literatura nos fazem pensar sobre a emergência das discussões de gênero na contemporaneidade, sua atualidade e seus desafios.

### 3.2 ENTRELAÇOS QUE ELEGEMOS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COM O CAMPO DA LITERATURA

Ao enlaçarmos a Teoria das Representações Sociais ao campo da literatura para apreender os Representações Sociais de Lindanor Celina (1963) sobre Educação de mulheres em sua obra *Menina que vem de Itaiara*, nos deparamos com vários desafios no empreendimento desse desejo. Desejo esse que sabemos de antemão que não cumpriremos em sua totalidade. Todavia, esforços não nos faltarão para conseguirmos abstrair, mesmo que de forma parcial, a educação de mulheres na perspectiva das representações sociais que compõem manifestas e latentes na obra em estudo da escritora paraense Lindanor Celina (1963).

Nesse ensejo, procuramos, nos registros, nas palavras, nas frases, nos contextos, nas linhas, nas entrelinhas, nos ditos e respectivos sentidos das personagens, as configurações dessas representações sociais, manifestas e latentes que compõem na obra mencionada dessa escritora.

Para os entrelaços, ratificamos e vislumbramos que essas representações sociais se encontram presentes na trama da literatura mencionada. Cabe ressaltar que, além dessas representações fazerem parte do ideário dessa autora, elas também representam não somente seus pensamentos, sentimentos e ações, mas também representaram e ainda representam pensamentos, sentimentos e ações de coletivos de mulheres na contemporaneidade.

Significa que uma representação, embora tenha aspectos individuais, ela também tem aspectos coletivos, vindos da partilha e dos consensos de grupos. Por isso, o individual e o coletivo guardam uma distância muito tênue, assim como o objetivo e o subjetivo. O campo de estudo das representações sociais tanto individual quanto coletivo assim como objetivo e subjetivo, embora com concepções distintas, esses pares se representam como uma fita em que a diferença entre o dentro e fora da mesma se evidencia somente em um ponto de torção da fita (Nascimento, 2013).

Evidenciamos que o estudo das representações sociais dessa e de outras obras literárias, são importantes para pensarmos de forma crítica sobre o contexto psicossocial da obra resguardadas as diferenças ENTRE ELAS. A obra literária, no caso, a que elegemos para estudo,

nos possibilita a reflexão sobre a educação que nós mulheres recebemos e adotamos na contemporaneidade.

Como aponta Almeida (2014), as primeiras ondas dos movimentos feministas, em articulação, em alguns contextos, à emergência de ideais liberais nas primeiras décadas do século XX, foram decisivas para ampliar o acesso de mulheres à instrução, ao sufrágio e à presença feminina no Ensino Superior e em outros espaços públicos. Entretanto, permaneceu resiliente o pensamento dos defensores da ordem tradicional, que se apoiavam em preceitos morais e religiosos que não admitiam para as mulheres a mesma educação, destinada aos homens. Isso colaborou para a preservação de uma hierarquia de saberes e de lugares sociais.

Marlene Strey (2000) identifica, especialmente a partir do século XIX, mudanças significativas na compreensão social da atuação da mulher nas sociedades. Essas transformações tiveram seu destaque nas últimas décadas do século XX. Elas também impulsionaram o questionamento da ideia de que sexo e gênero seriam sinônimos. Conforme a autora, sexo se refere às características fisiológicas relativas à reprodução biológica, ao passo que gênero remete as representações históricas, culturais, políticas, sociais e simbólicas (Strey, 2000).

Para Strey (2000, p. 157), a noção de gênero é uma construção cultural, “[...]é determinado pelo processo de socialização e outros aspectos da vida em sociedade e decorrentes da cultura, que abrange homens e mulheres desde o nascimento e ao longo de toda a vida, em estreita conexão com as diferentes circunstâncias socioculturais e históricas”. O sexo, portanto, não determina o gênero, e os papéis de gênero não têm funções universais e nem fixas, uma vez que são variados pelos diferentes contextos e culturas. Daí a síntese proposta pela autora: “[...] os seres humanos têm diferenças sexuais, mas, de maneira semelhante a todos os outros aspectos de diferenciação física, elas são experienciadas simbolicamente. Nas sociedades humanas, elas são vividas como gênero” (Strey, 2000, p. 157).

O conceito de gênero se consolida na segunda metade do século XX como ferramenta analítica para interrogar as formas históricas de poder. Simone de Beauvoir (1967) examina que a diferença entre homens e mulheres se baseia mais em construções culturais do que em determinismos biológicos. Nessa direção, a historiadora Joan Scott (1995, p. 84) sustenta que “[...] temos necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historicização e de uma desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual”.

No interior do debate de gênero, as contribuições de Teresa de Lauretis (2019) permitem ampliar a compreensão das normas que atravessam a educação de mulheres. Lauretis (2019) concebe o gênero como uma “tecnologia”, isto é, um conjunto de práticas discursivas e de

representações que, circulam nas narrativas culturais, espaços institucionais e práticas pedagógicas. Esses espaços constituem sujeitos e gêneros diferenciados.

Ressaltamos algumas pensadoras negras como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, bell hooks, Conceição Evaristo, Ângela Davis, María Lugones, Patrícia Hill Collins, entre tantas intelectuais ativistas, que estabelecem valiosas análises para um giro decolonial no feminismo. Essas intelectuais negras ressaltam que, em muitas epistemologias africanas e ameríndias, a noção ocidental de gênero foi imposta, juntamente com o colonialismo.

María Lugones (2019) argumenta que o sistema de gênero foi imposto pelo discurso colonial moderno, que classificava os povos indígenas e africanos como **não-humanos**, sem atribuir gênero a eles. O feminismo decolonial aponta a conexão entre racismo, capitalismo e heteronormatividade, isto é, raça, classe e gênero constituem uma matriz de dominação interligada.

As reflexões de Lugones (2019) e Segato (2021) apontam que o patriarcado-colonial moderno, sobretudo na América Latina e em outras regiões colonizadas tem sua origem na colonialidade. Ele se reconfigura pelo capitalismo, pela colonialidade e pela crise do Estado moderno. A lógica de dominação instaurados ao longo dos séculos, se cristalizou nas estruturas de maneira a biologizar as hierarquias sociais (gênero, raça, classe e sexualidade), e as tornou aparentemente naturais e fixas. As práticas e as normas desses sistemas contradizem a possibilidade de garantia de direitos às diversas populações que sofreram e sofrem ao longo da história a dominação estatal, de superioridade moral, que exclui e violenta aquilo que escapa à norma branca, masculina e heterossexual.

Para Segato (2021), essa matriz moderna-patriarcal é muito mais letal, e não representa apenas a continuidade de antigos sistemas opressores, e sim a intensificação e a globalização de formas hierárquicas de controle a partir de dispositivos coloniais (estruturas normativas, institucionais e simbólicas) sobre os corpos, desejos e territórios. Dessa maneira, essas marcas do patriarcado vigente só podem ser entendidas como continuação do colonialismo, um sistema de opressões interligados que relega mulheres negras, indígenas, pobres, dentre outras, a posições subalternas tanto de fato quanto de direito. Para além de uma análise histórica, essa perspectiva crítica nos convoca a apoiar as vozes silenciadas e a reconhecer a riqueza de seus saberes, ameaçados por um pacto colonial que, embora invisível, permanece entranhado nas tramas do mundo moderno.

Na última década houve um intensa ofensiva política-ideológica conservadora contra as pautas de gênero no Brasil. Segundo Mantovani, Santos e Nascimento (2023, p. 01-02, grifos no original), o país vive “[...] um processo de intensificação do neoconservadorismo” marcado

por “[...] ataques a discussões e ações políticas que visam o combate às desigualdades de gênero”. Esse contexto inclui a construção da equivocada ideia de “ideologia de gênero” como alegoria discursiva que unifica a agenda conservadora e reacionária no cenário brasileiro e a polarização em torno de temas de família, moral religiosa e de gênero. No plano legislativo, notamos o aumento de projetos e discursos que visam excluir o debate de gênero na escola, para restringir direitos de populações LGBTQIAPN+, às populações negras e mulheres.

Segundo Souza (2025), esses movimentos fazem parte de uma aliança entre neoliberalismo, neoconservadorismo e extrema-direita, empenhados em uma agenda anti-inclusão que atinge, sobretudo, minorias e enfraquece direitos democráticos. Dessa maneira, a disputa nesse campo dos direitos das mulheres, por exemplo, ganhou relevância partidária e ideológica. Esse destaque promoveu narrativas feministas que almejam a redefinição do termo “gênero” em um sentido pejorativo, a fim de coibir as políticas públicas de igualdade que perpassa em vários campos sociais e os direitos sexuais são combatidas por opositores.

Ao analisar as políticas educacionais de igualdade de gênero implementadas nos governos pós-redemocratização, Neiva Furlin (2021) reconhece avanços institucionais que sinalizam inflexões importantes no campo educacional. Entre eles, destaca: a incorporação das referências a gênero e à orientação sexual nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; a consolidação de Diretrizes Nacionais Curriculares sobre Educação, Gênero e Diversidade Sexual para a Educação Básica e o Ensino Superior, orientadas a uma educação não-discriminatória e democrática; e a implementação a diretrizes de direitos humanos na Educação Básica e a programas de combate ao preconceito de gênero. Essas políticas reiteram que, segundo Furlin (2021),

O acesso à educação, sendo um bem simbólico, repercute diretamente na distribuição de renda e na reorganização da divisão do trabalho. Isso porque a educação pode ser um dispositivo de poder para as mulheres e as minorias sociais, no sentido de dar maiores possibilidades para a inserção no mercado de trabalho, melhorar salário e desenho profissional e, conseqüentemente, reduzir a pobreza, que, em geral, tem gênero, porque atinge mais as mulheres e também outras minorias sociais, com baixos níveis de escolarização (Furlin, 2021, p. 150).

Nesse excerto, a autora enfatiza o papel preponderante da educação na promoção da equidade social e destaca seu potencial transformador das condições de minoras para a redução de desigualdades estruturais de renda, raça e gênero.

Contudo, essas temáticas ganham visibilidade pública pela mobilização de grupos feministas, mas também passar a ser alvo de reações antifeministas conservadoras, que acirram a misoginia em espaços institucionais e nas redes sociais. Nesse cenário contemporâneo,

controvérsias sobre a educação de mulheres se articulam a agendas políticas conservadoras e resulta em retrocessos na transversalidade de gênero nas políticas educacionais, como ressalta Furlin (2021).

Dessa forma, a literatura especializada evidencia que as disputas em torno do gênero assumem relevância política no Brasil contemporâneo, uma vez que atravessam debates legislativos, diretrizes educacionais e movimentos sociais.

Vale destacar que não temos a pretensão de fazermos um estudo histórico, pois deixamos esse legado à especialistas desse campo de estudos. Nossa intenção é, a partir da literatura da obra em análise, possibilitar olhares psicossociais, pensamentos e percepções que aponte as objetivações (imagens ideativas) e as ancoragens (sentidos) que compõem as representações sobre a educação de mulheres dessa escritora no romance.

Nessa perspectiva, conforme já mencionado, compreendemos que uma representação social é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, pois resulta de partilhas e de consensos de grupos sociais (Jodelet, 2001). Por essa razão, o emprego da Teoria das Representações Sociais, em nosso estudo, funciona como lupa para vislumbrar, a partir da obra mencionada, as objetivações (imagens ideativas) e as ancoragens (sentidos). Esses dois aspectos se insinuam na narrativa dessa obra com recorte na educação de mulheres. Reiteramos que não pretendemos esgotar tal investigação. Porém, o que desejamos é descortinar os aspectos que elegemos como importantes para interpretarmos o que a escritora, na obra em estudo, aborda e representa sobre a educação de mulheres.

Cabe observarmos, de antemão, que essas representações sociais que figuram nessa obra não pertencem a todos os grupos de mulheres, mas a um grupo expressivo de mulheres itaiarenses. Diante disso, consideramos que as representações sociais sobre a educação de mulheres não são universais por mais que os contextos sejam semelhantes, uma vez que elas se tramam a partir dos contextos, das experiências, das culturas e das interlocuções, das relações que se efetivam nos inúmeros grupos sociais.

A adoção da Teoria das Representações Sociais no campo da pesquisa em Educação a partir da literatura nos motiva a desvelar a dinâmica das relações, presentes nas narrativas da obra que dedicamos nossa análise. Esses registros literários assinalam as estruturas simbólicas de gênero estreitamente relacionadas com o imaginário coletivo. De um lado, a TRS enfatiza que imagens e significados compartilhados socialmente constroem concepções, sentimentos e fazeres de grupos sociais, incluindo o das mulheres.

Cabe evidenciarmos que a literatura, funciona como um espelho do imaginário social, uma vez que expressa ou contradiz estereótipos de gênero. Em síntese, a literatura não apenas

espelha, mas também reconstrói as representações sociais que, por sua vez, é um campo promissor para o diálogo, a crítica e a criatividade. Por meio da literatura, podemos entender os processos de construção e partilha de sentidos coletivos e as transformações que perpassam as vivências humanas.

A literatura nos oferece uma possibilidade permanente de escuta e interpretação sobre o mundo social. No mundo da ficção, a autora ou o autor não apenas expressa suas representações sociais sobre mundo, mas também expressa e modifica as representações sociais com seus personagens e respectivas narrativas.

No caso de nosso estudo sobre as representações sociais de Lindanor Celina (1963) sobre a educação de mulheres no romance em análise, funciona como um laboratório simbólico onde são produzidas, negociadas e concorridas as representações sociais da autora.

Os entrelaços entre a Teoria das Representações Sociais e a Literatura encontram sentidos na afirmação de que a literatura é uma forma de representação. Tanto a autora se representa em sua obra quanto o/a leitor/a. Significa que a autora registra em seus escritos suas representações, desde o cenário até cada personagem envolvido, ao mesmo tempo em que representa as manifestações e tendências de seu grupo de pertença (Spink, 2013). O/A leitor/a, ao se transportar na leitura, se identifica com a trama dos/as personagens e respectivos contextos.

Essa forma de representação funciona como articuladora entre o/a autor/a do texto literário, a sociedade e seus diferentes grupos sociais e leitores/as. Desse modo, o texto literário é uma importante fonte para nos aproximarmos do imaginário dos/as sujeitos/as sociais e dos grupos a partir de suas representações. Isso porque ele pode expandir e abrir diálogos para dizer sobre a realidade que vivemos, também repensá-la e recriá-la. Veloso e Paiva (2021) assinalam que as representações de leitura literária se constituem pela articulação de crenças, de ideias e desejos, cujos significados são historicamente produzidos e socialmente consensuados.

A literatura e seu entrelaçamento com a Teoria das Representações Sociais apresentam saberes que se vinculam à vida social e se impregnam das marcas de variados tempos e espaços, representantes de nossas experiências. Essa interação dá sentido e forma a um corpo social, que tem sujeito/a e o objeto social em comunicação com o mundo que inicia de sua escritura (escritora/texto) e atravessa para outros mundos para sedimentar suas representações e diferentes dimensões subjetivas e objetivas.

Conforme reflete Cosson (2009), a literatura dá forma à linguagem e às palavras que dão forma ao mundo. Na escritura e na leitura de um texto literário, caminhamos ao encontro de nós mesmos, de nossos consensos, de nossos sentidos e da comunidade a qual temos

pertencimento, ou seja, “[...] a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (Cosson, 2009, p. 17).

A reflexão que apresentamos se assenta na escrita de autoria feminina como texto-memória, texto-corpo, texto-intersecção. Inúmeros estudos, especialmente aqueles que rompem o silêncio da história das autoras, demonstram essa articulação entre a representação e a literatura como saberes para os quais se expandem e se estabelecem como requisito para envolver a questão de gênero como problematização para repensar os contextos de produção desses textos literários (Pesavento, 2003; Xavier, 1998, 2012; Zolin, 2009; 2010).

Dessa forma, uma das atribuições das representações sociais é de interpretarmos os elementos que constituem essa educação de mulheres por meio da literatura. Assim, verificarmos as estruturas, os mecanismos e os vínculos dessas representações sociais que, por sua vez, tem seus lugares nas narrativas dita e não ditas de grupos sociais ali imaginados juntamente com seus personagens no contexto itaiarense. Logo, esse entrelaço entre as Representações Sociais e a Literatura – além da apreensão das tramas representacionais, que se encontram no universo literário – indica elementos para discutirmos as tramas sociais existentes na contemporaneidade referentes à luta e enfrentamento de mulheres. Na atualidade, a literatura possibilita compreendermos a “[...]ruptura radical entre a noção biológica de sexo e a de gênero; seu caráter relacional; a transversalidade do gênero como construção social”, conforme afirma a estudiosa Lia Zanotta Machado (2000, p. 6).

Para nós, significa entendermos os processos e produtos da construção das representações sociais, como já dissemos. Estes se vinculam a linguagem, aos contextos e as culturas que ‘atravessam’ o texto literário e nos auxiliam a analisar os aspectos que compõem sua produção, suas partilhas e seus consensos. Assim, a literatura também tem muito a nos dizer sobre a realidade em que vivemos. A autora ou o autor da obra, por mais que seu gênero seja o de ficção, ela/e transfere para a sua escrita suas vivências, experiências e interações. Um exemplo disto é a escrevivência, criada por Evaristo (2020). Essa escrevivência se encontra também nas obras literárias. Funcionam, muitas vezes, como catarse, desabafo, onde ao mesmo tempo em que fornece brilho e alegria a obra literária também costura dores e lágrimas etc.

Percebemos que o entrelaço entre as representações sociais e a literatura propicia essa aproximação com os imaginários e os simbólicos de diferentes grupos, encontrados nos textos literários. Ao mesmo tempo, nesse entrelaçamento são principiadas novas interrogações, novos caminhos, novos discursos, que provocam sentidos e simbolizações diante de nossas experiências e interações com a realidade.

Nesse sentido, conforme assevera Pesavento (2006), a literatura dá acesso a esse imaginário, uma vez que esse imaginário significa,

Um sistema produtor de ideias e imagens, que suporta, na sua feitura, as duas formas de apreensão do mundo: a racional e a conceitual, que formam o conhecimento científico, e a das sensibilidades e emoções, que correspondem ao conhecimento sensível. [...]

O imaginário encontra a sua base de entendimento na ideia da representação. Neste ponto, as diferentes posturas convergem: o imaginário é sempre um sistema de representações sobre o mundo que se coloca no lugar da realidade, sem com ela confundir-se, mas tendo nela o seu referente (Pesavento, 2006, p. 12).

Nesse excerto, Pesavento (2006) nos instiga a pensar a literatura como recurso para representar a realidade, que nos aproxima de diferentes épocas. A linguagem é um recurso que fornece a compreensão do universo da criação do/a autor/a, onde a representação constrói uma realidade social imagética, com fios tecidos em muitos lugares, culturas e grupos.

Nas narrativas do texto de Celina (1963), a autora nos auxilia a observar as práticas vividas nos lugares ficcionais que suas personagens produzem e exprimem representações. Desse modo, esse universo literário ficcional em que se constroem as personagens, fornece para nosso estudo as rotas para apreendemos os sistemas culturais, simbólicos e educacionais, evidentes nas representações sociais sobre educação de mulheres.

Essas narrativas ficcionais reescrevem os contextos nos quais as mulheres e seus grupos de pertencimento são postos em evidência. Indicam a necessidade de registro dessas representações para dar forma a sua (re)existência. Ao longo da trajetória da autoria feminina, a autora não deixou de escrever e “[...] (re)pensar como o sujeito tido como feminino vive, existe historicamente e é capaz de se libertar da força simbólica e social que o reprime”, argumentam Kohlrausch, Guardia e Paz Filho (2020, p. 4).

Em meio às suas narrativas e a partir de seu mundo social, as personagens também nos ensinam itinerários para superação de impasses, correção de rotas, anúncio de transformações de normas e regras que revelam a persistente dominação simbólica masculina. Como destacam Kohlrausch, Guardia e Paz Filho (2020),

Reconhecer-se na literatura diz respeito a compreender as diferentes camadas que podem compor um sujeito, compreendendo seu caráter ficcional, e traçando um paralelo com a realidade empírica: ser mulher não é um fenômeno único e exclusivo e facilmente explicável ou apreensível. Contudo, só quem pode tentar dizer, mostrar e sentir tais possibilidades de ser são as próprias mulheres (Kohlrausch; Guardia; Paz Filho, 2020, p. 8).

Isso quer dizer que, as obras literárias atravessam o tempo em que foram escritas e, portanto, consideramos representações construtoras de sentidos e de contextos históricos que

não deixamos de conferir o lugar, mas, propõem, igualmente, transpor barreiras e ocupar lugares e ecoar vozes, muitas vezes, inacessíveis ou restritivos por convenções, valores e normas sociais.

De tal maneira que, as representações sobre a educação de mulheres, compreendidas por meio dos textos literários, se movem pelo desejo de dialogar com imagens e significados a partir das narrativas, contudo, também se inscrevem na realidade. Essas representações, se entrelaçam nas narrativas da obra eleita para este estudo e, não somente se vinculam a autora, mas também fazem parte de um coletivo, de um contexto e de um sistema social.

Consideramos que tais discussões são fundamentais no sentido de problematizar as desigualdades, como às de gênero e suas conexões com a educação que perpassa pelas práticas e pelas orientações de nossos pensamentos e condutas. Isso porque, embora as relações e práticas sociais de nossa sociedade planejem a construção de uma sociedade mais justa, é inegável que as marcas da hegemonia do patriarcado moderno e da colonialidade ainda disputam essas representações, que se pretendem mais democráticas e igualitárias.

A persistência do patriarcado, entendido aqui como um regime histórico de poder que produz hierarquias de gênero, raça, classe e sexualidade, não se dá de maneira estática, mas como campos em disputa. Como assinala Machado (2000), as fronteiras entre as esferas pública e privada estão “em aberto” e se reconfiguram mutuamente.

A historiadora Gerda Lerner (2019) afirma que o patriarcado é um sistema histórico que se constrói ao longo de um processo contínuo na história das civilizações. Não se trata de uma etapa única, que veio após o encerramento de outros sistemas políticos e sociais. Ela argumenta que, ao contrário dessa ideia de surgimento repentino do patriarcado, esse sistema se adaptou a vários sistemas políticos, econômicos, sociais e culturais e impregnou a construção ideológica, por meio de sucessivos processos de dominação masculina sobre as mulheres. E um dos mecanismos mais eficazes desses processos de dominação foi a tentativa de apagamento da história das mulheres, seu silenciamento e sua invisibilidade na formação das sociedades, destaca Lerner (2019).

Como analisou essa historiadora, tal sistema trata de uma invenção histórica desenvolvida por homens e mulheres durante mais de 2.500 anos, cuja unidade básica de organização foi a família patriarcal. O patriarcado utilizou a negação às mulheres de sua história para reforçar uma suposta naturalização e aceitação dessa ideologia que legitimou a hegemonia masculina e trouxe às mulheres *status* de subordinada durante milênios. Isso porque, “[...] os papéis e comportamento considerados apropriados aos sexos eram expressos em valores, costumes, leis e papéis sociais. Também, e de forma mais significativa em metáforas

primordiais, as quais se tornaram parte da construção social e do sistema explicativo” (Lerner, 2019, p. 261).

Machado (2000) considera que na sociedade contemporânea, temos um patriarcado contemporâneo ou moderno. Esse é decorrente das transformações em sua estrutura ao longo da história. Entretanto, segundo essa autora, em função das várias interpretações sobre a história ocidental das mulheres, não podemos afirmar que temos uma ideia única ou totalizante de patriarcado e que esse tipo de organização não possuía transformações.

Ao abordar a hegemonia de dominação masculina na contemporaneidade, Machado (2000, p. 16) registra que é importante aprofundar o “[...] conhecimento das intrincadas redes de sentido da construção dos gêneros e de suas relações, na senda e agenda política para cada vez mais desnaturalizar a dominação derivada da diferença sexual”.

Essa reflexão evidencia que, no campo dos estudos de gênero, há divergências quanto à centralidade do patriarcado na produção das desigualdades, opressões e violências contra as mulheres. Enquanto algumas estudiosas destacam o patriarcado como eixo estruturante dessas relações, outras autoras, como Scott (1995), assinalam que ele não pode ser compreendido de forma isolada. Nesse sentido, uma análise que articule gênero, classe, raça/etnia e sexualidade contribui para reconhecermos o entrelaçamento dessas e outras formas de dominação e hierarquias sociais. De tal modo que, é fundamental analisar as formas “[...] pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas”, argumenta Joan Scott (1995, p. 88).

Nesse processo, múltiplos sujeitos fissuram a hegemonia masculina, por meio de reformas legais, mobilizações sociais, da existência de corpos dissidentes e de práticas pedagógicas que, performativamente, desestabilizam o binarismo de gênero (Louro, 2004). Assim, segundo Joan Scott (1995), gênero se compõe como uma categoria teórica-analítica relacional, cuja historicidade permite compreender, simultaneamente, a reprodução e a contestação do patriarcado ainda persistente.

Vale lembrar que, por muito tempo, a religião contribuiu e ainda contribui para hegemonia do patriarcado, visto que justificava que essa subordinação das mulheres era naturalmente necessária e, por isso, reproduziu, ao longo de séculos, que as mulheres eram seres defeituosos e inferiores aos homens. Mary del Priore (2020) argumenta que para diversos sistemas religiosos, inclusive aqueles tidos como antagônicos, como o protestantismo de Martin Lutero e a Igreja Católica, as mulheres existiam para servir aos homens e com o propósito de reprodução e de obediência às figuras masculinas que cercavam sua vida privada e sua vida

social. Essa autora avalia que no patriarcado moderno, essa dominação e a exploração sobre as mulheres ganhou outros contornos e passou também a ser justificada por meio de argumentos médicos, biológicos e psiquiátricos.

Desse modo, o patriarcado teceu finas e rígidas linhas na trama social, política e cultural das civilizações, das histórias de diversos povos e, principalmente, das histórias das mulheres. Todavia, embora se tenha limitados registros, essa história pode ser lida como em um espelho invertido, cujo patriarcado é a base, com sua institucionalização nos diversos sistemas familiares, nos sistemas religiosos e governamentais.

Como podemos perceber, a queda do patriarcado, se é que podemos pensar dessa forma, ocorreu de inúmeras formas ao pensarmos no Brasil, com respectivas diferenças em suas regiões. A mentalidade patriarcal ainda permanece viva na vida e política brasileira da atualidade. Também, podemos encontrar essas influências no coronelismo, no clientelismo, no protecionismo e nas desigualdades sociais.

Podemos afirmar que essas desigualdades se encontram no Brasil de forma acentuada, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste do país. As atitudes autoritárias e violentas para com as mulheres na contemporaneidade nos remetem ao patriarcado, resguardadas as suas diferenças, uma vez que elas se entrecruzam com as vertentes capitalistas, religiosas, políticas etc. Esses e outros clichês que ainda persistem no tratamento dispensado as mulheres encontram ecos na estrutura de dominação social masculina que, por sua vez, têm raízes no patriarcado tradicional brasileiro (Narvas; Koller, 2006).

Somente em 1934, segundo Narvas e Koller (2006), no governo provisório de Getúlio Vargas, é que o voto feminino foi assegurado com a nova Constituição. Em 1941, o trabalho feminino passou a vigorar na Consolidação das Leis Trabalhistas. Na ditadura de Vargas, os movimentos feministas foram proibidos e seu reaparecimento ocorreu no início da segunda guerra mundial em 1939.

Narvas e Koller (2006) destacam que os homens foram para guerra e às mulheres coube a tarefa de trabalhar para sustentar as suas famílias, além de cuidar dos filhos. Após a guerra, os homens voltaram a ter supremacia no emprego e as mulheres voltaram para os cuidados do lar. Algumas continuaram no emprego pela morte ou incapacidade de seus maridos decorrente da guerra e, mesmo assim, seus salários eram inferiores ao salário dos homens.

Com as alterações no código civil brasileiro em 1962, as mulheres casadas poderiam trabalhar sem a autorização de seus maridos. Importa destacarmos que tanto a Constituição Federal de 1988 quanto o Novo Código Civil Brasileiro, de 2002 em substituição ao de 1916, reconheceu alguns direitos as mulheres, como: a família não seria mais submetida ao pátrio

poder, mas pelo *pater familiae*. Isso dava igualdade de poder entre o casal. Incluímos no ‘rol’ de mudanças do código, a eliminação de termos como todo homem, por toda pessoa, assinala Narvas e Koller (2006).

A Constituição Federal Brasileira de 1988, considerada como um marco jurídico-político da transição democrática, além da institucionalização dos direitos humanos no país, inseriu a igualdade jurídica entre homens e mulheres, a exemplo do que consta no artigo 5º da CF/88, que trata dos direitos e garantias fundamentais. Narvas e Koller (2006, p. 51) destacam que o art. 226, § 5º da Constituição também estabelece que “[...] os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher”.

Além dessas mudanças jurídicas e constitucionais, tanto o Brasil quanto a Organização das Nações Unidas (ONU) têm responsabilidades nas convenções que discutem a eliminação de toda e qualquer forma de violência e de discriminação contra as mulheres (Narvas; Koller, 2006). Contudo, infelizmente o tratamento de igualdade de direitos e respeito a nós mulheres brasileiras, ainda, se constitui em uma dívida de nossa nação para com as mulheres do Brasil.

Não podemos negar que as conquistas das mulheres aumentaram, principalmente pela ação dos movimentos de grupos feministas, porém, ainda, temos em nosso país um quantitativo de mulheres que desconhecem ou não sabem que possuem direitos instituídos (Narvas; Koller, 2006). Por exemplo: existem mulheres que deixaram de lutar em ‘prol’ de seus direitos por não acreditarem na justiça ou porque tem medo e receio de serem punidas pelo seu agressor, dentre outros fatores.

Essa participação ganhou novos contornos a partir dos anos de 1970, especialmente na América Latina, articuladas às mudanças político-culturais também encontradas nos movimentos feministas com a expansão dos debates sobre gênero, sexualidades, identidades e participação na sociedade. Esse processo de reposicionamento da atuação de mulheres caminhou tanto para contestar a predominância de uma identidade masculina na literatura, quanto para apontar caminhos que narravam as identidades e ancoravam a literatura como meio da crítica feminista.

Margareth Rago (2013) ressalta que esses movimentos, também literários, sobre a autoria feminina, evidenciavam a autonomia e a produção de simbólicos por parte das escritoras, bem como ações políticas e sociais do período, no sentido de contestar, subverter, propor, debater e reivindicar a presença na forma de corpo e de texto da participação das mulheres e de suas diversas formas de subjetivação. Aliados a esses aspectos e de suas reinserções na sociedade, esses movimentos de representação da mulher na sociedade também questionavam as relações entre saber e poder e suas múltiplas implicações nas relações sociais,

conforme define Foucault (2007). Essas relações se organizam a partir de um paradigma patriarcal sob poder hegemônico do domínio masculino.

Esses manifestos e ações dos movimentos de mulheres e de intelectuais latino-americanas também se articulavam às práticas e vivências sociais, políticas, intelectuais, afetivas, culturais e sexuais. Incluímos nesse ‘rol’ de dimensões sociais, a diversidade das produções literárias por meio de variados gêneros e meios de produção.

Vale acrescentar que, nesse mesmo período de 1970, diversos países da América Latina viviam regimes ditatoriais. No Brasil, isso não foi diferente, visto que a ditadura militar de nosso país perdurou entre os anos de 1964 e 1985. Mas, antes disso e, também, ao longo dos duros anos de repressão e violência desse regime militar, as mulheres atuaram para combater a ditadura e muitas agiram na criação de “novos modos de existir, ocupando os espaços públicos, desenvolvendo novas formas de sociabilidade, reivindicando direitos e transformando a vida social, política e cultural” (Rago, 2013, p. 24).

Ao longo dos terríveis anos do regime militar no Brasil, é possível dizer que as mulheres, principalmente as mulheres-militantes-mães, conforme denomina Ana Paula Correa (2018), sofreram atrocidades inenarráveis, sob as marcas da violência física, sexual, psicológica. Isso porque, as mulheres e seus corpos não passaram despercebidos nas práticas de torturas nos vinte e um anos do período militar brasileiro nas celas, nos presídios, batalhões e nos porões da ditadura militar, destaca a pesquisadora.

Correa (2018), em sua pesquisa sobre o lugar que ocupou as mulheres nas prisões e nas torturas durante a ditadura militar brasileira, destaca que a brutalidade desse regime foi para além da violação dos direitos políticos e cerceamento da imprensa e livre manifestação. As graves violências cometidas nesse período foram brutais contra as mulheres. Entre essas violências, a violência sexual era um dos principais métodos de tortura física e psicológica e se constitui como grave violação aos direitos humanos e crimes contra a humanidade. Isso porque, os corpos femininos eram vistos com grande interesse de violência pelos torturadores nesse regime de exceção, assinala Correa (2018).

Além disso, havia práticas de espancamento, uso de pau de arara, eletrochoques e tantas outras formas de torturas contra as mulheres presas na ditadura, existia uma violência atroz contra os corpos femininos e também contra seus/sua filhos/as – muitas vezes, ainda, em seus ventres – por serem visto pelos torturadores como extensão dos corpos de mulheres (Correa, 2018). Para essa autora, os corpos femininos e os atos violentos, como estupros, abortos forçados, tortura contra os/as filhos/as, agressões às mulheres grávidas, fazem parte de um capítulo cruel de crimes cometidos por agentes do Estado brasileiro no regime militar.

No cenário contemporâneo, a luta por equidade de gênero no Brasil tem avanços em diversas frentes, mas ainda enfrenta entraves estruturais que se expressam de maneira particularmente aguda nas regiões periféricas, como a Amazônia brasileira. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) indicam que, embora as mulheres tenham superado os homens em níveis de escolaridade média no país, essa vantagem educacional não se traduz, de modo igualitário, em oportunidade laborais, remuneração e ocupação de cargos de liderança. Em outras palavras, as mulheres continuam sendo socialmente desprivilegiadas, mesmo quando se apresentam academicamente qualificadas.

De acordo com o IBGE (2022), no Brasil, as mulheres pretas ou pardas são mais afetadas pelas desigualdades na educação, no mercado de trabalho, na renda e na representatividade política do que as [mulheres] brancas. Conforme explica Umberlância Cabral (2024), em 2022, os dados de Estatísticas de Gênero do IBGE mostram que as mulheres brasileiras dedicavam quase o dobro de tempo do que os homens aos afazeres domésticos e ao cuidado de pessoas, principalmente crianças e idosos (21,3 horas semanais, contra 11,7 horas).

Ainda no referido estudo, em 2022, a taxa de participação das mulheres no mercado de trabalho brasileiro foi de 53,3%, ao passo que a masculina alcançou 73,2%, apresenta Cabral (2024). Esses desequilíbrios se articulam à desigualdade de renda e às condições de vida, visto que os indicadores apontam que 32,3% das mulheres viviam abaixo da linha da pobreza, naquele ano. A incidência é ainda maior entre mulheres pretas ou pardas 41,3% e 21,3% entre as brancas. Isso evidencia a imbricação entre gênero e raça na produção das desigualdades sociais.

É nesse sentido que o argumento de Lélia Gonzalez (2020, p. 39, grifos no original) se torna elucidativo, ao denunciar a presidência de um sistema patriarcal-racista que desqualifica as mulheres negras, ao impor um lugar hierarquicamente inferior, diante de outros grupos sociais. Esse lugar nega o direito de serem sujeitas de seus próprios discursos e de suas próprias histórias e protagonismos. Para essa estudiosa, “[...] as mulheres negras são “faladas”, definidas e classificadas por um sistema ideológico de dominação” que impõe um lugar “[...] inferior no interior da sua hierarquia (apoiadas nas condições biológicas de sexo e raça)”.

Embora o tema da violência contra as mulheres não seja o foco de nosso estudo, não há como desconsiderar a violência de gênero como um dos graves e persistentes problemas em nosso país, cujas raízes se encontram na estrutura patriarcal e racial. Segundo o Mapa da Violência (2019) – Homicídio de Mulheres no Brasil (IPEA, 2019), o Brasil tem a quinta maior taxa de feminicídios no mundo: 4,8 homicídios para cada 100 mil mulheres. Esse órgão de pesquisa aponta o fator da desigualdade racial como um dos agravantes nos casos de

feminicídio. Segundo esse Instituto, a proporção de mulheres negras, vítimas da violência letal, alcançou a marca de 66%, do total de mulheres assassinadas, em 2017. No ano de 2021, esse índice subiu para 67,4% 2021 (IPEA, 2023, p. 47).

Na região Norte, os desafios se intensificam pela combinação de fatores históricos, simbólicos, sociais, geográficos e culturais. O Atlas da Violência de 2024 revela que três estados localizados na área da Amazônia Legal, Roraima, Rondônia e Mato Grosso se destacam pelas elevadas taxas de mortes violentas de mulheres. As taxas de Mortes Violentas Intencionais nesses estados foram 54% superiores à média nacional e intensificam os desafios pela combinação de fatores históricos, geográficos e culturais.

De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, entre março de 2020 a dezembro de 2021, “[...] ao menos 100.398 meninas e mulheres registraram casos de estupro e estupro de vulnerável em delegacias de polícia de todo o país” (Bueno, 2021, p. 12). O Estado do Pará está entre os doze estados da Federação, onde as taxas de estupros e estupros de vulneráveis se encontram acima da média nacional, nos registros oficiais do ano de 2021. Isto é, 68,6 casos para cada 100 mil habitantes do sexo feminino, revela esse estudo. Até o primeiro semestre de 2023, a região Norte registrou crescimento de 25% de casos de crimes com essa tipificação, reitera Bueno (2023).

Esse grave cenário, evidencia uma persistente violência de gênero que se entrelaça com desigualdade raciais, econômicas e territoriais. Essa violência simbólica e física impõe limites concretos à autonomia das mulheres, sinaliza a importância de observar a violência contra as mulheres nessas regiões, especialmente às classes populares, mulheres negras, indígenas e ribeirinhas.

Em 7 de agosto de 2006 foi sancionada Lei n.º 11.340, a Lei Maria da Penha como uma das formas para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (Brasil, 2006). Outra importante Lei de combate à violência é a Lei n.º 13.104, de 9 de março de 2015, que torna o feminicídio crime hediondo. De acordo com a norma legal, o feminicídio é todo homicídio praticado contra a mulher em razão de sua condição feminina. Esse crime é também tipificado nos casos de violência doméstica e familiar e por menosprezo ou discriminação à condição de mulher (Brasil, 2015).

No contexto desta Tese, esses dados ganham relevo diante do grave cenário de persistente da violência de gênero, com ênfase ao seu entrelaçamento com as desigualdades raciais, econômicas e territoriais. Essa violência simbólica e física impõe limites concretos à autonomia das mulheres, sinaliza a importância de observar a violência contra as mulheres nessas regiões, especialmente às classes populares, mulheres negras, indígenas e ribeirinhas.

Nas análises de Heloísa Buarque de Hollanda (2020) referente à produção artística feminista contemporânea, a violência e a desestabilização sociocultural aparecem moduladas em diferentes registros, sejam eles erótico, familiar, amoroso e social. Tais aspectos são tematizados por artistas que reelaboram vivências domésticas e cotidianas para expor criticamente os dispositivos de poder que incidem sobre os corpos femininos, por meio da violência estatal, familiar, sexual e institucional.

No campo educacional, as disparidades também persistem. Segundo os indicadores do IBGE de 2022, meninas da região Norte enfrentam maiores dificuldades de acesso, permanência e conclusão do Ensino Básico, em comparação com outras regiões do país. Tais dificuldades decorrem, em grande parte, da precarização das políticas públicas educacionais, das longas distâncias geográficas entre as comunidades e os centros urbanos, e das expectativas sociais ainda fortemente marcadas por valores patriarcais e racistas. O trabalho doméstico precoce, a gravidez na adolescência e a responsabilidade pelo cuidado de familiares são elementos que frequentemente interrompem ou retardam a trajetória escolar de meninas na Amazônia. Esse quadro se articula ao que Heloísa Hollanda (2022) identifica, na história da cultura brasileira, ou seja, a ambiguidade estrutural dos discursos sobre gênero, raça e sexualidade, que silenciam ou minimizam as desigualdades profundas que atravessam sua experiência cotidiana.

Contudo, é nesse contexto adverso que emergem potentes formas de resistência e de re-existência, sobretudo, a partir da década de 1970. Movimentos feministas comunitários, coletivos de mulheres negras, indígenas e LGBTQIAPN+, bem como pesquisadoras e demais lideranças políticas, protagonizam ações transformadoras no território amazônico e brasileiro. Essas iniciativas tensionam as estruturas tradicionais, promovem o debate sobre direitos sexuais e reprodutivos, equidade de gênero na escola e a valorização dos saberes femininos nos currículos escolares por meio de práticas pedagógicas emancipadoras. As novas gerações de feministas deslocam o foco para a introspecção que conduz a um mapeamento crítico das violências e instabilidades socioculturais, a partir de lugares diversos.

Para tanto, a luta por igualdade de gênero no presente contexto histórico exige não apenas políticas públicas eficazes e interseccionais, mas também uma reconfiguração das formas de pensar e de praticar a educação, em suas mais diversas frentes. A produção literária, como a de Lindanor Celina (1963), ao inscrever experiências femininas em narrativas ficcionais, constitui um instrumento simbólico de resistência e de afirmação de subjetividades historicamente silenciadas. Essa escritora reinscreve gêneros considerados “menores” – testemunhos, diários, autobiografias – e questiona a própria historiografia literária brasileira de

territórios historicamente invisibilizados, como a Amazônia paraense, amplia o horizonte de sentidos sobre educação, gênero e justiça social.

Com avanços e retrocessos, as mulheres também criam e proveem, em muitos casos sozinhas, a manutenção e o cuidado de suas casas e de seus filhos. Juntamente com isso, enfrentam a sobrecarga de trabalho fora de casa, com acúmulo de responsabilidades e obrigações, aponta Silvia Federici (2023).

As mulheres que vivem na Amazônia paraense e compartilham no dia a dia as desigualdades de gênero, de raça e de etnia. Essas mulheres fazem parte de coletivos sociais que permanentemente sofrem com a ausência de bens públicos, como saúde, educação, saneamento, dentre outros. As mazelas pelas quais são submetidas, como desemprego, baixa escolaridade, tráfico de mulheres, violência, exploração sexual, doenças e feminicídio se contrapõem a riqueza do bioma Amazônico (Miranda e Barroso, 2013).

Como assinala Meyer (2010, p. 22), “[...] nós aprendemos desde muito cedo a ocuparmos e a reconhecermos os lugares sociais que se estabelecem como prescrito para normatizar comportamentos, condutas, especialmente para o sexo feminino e para o sexo masculino”. São processos sutis, destaca a autora, existentes em estratégias refinadas e, por vezes, naturalizadas, que dificultam inclusive seu reconhecimento.

Em síntese, convenções como os atributos de escolhas femininas e de masculinas como aqueles referentes às vestimentas, comportamentos, dentre outros, embora demonstre certa lógica social simples e ingênua, elas escondem, boicotam e silenciam outras respostas e práticas que podem emergir sobre o desejo de um/a sujeito/a que tem uma anatomia chamada feminina e de uma anatomia chamada masculina.

Isso porque o desejo das mulheres, embora fosse velado, não deixou de eclodir e subverter valores e protocolos. Essas subversões foram vividas e expressas na penumbra, no campo dos afetos, das sexualidades e das práticas. Especialmente, nos séculos XIX e XX, essas subversões eram compreendidas como características de intelectuais e artistas, pois seus valores e regras ‘sofriam’ a frouxidão inerente a sua prática com a arte e outros campos do saber (Duarte, 1997).

Na literatura, nos romances, poemas e textos literários subscritos, inúmeras mulheres adotavam codinome masculino para publicarem seus livros ou divulgarem suas produções artísticas e intelectuais. Isso porque, as barreiras sociais, culturais e jurídicas, dentre outros impedimentos, cerceavam a autoria de seus trabalhos, bem como a experiência de utilizarem seus nomes em seus trabalhos, assinala Duarte (1997).

Diante disso, registramos alguns exemplos de mulheres escritoras/intelectuais/artistas que adotaram codinomes masculinos como forma de obter a publicação de seus escritos, por exemplo:

- Mary Ann Evan, que se assinava como George Eliot;
- Nelle Harper Lee, cujo nome público era Harper Lee;
- Alice Bradley Sheldon, assinava como James Tiptree Jr.;
- Aurore Dupin, chamava-se no universo literário de George Sand;
- Karen Blixen era Isak Dinesen;
- Joanne Rowling assinava como J. K. Rowling.

No início do século XX, a brasileira Nair de Tefé, atriz, pianista e caricaturista, utiliza o nome de Rian para assinar seus desenhos publicados nos jornais da época.

Como afirma Duarte (1997), durante muitos séculos de nossa história, convivemos com a invisibilidade e renúncias de atividades de caráter intelectual, inclusive a literatura. A autora observa que essa tentativa de apagamento da autoria literária, bem como, em muitas outras áreas de produção cultural e intelectual, é reflexo da persistentes concepções político-ideológicas que visa supor a marginalização da presença da mulher nesses e em outros espaços, remanescente de um pensamento hegemônico discriminador.

Em outros casos, conferimos os silêncios e as tentativas de inexistência das produções de mulheres em vários campos da cultura e da ciência, nos quais suas obras eram assinadas por seus esposos, irmãos dentre outras figuras masculinas, a exemplo da escultora Camille Claudel e da escritora Laure Surville. Também, cabe mencionarmos o caso da escritora Vivien Haigh Eliot que, além de utilizar pseudônimo de Fanny Marlowe, a fim de publicar seus poemas, essa escritora teve parte de seus textos assinados por seu então esposo, o escritor americano T.S. Eliot. Esse escritor teria assinado poemas escritos por Vivien como se fossem de sua autoria, aponta Duarte (1997).

Dentre tantas mulheres geniais que não vestiam os “espartilhos do preconceito”, tão marcantes até a metade do século XX, podemos citar a pintora mexicana Frida Kahlo (1907-1954). Ela é um dos exemplos de personalidade artística feminista que desafiava a moralidade daqueles tempos, em meio a tragédias e traumas pessoais. Ela subverteu artística e pessoalmente as normas e conversões sociais como um corpo-memória. Sua dor e sua voz pulsaram nas suas obras e a eternizaram, como exemplo, para os movimentos feministas e com representatividade para muitas mulheres como expressão de libertada artística, sexual e política, assinala Oliveira (2019).

Perrot (2007) analisa esse processo de invisibilidade que permeia a história das mulheres e observa que a irrupção, de uma presença e de uma fala femininas em locais que lhes eram até então proibidos, ou pouco familiares, é uma inovação do século 19 que muda o horizonte sonoro. Subsistem, no entanto, muitas zonas mudas e, no que se refere ao passado, um oceano de silêncio, ligado à partilha desigual dos traços, da memória e, ainda mais, da História, cujo relato, por muito tempo, "esqueceu" as mulheres, como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução, inenarrável, elas estivessem fora do tempo, ou ao menos fora do acontecimento (Perrot, 2005, p. 9).

Em resumo, muitas histórias de mulheres intelectuais são representativas das dificuldades existentes no protagonismo feminino, isso porque, “[...] as relações entre os sexos eram, antes de tudo e sem sombra de dúvida, relações de poder e marcaram de forma inequívoca a história social e cultural de um povo” (Duarte, 2003, p. 89).

Apesar dessas imensas barreiras e, em alguns casos, precisarem escrever à sombra de um homem, como pontua Duarte (1997), as mulheres ao longo da história ousaram com criatividade burlar os impedimentos políticos, educacionais, culturais e jurídicos de serem autoras e produtoras de conhecimento. Isso quer dizer que não se pode observar a presença das mulheres na história tão somente por um processo esquemático de dominador e dominada, explorador e explorada, pois as mulheres não ficaram passivas e caladas durante os vários contextos e movimentos políticos e culturais, seja na ordem da vida privada ou da vida pública, e souberem encontrar frestas e ocupar espaços, ainda que os registros, ditos oficiais, tratassem de abafar esses vestígios e suas manifestações.

Nessa direção, Michelle Perrot (2005) observa que essa incontestável busca de silenciamento sobre a participação das mulheres na história da sociedade, especialmente a sociedade ocidental, convém no sentido de posicioná-la de maneira subordinada, secundária, “fora do tempo”, isso porque, define a historiadora, “[...] o silêncio é um mandamento reiterado através dos séculos pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamento” (Perrot, 2005, p. 9).

Ainda que as narrativas históricas da cultura ocidental, acontecimentos e personagens, dentre outros aspectos, tenham sido importantes para a compreensão da linha do tempo, não podemos negar que a forma, como esses aspectos foram analisados até o final do século XIX, fez com que a história das mulheres fosse secundarizada, ou seja, na interpretação de alguns historiadores não houve o aprofundamento e o desvelamento de seus registros e das respectivas interpretações, conforme analisa Michelle Perrot (2005). Implica dizer que as histórias das

mulheres merecem que nós pesquisadores/as tomemos cuidado com as afirmativas e instituições de verdades universais.

Com isso, não se trata de desqualificar e ou de negar a história, mas somente termos cuidado ao investigá-la e evitar seu anacronismo. Esse consiste em se analisar um tempo histórico, a partir de um outro tempo histórico, ou seja, olhar o passado com os valores do presente. Significa que não podemos fazer um estudo comparativo, sem considerar as respectivas especificidades, distanciamentos e aproximações, sejam elas geracionais, geográficas, temporais e contextuais.

A literatura, tanto a estrangeira quanto a nacional, são plenas de exemplos ao tratar em seus contos e romances questões que envolvem as mulheres. Os escritos em forma de romance da literatura latina, não somente questionam a determinação dos papéis femininos, mas também a condição social e existencial das mulheres.

Para nós, um dos aspectos fundamentais é que os processos de socialização das gerações e suas instituições, e se destacam os papéis sociais que sujeitam a todos nós a simbólicos que sustentam a hegemonia masculina. Esses sistemas de relações também se sobressaem para reconhecimento de culturas, de histórias e de sistemas simbólicos sobre a orientação sexual, raça, etnia, entre outras construções sociais.

Portanto, a tessitura, entre representações sociais e literatura, traz consigo os conhecimentos, presentes no mundo social dos textos, por meio dos discursos, dos contextos, das culturas – difusora de símbolos, normas e códigos –, mediante os consensos culturais e sociais firmados na sociedade. Isso porque, a cultura manifesta essas representações sociais nas formas de valores, sentimentos, crenças, mitos, subjetividades e tensões que se tramam naqueles contextos.

Desse modo, a Teoria das Representações Sociais tem grande potencial em pesquisas relacionadas aos grupos sociais, nesse caso, o das mulheres e seus processos educativos, manifestados em suas práticas sociais. Essas representações, cunhadas a partir do conhecimento do senso comum, geram conceitos, ideais, sentimentos e valores, dentre outros que possibilitam grupos interpretarem e compreenderem a realidade.

Os pressupostos teórico-metodológicos de Moscovici (1978; 2010), relacionados a abordagem processual, proposta por Jodelet (2001; 2005), possibilitaram ao nosso estudo pensar os conhecimentos científicos e os de senso comum, embora reservem diferenças entre si, também são complementares, na medida em que seus registros e marcas estão presentes em cada um e entre si. Assim, os estudos sobre as representações sociais por meio da literatura, se reveste de experiências pessoais, diálogos e interações de seus textos. Acrescentamos nessa

contribuição dessa articulação, as interações com a cultura, com a sociedade e seus grupos sociais.

Em síntese, essas representações que propomos apreender na obra em questão, necessitam do entendimento de alguns aspectos sobre a teoria das representações sociais. Implica em dizermos que a abordagem dessa teoria não objetiva a interpretação total de um fenômeno social e de seu objeto de estudo que o/a pesquisador/a se dedica a investigar. Isso porque, conforme reflete Guareschi (2003):

Ninguém possui uma compreensão total de todas as coisas, nem mesmo a compreensão total de uma única coisa. Vamos arranhando as coisas passo a passo, momento a momento, descobrindo novos sentidos, ampliando compreensões, penetrando mais a fundo no seu mistério. [Mas que precisará,] contudo, de um lugar e um sujeito para ser ancorado (Guareschi, 2003, p. 245; 250).

Quer dizer que a apreensão das respostas às indagações que conduzem uma investigação científica a partir do campo das representações está em constante construção, visto que se formula e reformula dentro das práticas sociais e a partir de seus/suas sujeitos/as que compõem o estudo, além disso, se elaboram em uma interação contínua e mútua. Porém, essas representações se fixam em partilhas e consensos que preservam a compreensão sobre o entendimento de determinado conceito ou ideia, mas que se elabora e reelabora no cotidiano por meio das interações sociais.

Nesse contexto, Nascimento (2013, p. 38) observa que nessas interlocuções, interações e comunicações também são criados consensos, imaginários, representações “[...] como forma de saberes do senso comum, cujo objetivo é apreender a complexidade dos fenômenos do mundo e fornece suporte para a construção do pensamento, da comunicação e da orientação das condutas sobre nós mesmos” que compõem as partilhas cotidianas dos/as sujeitos/as em sociedade.

Para Jorge Larrosa (2007), pensar essas representações à luz de textos literários foge da ideia de recobri-las e determiná-las tão somente pelo seu exterior, uma vez que se traduzem em experiências em seu sentido enigmático, cuja produção se vincula ao contexto de sua escrita e expressam a ação de sujeitos sociais que compõem aquela trama literária, isto é, o que sentem, desejam, seguem e falam, bem como, as transformações de seus contextos em que se encontram inseridos. Para ele, “[...] significa que, em contato com essas experiências, atendendo àquilo que elas têm a dizer, acolhendo-as naquilo que têm de impensável, o pensamento se libere e se abra à sua própria transformação” (Larrosa, 2007, p. 155).

Chartier (1991, p. 178) argumenta que “[...] as formas textuais, presentes na literatura, produzem sentidos, significações e estatuto inéditos, cuja leitura e sua operação na construção de sentidos possibilita captura de processos históricos ali existentes, seus modos, tempos, lugares e comunidades”. Os leitores também atuam nessas múltiplas e móveis significações de um texto.

Esse autor também situa que tanto as obras literárias, quanto as obras com características, são revestidas pelas configurações culturais, suas produções, formas de circulação. Isso porque, não se pode ignorar “[...]o processo pelo qual um texto, uma fórmula, uma norma, fazem sentido para os que deles se apoderam ou os recebem” (Chartier, 1991, p. 181).

As relações entre o texto, nesse caso, o literário e a representação, é que existe um universo simbólico que se faz pelas condições de produção, formas e métodos feitos em diálogo como outros campos científicos, para além do literário. Por isso, para além, o mundo do texto é integrante do mundo social.

Isso quer dizer que, em estudo como nosso, tomamos como referência que se trata de uma autoria feminina, cuja autora é originária de uma região que produz literatura e processos de significação literária ainda nas margens, mesmo que a referida autora, Lindanor Celina (1963), seja referência local e regional. De tal modo, a reflexão sobre as representações sobre educação de mulheres busca sentidos a partir do texto literário e suas significações, articuladas a esses contextos e determinações.

Chartier (1991), ao tratar de temas relacionados à cultura escrita, literatura e história, indaga sobre o estabelecimento das seleções canônicas nos textos literários que movimentam a crítica literária, o mercado do livro. Ele questiona a escolha feita pelos sistemas de ensino a determinados autores ao invés de outros escritores e escritoras. Mais ainda “[...] por que no repertório dramático há autores que frequentemente são representados, enquanto outros são abandonados, por que nas estratégias de publicações dos editores há textos que são conservados e outros descartados” (Chartier, 1991, p. 106). São indagações nas universidades, nas escolas, nos meios de comunicação, nos meios editoriais, nas instituições e meios sociais mais diversos que, para ele, pressupõe uma reflexão entre literatura e sociedade, conclui Chartier (1991).

Ao abordar as representações coletivas e identidades sociais que se entrelaçam no texto, Chartier (1991, p. 182) nos lembra que “[...] livro e leitura podem-se formular várias proposições que articulam de maneira nova, os recortes sociais e as práticas culturais”. Essas representações não se afastam das relações de poder que concorrem ao longo de nossa história

com determinantes de concepções preconceituosas e limitadores do que se formula sobre as mulheres e sua presença e atuação nos diferentes espaços sociais.

Essas abordagens de Chartier (1991) também colaboram para compreender as representações sociais a que se fazem presentes nas práticas produtoras do mundo social dos grupos e coletivos, evidentes na obra de Celina (1963).

Portanto, essa análise das representações sobre educação de mulheres, pressupõe apreender a relação dos grupos com o mundo social, seus recortes de produção de sentidos e as distintas identidades sociais, cujos aspectos se fazem entrelaçados a campo da literatura.

## SEÇÃO 4 JANELA INVESTIGATIVA E ANALÍTICA

Nessa seção, apresentamos as investigações e análises de nosso estudo sobre Representações Sociais, elaboradas por Lindanor Celina acerca da educação de mulheres na obra *Menina que vem de Itaiara* (Celina, 1963). Conforme destaca Moscovici (1978, 210), as Representações Sociais são dinâmicas, configurando-se como “uma ‘rede’ de idéias (sic), metáforas e imagens, amarradas de forma mais ou menos frouxa, e, portanto, mais móveis e fluidas que teorias”; elas são, portanto, construções dos sujeitos e grupos sociais, situadas em um contexto específico.

Alinhavamos nossas apreensões a partir de quatro dimensões temáticas investigativas, a saber: o contexto psicossocial; as relações de convivência (família, amigos, vizinhos e conhecidos); a educação; e a religião, respectivamente. Essas dimensões se articulam a três dimensões analíticas que compõem o campo de análise deste estudo, a saber: saberes instituídos, ideologias e objetivação (imagens ideativas) e respectivas ancoragens (sentidos). Essas dimensões temáticas investigativas e dimensões analíticas compõem nosso campo analítico para apreendemos as representações sociais da educação de mulheres manifestadas por Lindanor Celina (1963) na obra em estudo.

A seguir, sistematizamos as representações sociais de Lindanor Celina (1963), contidas nas dimensões analíticas que integram as representações sociais dessa autora sobre a educação de mulheres manifestas na obra em estudo. Por fim, expomos a síntese dessas representações sociais de educação de mulheres formuladas pela autora em destaque.

- contexto psicossocial;
- relações de convivência (família, amigos, vizinhos e conhecidos);
- educação; e

religião.

### 1 A DIMENSÃO TEMÁTICA INVESTIGATIVA: Contexto psicossocial

A primeira dimensão temática investigativa, denominada como “Contexto Psicossocial”, é fundamental para compreendermos o cenário, onde a trama da obra literária em estudo se desenvolve. Importa destacar que, ao nomearmos contexto psicossocial, ressaltamos as interações, as condições sociais de produção das representações sociais e as práticas sociais que moldam e justificam tais representações juntamente com o contexto.

O contexto psicossocial se refere aos processos simbólicos que caracterizam a vida dos grupos sociais, resultantes da partilha e dos consensos desses grupos. Esses processos são

fundamentais para a comunicação e a organização de comportamentos, regras, afetos, símbolos e normas dentro desses grupos.

Para o estudo das Representações Sociais, esse contexto contribui para a compreensão do conhecimento formado por normas, práticas sociais e culturais, valores, comportamentos, símbolos e afetos.

Assim, a compreensão do contexto psicossocial em investigações sobre representações sociais enfatiza a apreensão das ações das práticas cotidianas desses grupos. Esse contexto psicossocial nos permite compreender os aspectos que compõem nosso objeto de estudo, ou seja, as representações sociais sobre educação de mulheres, que os grupos elaboram, partilham e entrelaçam ao longo do tempo e em diversos contextos.

Nessa dimensão temática investigativa, analisamos os aspectos históricos, culturais e sociais que compõem esse cenário psicossocial e tonalizam a construção de sentidos de seus personagens, a partir das narrativas de Irene, protagonista da obra em análise, *Menina que vem de Itaiara* (1963).

O universo ficcional da obra literária *Menina que vem de Itaiara* conta a história de uma família modesta de um pequeno município do interior do Pará. Lindanor Celina (1963) ilustra o cenário ficcional de Itaiara, cuja característica contextual é de um município que tem notáveis semelhanças com a realidade amazônica em aspectos socioculturais e históricos.

No prefácio da primeira edição desse livro, o escritor Dalcídio Jurandir (1963) assinala que Lindanor Celina “[...] nos fala de uma cidade do interior paraense [...] servida por um trem e banhada por um rio aos fundos”. Nesse local, residem os sonhos e os temores de Irene, a protagonista da narrativa, e é onde ela descobre o mundo gradualmente e sonha em um dia visitar Belém, que para ela parece ser um lugar distante e quase imaginário, sintetiza Jurandir (1963, p. 9).

Lindanor Celina (1963) nos introduz a esse espaço singular, que evoca as histórias das cidades do interior da Amazônia. As águas cercam Itaiara, tanto em seu interior quanto a sua volta. Falamos das águas do rio que margeiam a cidade, as quais oferecem sustento e revelam cenários fascinantes, além das águas dos igarapés que integram o município. Juntamente com a estação ferroviária, essas águas funcionam como verdadeiros condutores que conectam casas, ruas e as vilas e à estrada, e permitem aos seus habitantes entrelaçarem-se com a natureza. Às margens das águas e das ferrovias, o conhecimento e as interações atuam como combustíveis que alimentam a curiosidade e possibilitam aos moradores, especialmente crianças e jovens como Irene, uma viagem até o seu destino. O ponto de chegada pode parecer distante, mas a imaginação e a devoção entre as pessoas mantêm a dinâmica de convivência sempre ativa.

Segundo os estudiosos Diniz Guerra, Martins de Souza e Costa Saraiva (2021, p. 11), os elementos do rio e do trem se destacam nas narrativas de Lindanor Celina e servem como meios para contextualizar sua obra em um cenário de trocas e interações que dialogam com a vida cotidiana das cidades amazônicas. Eles assinalam que:

Tanto trem como rio são imagens carregadas de significados que remetem a uma dualidade passado-presente, ancianidade-modernidade, natureza-sociedade e tem em comum a ideia de via de mobilidade, de comunica, de estilos de vida. Rios remetem a espaços rurais tradicionais, ribeirinhos, proximidade com a natureza, à dispersão e a uma permanência de costumes. Trem remete a aglomerações urbanas, em transição, cidades, povoados, espaços fortemente antropizados com casarios, ruas, edifícios públicos, equipamentos coletivos e profundas e rápidas alterações (Diniz Guerra; Martins de Souza; Costa Saraiva, 2021, p. 11).

Esses autores destacam, nesse trecho, os contrastes nas representações dos elementos ribeirinhos e da ferrovia que Lindanor Celina (1963) incorpora nessa obra literária em estudo. A escritora revela o primeiro contraste por meio das águas dos rios e igarapés e estabelece uma ligação com a natureza e as tradições. O segundo, simbolizado pela imagem do trem, alude a ambientes em metamorfose, marcados por aglomerações e rápidas transformações.

Esse município imaginário, conforme descrito por Irene a seguir, nos revela uma paisagem que se harmoniza com o compasso da vida que se desenrolava naquele lugar. Vejamos:

Se noite bonita, íamos até a cabeça da ponte, ver o luar nas águas. As luzes da cidade, a rua da frente, n'água refletidas, pareciam uns pontos de exclamação de cabeça para baixo. Vez por outra, o violão de um canoieiro, sob a ponte. Os namorados andavam por ali, mãos dadas. Na volta, o cheiro de jasmim e do pé de magnólia da casa de seu Sindô nos pegava, seguia no nosso rastro um bom pedaço. Mamãe dizia: “Que perfume! Vou pedir um galho dessa planta à dona Petita”. Astésia: “Pega de galho não, madrinha, só de filho. Ou de semente.” (Celina, 1963, p. 68, grifos no original).

Esse lugar fictício, nessa descrição de Irene, traz o brilho da lua sobre as águas, em conjunto com as luzes urbanas e os aromas do ambiente, que nos permitem vislumbrar Itaiara, imersa no fluxo do “rio da vida”, como menciona a jovem.

Dessa maneira, Itaiara é uma cidade que cresce com a lua, enche com a maré e acelera na velocidade cansada do trem. A hora sagrada do cochilo após o almoço e uma certa intimidade do povo de Itaiara com a vida e com a morte, com o ir e vir diário, reveste esse contexto psicossocial pelo som e pela fúria de suas águas, bem como pelo apito do trem na Estação Ferroviária de Itaiara. Irene relata:

Essas, nossas distrações: o trem e os enterros, cada dia. Nas quintas ou sábados, meu alvoroço maior, papai voltava de viagem, e o caloroso adeus que

me mandava da janela do horário chegando, antecipava a doçura do abraço, dos sacos de doce, das rapaduras de coco e alfenins que trazia (Celina, 1963, p. 18).

Nesse trecho, são exploradas as distrações cotidianas, representadas pelo trem e em eventos como os funerais. O trem simboliza a felicidade e a expectativa do reencontro para Irene, a protagonista da história. Essa saudade está ligada ao seu pai, que costumava trazer guloseimas, como rapaduras e alfenins, ao retornar para casa.

Até o cuidado assume a forma de novidade e que remete a atenção para quem adentra naquele universo itaiaraense. São crianças que se criam pelas mãos de toda uma cidade e se alimentam do calor, da fé, das frutas e cheiros, dos ritmos do tambor e dos tremores, advindos das contações, das lendas, do mistério. E, quando chega à noite, eles prosseguem seu eterno brincar até o próximo: “Já pra dentro, menina!” ou “Pra dentro, menino!”, para não deitarem sem o cuidado e alento da família, para começar tudo novamente a seu ritmo no dia seguinte.

O romance literário de Lindanor Celina (1963) nos aproxima da Amazônia no início do século XX (Diniz Guerra; Martins de Souza; Costa Saraiva, 2021). A escritora observa transformações significativas na vida social, política e cultural da Amazônia e sinaliza para o processo gradual de urbanização nas cidades do interior do Pará até meados do século XX. Enquanto Belém experimentava um aumento populacional urbano, a cidade fictícia de Itaiara, assim como os municípios da região, apresentava uma desaceleração nesse crescimento em relação aos grandes centros urbanos.

Embora Itaiara seja uma cidade fictícia, Lindanor Celina (1963) consegue capturar, em sua obra literária, os elementos da colonização na região Amazônica que se refletem tanto na vida cotidiana dos habitantes quanto nas ideias que permeiam o lugar. A autora entrelaça sua narrativa com esse processo histórico que se desdobrou nos séculos XIX, XX e XXI. Essa perspectiva é determinante para entendermos a linha do tempo e o cenário no qual a obra de Lindanor (1963) está inserida, no que diz respeito à colonização aqui presentes.

Isso posto, a autora nos propõe visitar diversas perspectivas acerca da Amazônia, por meio de uma análise crítica da realidade sociocultural da região. Isso enfatiza que a situação de Itaiara é um reflexo dos processos de miscigenação e da ocupação que moldaram a história das comunidades amazônicas, além de evidenciar os resquícios da colonização que impactam a região ao longo dos séculos.

É importante ressaltar que a Amazônia, reconhecida por sua vasta biodiversidade, tem sido submetida a intensas explorações ao longo de sua história, e isso reflete os efeitos negativos da colonização que, em pouco, beneficiou os habitantes locais, como observa a pesquisadora

Amarílis Tupiassú (2005). Essa região abriga uma diversidade de brasileiros, em especial comunidades indígenas e ribeirinhas, que preservam as tradições ancestrais por meio de sua cultura e da interação com a floresta. Entretanto, essa realidade vai na contramão dos estereótipos, pois essas comunidades lidam com sérias dificuldades econômicas e têm acesso restrito a políticas sociais. Dessa forma, “[...] a Amazônia é marcada pela carência e esconde a verdadeira riqueza de sua fauna e flora, cujas potencialidades ainda permanecem subaproveitadas” (Tupiassú, 2005, p. 299-301).

Muito embora esse contorno cultural amazônico compareça nessa obra romanesca, a escritora articula essa ideia aos contrastes de uma paisagem, ao mesmo tempo modesta e tranquila, e não se afasta de temas e mudanças que percorrem o cotidiano das grandes cidades.

Esse texto literário carrega consigo uma importância social, pois se desenvolve em meio a contextos e está profundamente conectado à cultura e a história na qual se insere. Irene apresenta o mundo de Itaiara, e inclui os sujeitos e as instituições, como os núcleos familiares, religiosos e escolares. Dessa forma, as histórias compartilhadas por ela, estão relacionadas a outras histórias, experiências e sujeitos e, portanto, estão ligadas à cultura e à sociedade de Itaiara.

Vale frisar que a utilização do texto literário vai além das informações, presentes na obra literária. Isso quer dizer que a literatura é uma valiosa fonte de informação para auxiliar na compreensão de diferentes cenários e grupos sociais, além de proporcionar indícios sobre a realidade em períodos e contextos diversos. Para Valdo Barcelos e Schulze (2001),

O texto literário é um disseminador de símbolos e regras culturais estabelecidas na sociedade. [...] A literatura assume em muitas situações a dimensão de histórias que estão ligadas à vida, aos sentimentos, lutas, vontades, desejos, diálogos e/ou embates culturais, que em última instância são parte constituinte tanto do imaginário quanto do mundo real dos grupos sociais (Barcelos e Schulze, 2001, p. 266).

Nesse excerto, esses autores assinalam a obra literária como meio de partilha das normas e regras da sociedade, desejos e diálogos, uma vez que reflete a realidade dos grupos sociais e possibilita fazermos alusões sobre o cotidiano da sociedade nela retratada.

De tal maneira, Itaiara é um cenário ficcional fundamental para a narrativa e influencia na construção de seus personagens e das normas e condutas estabelecidas sobre a educação das mulheres. A narrativa centra-se na pequena Itaiara, cuja autora ressalta a diversidade de seus grupos sociais, especialmente das mulheres da Amazônia multifacetada. Dessa maneira, esse município serve como cenário, para reflexão sobre os anseios e as identidades dessas mulheres e dos grupos aos quais estão vinculadas.

A narrativa ganha profundidade por meio das ricas descrições dessa paisagem natural, das características dos rios e da vida humana na Amazônia, que incluem seus hábitos e tradições. Soma-se a isso a exposição de conflitos e de contradições, resultantes das interações humanas, onde os sentimentos e as necessidades se entrelaçam com os valores sociais e o poder, que confere à história amplo alcance. Mais do que um simples pano de fundo natural, a região incorpora descrições socioculturais e históricas, ao destacar as águas dos igarapés, a vegetação, as práticas culturais, a religiosidade e os habitantes locais.

Os registros sobre a vida e os contextos desse local, Itaiara, assim como os relatos sobre a vida e a atmosfera desse lugar, centrados em eventos e personagens, funcionam como uma lente de aumento a fim de compreender melhor os aspectos históricos e culturais das primeiras décadas do século XX. Em muitos momentos dessa história, a autora utiliza amplo vocabulário regionalista na descrição das paisagens, da fauna e da flora bem como no uso de expressões características daquela região de Itaiara.

Lindanor Celina (1963) apresenta, em sua obra romanesca, um cenário com destaque para a paisagem natural e cultural, com elementos de diferentes culturas e religiões, com sua intrínseca relação com o contexto Amazônico. Dessa forma, os elementos que compõem esse cenário são rios, igarapés, hábitos alimentares, elementos sociais, grupos escolares e religiosos, manifestações culturais e religiosas – festas, brincadeiras e festivais, dentre outros. A obra explora, ainda, a vida social do interior da Amazônia e também demonstra que a miscigenação é uma parte fundamental da cultura local.

Como se observa, o cotidiano de Itaiara nos fornece o ritmo de uma cidade monótona, típica do interior e que reflete características socioambientais da Amazônia, presentes em seu cenário. Além disso, notamos a vinculação com elementos fantásticos, mistérios e recordações da infância dos pais e vizinhos, bem como dramas familiares que afetam principalmente a vida dos mais velhos. Irene nos diz:

A cidade tinha um viver inosso e tranquilo. Minha vida era aquela casa de porta e janela, as malinesas das filhas da Marcionila, o som do piano dos Coutinho, a rua onde quase nada acontecia. Metade do ano que precedia ao Carnaval, havia ensaios dos “Filhos da Candinha”, em casa do Chico Braga, aí a rua se animava um pouco. No mais, as conversas na calçada, cada noite, após o jantar, as crianças brincando de roda e anelzinho, e eu nem disso participando, mamãe me fazia dormir cedo (Celina, 1963, p. 13, grifos no original).

Notamos nesse excerto que a autora reapresenta, por meio de Irene, que Itaiara se trata de um cenário marcadamente interiorano. E eram os ensaios de carnaval na casa de Chico Braga que interrompiam a tranquilidade e a rotina calma da cidade. Irene se limitava a observar tais

ensaios e outras atividades, como as brincadeiras das crianças, e se mantinha afastada das interações até aquele momento.

As conexões também se fazem nos meios de comunicação que Lindanor registra naquele cotidiano de Itaiara. Identificamos, em alguns momentos da narrativa, a importância das correspondências que vinham pelas Estradas de Ferro de Itaiara. Por exemplo, Dona Zefinha preenchia seus dias à espera das correspondências de seu filho Luizinho, que seguia a carreira militar como suboficial em Pindamonhangaba, no estado de São Paulo:

Luizinho mandava retrato, dinheiro, ternuras. Escrevia sempre. [...] dele cartas chegavam, dona Zefinha, depois que as lia, sentada na rede, pra (sic) melhor aguentar a emoção, corria a mostrá-las à minha mãe (Celina, 1963, p. 24).

Nas cartas que Luizinho enviava, não se encontravam apenas fotografias e apoio financeiro para a sua mãe e irmãos, mas também afeições constantes com notícias sobre a sua vida naquela longínqua cidade. Dona Zefinha partilhava com a amiga Adélia, mãe de Irene, essa nostálgica recordação do filho.

Além de mitigar a saudade de dona Zefinha, essas cartas também nutriam a imaginação de Irene para pensar sobre outros lugares, que até então tinha apenas Itaiara como referência para fazer comparações com aquela cidade onde Luizinho morava. Vejamos isso no trecho a seguir:

Cartas de Luizinho-Pindamonhangaba-São Paulo, davam-me o que pensar. Ficava imaginando aqueles lugares, São Paulo, como seria? Assim do jeito de Itaiara, uma praça da prefeitura, uma cabeça de ponte, uma igreja matriz? (Celina, 1963, p. 24)

As cartas de Luizinho, provenientes de Pindamonhangaba, em São Paulo, faziam Irene a pensar sobre outros lugares para além de Itaiara. Se locais como este, guardavam semelhanças com sua Itaiara, do rio, do trem, da praça, da igreja e da prefeitura. A escritora descreve Itaiara, em suas casas de porta e janela, seus grandes quintais, e que também é composta por cinema, o Cine-teatro-Íris-hoje-domingo-hoje, os grupos escolares, a prefeitura, o comércio da cidade, os festejos.

O Rio e a água também sinalizam para modos de vida e comportamentos com os quais a população itaiarense convivia. Nos movimentos das enchentes e vazantes estabeleciam esse cotidiano e comportamentos daqueles moradores.

Em verdade, afoiteza bastante era preciso para o primeiro mergulho, a água que nem mil agulhas geladas varando-nos a pele, chegava-se a perder o fôlego. Mas depois acostumava. Mamãe afirmava que era nica nossa, a água, em horas mortas, nem fria é, antes tépida. Tomávamos o banho, depois, à borda do riacho, cada qual recebia seu batismo de cheiro. Perfume que vínhamos espalhando pelo caminho e que dormia conosco, até o dia seguinte. Para dar

sorte. Manhãzinha, ao acordar, o travesseiro, os lençóis, o próprio quarto recendia. Ao pentear-nos, os farelinhos de patchuli, de oriza, de priprioica nos caíam pelos ombros (Celina, 1963, p. 160-161).

Nesse trecho, o rio reveste a experiência do banho de cheiro que ocorria noites de São João em Itaiara. Esses elementos conformam as práticas de um município com forte presença também da paisagem natural amazônica. Notamos que a jovem Irene expressa o seu entusiasmo e felicidade ao participar desta tradição de mergulhar em um igarapé com águas frescas altas horas da noite. Dessa forma, ela recebia o seu "batismo de cheiro" por meio de perfumes naturais, de fragrâncias que representavam boa sorte.

Esse “cheiro-cheiroso” do banho de cheiro, também está presente na escrita de Eneida de Moraes (1989), importante vanguardista da literatura paraense. Essa escritora descreve esse ritual:

Tomai de uma lata de banha bem limpa. Dentro dela, com bastante água jogai folhas, raízes, madeiras cheirosas da Amazônia que, raladas, esmagadas - verdes pela juventude ou amareladas pela velhice - darão, depois de fervidas, um líquido esverdeado, com estranho perfume de mata virgem. [...] Eis as plantas necessárias ao banho da felicidade: catinga de mulata, manjerona, bergamota, pataqueira, priprioica, cipó catinga, arruda, cipoira, baunilha (só uma fava) e corrente. Deixai ferver e ferver muito. Depois - ah depois... deixai esfriar e está pronto o vosso banho de São João, que deve ser tomado à meia-noite de 23 de junho para abrir as portas de todas as venturas. São João ajudará (Moraes, 1989, p. 69-70).

A esperança e o perfume do “banho de cheiro”, composto pelas folhas, raízes e madeiras da Amazônia, trazem a força e significado social fundamentais para apreender os conhecimentos e saberes tradicionais de nossa região. Conforme Edimara Santos<sup>14</sup> (2018) observa, Eneida de Moraes, assim como Lindanor Celina, traz à tona uma memória que é ao mesmo tempo individual e coletiva. Essa memória é individual porque remete a diferentes fases de sua vida, como sua infância na cidade natal e outras experiências significativas. Ao mesmo tempo, essa lembrança é coletiva, porque as pessoas chegavam para compartilhar momentos de alegria nesse “banho de felicidade”, como denominou Eneida de Moraes.

Cabe dizer que esse romance se situa no cenário da Amazônia paraense, com conexões histórico-sociais com o município de Bragança, localizado no estado do Pará. O diálogo que Lindanor Celina (1963) estabelece, ao descrever o cenário de Itaiara, cidade fictícia das narrativas de Irene, é uma forma de encontro com as memórias da autora, que morou em Bragança durante a infância e a adolescência. Vejamos o trecho a seguir:

---

<sup>14</sup> Em sua tese de Doutorado, Edimara Ferreira Santos (2018) analisa as obras *Aruanda* (1957) e *Banho de Cheiro* (1962), da escritora paraense Eneida de Moraes.

Vila Arlindo. Seis ou sete casas de porta e janela, o dono era um seu Hortênsio, italiano de pescoço encarnado, pai de três moças, bonitonas, e dois rapazes, Francisco e Arlindo. As casas ficavam numa ribanceira por sobre a estrada de ferro. Quando o trem apitava na curva, a gente corria a vê-lo passar, já de marca diminuída, bufando como um grande animal cansado. O cemitério, por detrás da vila (Celina, 1963, p. 19-20).

Observamos, nesse trecho, aspectos que conferem a Itaiara um dinamismo devido às viagens de trem. Ao longo dessas jornadas, diversas culturas se entrelaçam, como a da família de ‘Seu’ Hortênsio, no contexto das viagens desse trem que fascinava os habitantes, já marcado pelo desgaste e seu estado de deterioração.

Nessa obra literária *Menina que vem de Itaiara*, Lindanor Celina (1963) inclui descrições socioculturais e históricas sobre essa região, moldadas pela sensibilidade da autora: as gélidas e míticas águas dos igarapés, os ‘furos’, a densidade e a tonalidade dessas águas, a vegetação das florestas, as práticas culturais e a religiosidade, além dos habitantes que ali residem.

A vida dos povos que integram a Amazônia, tão bem expressos por Lindanor Celina (1963), está profundamente interligada à preservação do meio ambiente e em relação a densidade simbólica das práticas culturais e religiosas que movem as trajetórias individuais e coletivas. No caminho que essa escrita literária nos conduz, o banho de cheiro revela simbólicos ensinamentos de antepassados sobre o poder mágico que tem esse banho em realizar os desejos de quem o utiliza. Lindanor (1963) destaca uma teia de significados transmitida de geração em geração, com o intento de perpetuar saberes da comunidade adquiridos ao longo do tempo.

A vida dos povos que constituem a Amazônia, está bem expressa nessa obra de Lindanor Celina (1963), visto que ela não só descreve a Amazônia, mas a reivindica como território epistemológico, diante de um modelo desenvolvimentista que converte os rios e as florestas em fronteiras de exploração e de constantes ameaças em suas socio biodiversidade. Isso se inscreve numa eco-poética de resistência: a narrativa devolve voz aos saberes rituais que megaprojetos hidroelétricos, estradas ou mineração tendem a apagar – saberes que, para Escobar (2003), constituem um “pluriverso” onde natureza e cultura se criam.

Nesse horizonte, o banho de cheiro funciona como contra dispositivo. Ele atualiza uma cosmopolítica que torna o corpo permeável à floresta e, ao fazê-lo, contrapõe-se à lógica extrativista que reduz a Amazônia a estoque de recursos. Cada cheiro, erva ou palavra encantatória opera como memória viva: guarda memórias de uso da terra e, simultaneamente, afirmar o direito dos povos locais a permanecer nela. Preservar o ritual, portanto, implica

disputar a própria soberania territorial – pois, sem as plantas sagradas, o banho perde potência; sem o banho, a floresta perde a voz.

Lindonor (1963) expõe, assim, a tensão entre dois projetos: o projeto hegemônico que invisibiliza culturas, ao transformar a Amazônia em corredor logístico global; e o projeto comunitário que lê a paisagem como organismo dotado de agência ética e estética. Ao tornar visível essa disputa, sua escrita convoca o leitor a reconhecer a Amazônia não como cenário distante, mas como território em ameaça e, simultaneamente, de reinvenção de mundos.

No que se refere a esse contexto de Itaiara, a autora parece fazer referência à sua vivência pessoal na Amazônia, particularmente no município de Bragança, onde morou em sua infância e adolescência. Lindonor Celina (1963) faz referência à Estrada de Ferro. Nesse caso, ela denomina essa estação de Estação Ferroviária de Itaiara (EFI0).

Bragança, situada no nordeste do Pará às margens do Rio Caeté, é um dos municípios mais antigos da Amazônia Paraense. O local se destaca por seu rico patrimônio cultural e arquitetônico, além de uma diversidade de manifestações religiosas, culturais e culinárias. Isso resulta da influência indígena e da colonização de diferentes povos, sobretudo os portugueses, muitos antes ciclo da borracha. A Estação Ferroviária de Benjamin Constant, inaugurada em 1908, foi crucial para a história da cidade. Essa estrada conectava Bragança a Belém e outros municípios. A ferrovia operou de 1914 a 1963 e interligou 31 municípios, e atualmente integra a Rota Turística Belém-Bragança.

Para Vania Costa (2018, p. 3), “[...] os discursos produzidos sobre a Estrada de Ferro Belém-Bragança-EFB, ora enfatizam as benfeitorias do novo meio de transporte, ora explicitam as contradições entre os interesses econômicos e políticos em questão”. Os interesses capitalistas, voltados para os produtos da Amazônia, como a borracha, exigiam uma nova organização social e espacial, que Vania Costa (2018) denomina de higienização, com a abertura de vias largas e longas que facilitassem a comercialização de produtos.

Contudo, os registros de memória da escritora Lindonor Celina (1963) estão de acordo com o entendimento da pesquisadora Vânia Costa (2018), ao compreender que a instalação da ferrovia representou também um avanço na dignidade e na identidade das comunidades, ao longo da sua estrada de ferro. Durante o período de 25 anos até a finalização da obra da Estrada de Ferro, as cidades se desenvolveram e se consolidaram, não somente como centros de comércio e produção agrícola, mas também como espaços de relações e vínculos de solidariedade e de afeto que sustentaram as diversas identidades emergentes nessa região.

Nesse sentido, Vania Costa (2018) assinala que:

A máquina do trem, em velocidade, possibilitava interações, permitia aos viajantes um conjunto de novas sensações entre a partida e a chegada, cuja rapidez dessa transposição gerava uma imersão rápida em novos espaços e interações nunca antes vistos. O trem, visto como um meio de comunicação, torna-se um elemento simbólico, como metáfora de deslocamentos de sujeitos e desencadeador de novos encontros. (Costa, 2018, p. 7).

Nesse trecho, notamos que o simbolismo da velocidade da viagem proporcionava uma intensa imersão em ambientes e interações desconhecidos. O trem era meio de conexão e símbolo para representar mudanças e proporcionar encontros.

De acordo com Alencar (2014), a partir de 1908, Bragança passa por um significativo renascimento sociocultural, impulsionado pelo progresso provocado pela construção da estrada de ferro, que facilitava o transporte da produção das agrovilas habitadas por colonos espanhóis e nordestinos, especialmente a Vila de Benjamim Constant, em direção à capital do estado. Ela explica que:

O desenvolvimento da cidade era crescente: imprensa local com grande disseminação, muitas motivações políticas, intelectuais se interessavam pela cultura bragantina, enfim a cidade cresceu não só em dimensões como em reconhecimento cultural no cenário paraense. A Bragança da década de 1950 chegou ser considerada a segunda cidade do estado, sendo a primeira a capital – Belém (Alencar, 2014, p. 52).

Nesse trecho, notamos que o avanço da cidade se torna evidente: surge uma imprensa local com ampla circulação, há diversas motivações políticas e um crescente interesse de intelectuais pela cultura bragantina. Assim, Bragança se desenvolveu não apenas em tamanho, mas também em prestígio cultural no contexto paraense. Na década de 1950, chegou a ser reconhecida como a segunda maior cidade do estado, com Belém a ocupar a primeira posição.

A celebração do Glorioso São Benedito e a Marujada de São Benedito se inserem nesse contexto como um reflexo íntimo da cultura e da religiosidade, vivenciadas em Bragança, conforme descrito por Lindanor Celina (1963) em sua obra. Nesse momento, cabe informar que abordaremos essa temática em outro momento na Dimensão “Religião”.

Esse elemento constitui uma base essencial para entendermos as produções formativas, as manifestações culturais e religiosas que influenciaram a escrita da autora, evidenciadas nas festividades tradicionais da comunidade de Itaiara. Além disso, a celebração do Círio de Nazaré também se destaca e enriquece a obra com as tradições e práticas populares, semelhantes àquelas que compõe a Amazônia paraense. Isso quer dizer que, Lindanor Celina (1963) aborda a cultura amazônica, presente não apenas em Bragança, mas também em outras localidades da Amazônia paraense, em seus temas cotidianos, com destaque às suas culturas, as diversas religiosidades, estéticas e imaginação.

Lindanor Celina (1963) destaca na narrativa que Dona Adélia se sentia frustrada porque havia perdido seu vasto quintal de Buritizal, onde podia plantar, colher e, principalmente, ter um espaço de amparo diante do ambiente e das pessoas que ali residiam. Percebemos que ela associava esse lugar como espaço de acolhimento e necessário para sua vida. Significa que o local de moradia tem seus afetos enlaçados naqueles que habitam. Vejamos no trecho a seguir:

Café, pimenta-do-reino, nunca mais compramos. Galinhas, patos, perus, ovos, vendíamos; Fruta, nem se fala. [...] Pela primeira vez, desde a rua das Pedras, mamãe deixava de lamentar a perda da casa, terreno e fruteiras de Buritizal. Papai pagara-lhe com juro a extravagância, os magros anos. Se ricos não éramos, gozávamos pelo menos de relativa fartura. No quintal enorme, frutas um despotismo. Não havia laranjas, limas, abacates, mas isso logo se plantou. E, em futuro, quando eu voltasse do colégio, primeiras férias, veria as laranjeiras vergadinhas. [...] Essas mangueiras, dentre as árvores do quintal da minha infância, me fazem uma saudade. [...] Mamãe alinhava as latas de compota nas prateleiras do armário no quatinho aos fundos do alpendre. Hora do almoço, de jantar, era escolher o doce que se queria: coco, goiaba, ananás, jaca, mamão etc. (Celina, 1963, p. 81-82).

Irene revela, nesse trecho, que começaram a aproveitar uma nova fase de abundância na sua nova casa, mesmo sem serem ricos. Essa recordação provocava nostalgia na jovem. Para a sua mãe, trouxe um pouco de conforto, em meio a tristeza que sentia pela perda da antiga residência e do quintal em Buritizal, onde viviam antes de Itaiara. Como forma de agradecer a aquisição dessa nova residência, Dona Adélia fez 'Seu' Geraldo realizar uma peregrinação descalço durante a tradicional festa religiosa do Círio de Nazaré.

Em outras partes do romance, a escritora oferece outros elementos que ajudam a entender a importância dos quintais nas residências e na vida das comunidades locais. Ela enfatiza sua natureza como um espaço privado, sua configuração física como uma área cercada de árvores e sua utilidade na oferta de alimentos para o consumo familiar. Nele, há diferentes espécies de árvores frutíferas, como manga, graviola, cupuaçu, buriti, ingá, coqueiros, entre outras e, também, criação de aves, hortaliças e plantas medicinais.

Até sua recente mudança para a nova residência, Dona Adélia, conhecida por sua "moral irrepreensível", manifestava um descontentamento significativo em relação ao município de Itaiara. Ela costumava fazer uma associação bastante peculiar entre Itaiara e a cidade bíblica de Sodoma, e a chamava de "Cedoma". Essa analogia se devia, em parte, à sua desaprovação das chamadas "inscrições imorais", como ela as classificava, que estavam presentes nas fachadas e nos muros de algumas casas na cidade.

Para Adélia, essas expressões geravam desconforto, pois eram, em sua opinião, contrárias aos seus princípios morais e inadequadas para estarem à vista pública. Esses registros

nos muros das casas subvertiam as regras e os valores sociais relacionados a assuntos sobre a sexualidade, considerados tabu, em muitos momentos de nossa história. Ao mesmo tempo, essas inscrições desafiavam o silêncio que envolvia as questões sobre a sexualidade em Itaiara, com vistas a preservar as normas e o bem costume, instituído daquela comunidade.

Outro fato que trazia incômodo à Dona Adélia, por considerar imoral, era a postura do prefeito, Doutor Façanha. Esse mantinha relacionamentos extraconjugais sem se preocupar se a comunidade local saberia de seus casos. Além disso, o prefeito submetia sua esposa à maus-tratos constantes. A mãe de Irene também se preocupava com a quantidade de mulheres que se prostituíam na cidade, “[...] ruas inteiras delas, em lugar daquele tamaninho”, dizia Dona Adélia (Celina, 1963, p. 30-31).

Em certa medida, os elementos apresentados por Lindanor Celina (1963) indicam que esse cenário não é apenas um pano de fundo para apreciar a natureza e seus contextos culturais; ele também contribui significativamente para a construção de seus personagens e para os eventos que os direcionam e organizam aquele cotidiano. Isso porque, ela não deixa de apresentar os conflitos e contradições originados das interações humanas daquele lugar, bem como sua crítica as condições de vida de muitas famílias ali.

Uma das situações que a obra destaca é carência no saneamento básico daquela Itaiara, tão próxima da realidade Amazônica e de muitas outras regiões brasileiras. Sobre isso, destacamos na obra o seguinte excerto:

Não havia água encanada na cidade, era no Aniz, no Ora-Vejam que nos banhávamos. Especialmente no verão, quando secava o grande tanque, sob a calha. No inverno vivia transbordando, quanto farrá fizemos na água friinha e dormida. Porque em dia de lavá-lo, em geral quartas e sábados, tínhamos licença de pular dentro à vontade. [...] Papai reclamava da situação, que coisa, uma cidade que possuía jornal, duas igrejas, um cinema, não ter água encanada. Essa promessa de encanamento era eterna. O prefeito [dr. Façanha], entrava ano, saía ano, anunciando aquele melhoramento “para breves dias”. [...] Mas o nosso falante prefeito, que por três vezes voltara ao poder, era sempre naquele sistema, cada vez pior. Mulher e filho para o Rio, e vivendo com a Ivanildes [professora], esperou-se cumprir as promessas” (Celina, 1963, p. 164, grifos no original).

A fictícia Itaiara não difere dos problemas enfrentamentos pela população do século XX. O texto ainda levanta questões sobre as contradições e os conflitos da sociedade de classes que se manifestavam em Itaiara. O espanto de ‘Seu’ Geraldo reflete uma realidade dramática que vivia a cidade, semelhante a Belém. Nesse caso, apesar do avanço e da modernização que a capital paraense vivia, o município ainda necessitava de iniciativas, voltadas para o saneamento básico (Da Silva *et al.*, 2023). Geraldo menciona nesse excerto que Itaiara tinha “[...]um jornal,

igrejas e cinema” (Celina, 1963, p. 164). Isso sugere que a região não estava culturalmente isolada, o que ajuda a ilustrar seu cenário cultural.

Ao situarmos as cidades de Belém e de Bragança, frisamos que em ambas existiam jornais com circulação diária e salas de cinema. Segundo Silva (2019), na cidade de Bragança, o *Jornal do Caeté*, foi o mais durável dos jornais bragantinos, tradicional no interior paraense e patrimônio cultural de Bragança. Mas, a autora pondera que outros jornais circularam nessa cidade, com menor periodicidade, com a missão de “[...] estreitar laços entre os brasileiros e a região bragantina, destaca a autora (Silva, 2019, p. 30; 34-35). Nesse sentido, é importante salientar que nas primeiras décadas do século XX, em Belém, existiam jornais diários como *Folha do Norte*, *A Província Pará* e *O Estado Pará*<sup>15</sup>.

Além disso, a cultura local era enriquecida por publicações alternativas, revistas literárias, editoras e suplementos literários nos jornais, onde a escritora Lindanor Celina também contribuía com ensaios e crônicas. Em 1923, o movimento modernista se destacou na região, com a participação de escritores como Bruno de Menezes, Dalcídio Jurandir e Eneida de Moraes<sup>16</sup>.

Ao tratarmos dos cinemas, vimos que desde sua introdução, eles fizeram parte essencial da vida cultural nas cidades da Amazônia como um importante meio de entretenimento e informações que extrapolavam a região Norte do país. Por exemplo, em Belém, o cinema Olympia se destacou entre a elite, enquanto os cinemas de bairro eram voltados para as classes populares. Na cidade de Bragança, o Cinema Recreio foi o primeiro a surgir em 1915, seguido pelo Cine Teatro Kosmos, que posteriormente passou a ser conhecido como Cine Olímpia. Esses estabelecimentos faziam parte do dia a dia das pessoas, mas não conseguiram ‘sobreviver’ ao declínio da atividade cinematográfica e às difíceis condições que afetavam a sua manutenção (Costa, 2015).

Nesse período, o comércio de borracha no Pará estava em declínio. Todavia, essa atividade econômica ainda contribuiu significativamente para acelerar o processo de modernização urbana nas primeiras décadas do século XX. Eram necessárias medidas como a implantação de um sistema de encanamento de água e a oferta de água potável para a população que habitava as grandes metrópoles e cidades. Isso era relevante para incentivar a capital a

---

<sup>15</sup> Carvalho, Massarani e Seixas (2015) situam esses três jornais diários com mais tempo de circulação na capital paraense.

<sup>16</sup> Máira Maia (2009) analisa o modernismo paraense entre os anos de 1930 e 1945. Ela destaca que na literatura paraense a visão da Amazônia como portadora da Civilização Europeia e fundamento da identidade nacional se tornou menos frequente. Esses intelectuais modernistas começaram a valorizar as diferenças, particularidades e valores culturais únicos da região, em vez de procurar raízes uniformes para a cultura brasileira.

seguir a modernização experimentada em outras cidades do Brasil e da Europa. Mas, o problema do saneamento básico se agravou, principalmente com a crise econômica e financeira da economia da borracha no mercado internacional.

Em Itaiara de Lindanor Celina (1963), o Prefeito Dr. Façanha não havia tomado nenhuma iniciativa a respeito. Irene recordava:

A água encanada, tantos anos prometida, essa veio nunca? Passou-se, passou-se, e o povo na ilusão. O prefeito, o que fez, foi torrar os igarapés. Ao voltar do colégio nas primeiras férias, ao invés da suspirada água correndo pelos canos – o banho de chuveiro tão sonhado – encontrei foi o clamor: dr. Façanha mandara secar os igarapés, os que cortavam a cidade. Por estética, acabar com o molecório, as pescarias da meninada, os banhos públicos. Ah, o ódio das lavadeiras, suas queixas, prantos, maldições! (Celina, 1963, p. 165).

Notamos no excerto que, para desalento dos habitantes de Itaiara, além do não cumprimento da promessa de água encanada, os igarapés da cidade foram devastados, para tristeza das crianças e das lavadeiras que viam aquele local como fonte de diversão e de sustento. O controle das águas visava apagar a paisagem e sua espacialidade, e o prefeito ignorou os costumes e os usos da comunidade local, além de não atender às expectativas de implementação de um sistema de abastecimento de água nas residências de Itaiara. Essa realidade ainda se faz presente na atualidade, no que se refere ao acesso e a qualidade de água potável na região Amazônica, embora tenha a maior reserva de água doce do planeta.

Outro ponto que destacamos é a presença de migrantes, sobretudo nordestinos, naquela região de Itaiara, a exemplo dos fluxos migratórios, presentes em muitas partes da Amazônia, em meados do século XIX e ao longo do século XX. A escassez econômica tornava a vida mais dramática para esse grupo, especialmente para as crianças e mulheres que compunham aquele universo fictício itaiarense.

Além disso, ao longo da história, a região Norte do Brasil, especialmente o Pará, foi marcada pela chegada de imigrantes, predominantemente da Europa. Embora em menor número em comparação com o Sul e Sudeste, esses imigrantes desempenharam um papel significativo no desenvolvimento econômico, social e político da região, e contribuíram para a diversidade cultural. Os principais grupos de imigrantes foram portugueses, africanos, japoneses, além de espanhóis, franceses e colonizadores italianos e alemães.

Diante desses aspectos expostos, o contexto psicossocial nos dá suporte teórico para compreender a dinâmica psicossocial, evidente no romance literário em questão, a partir dos significados, presentes nos contextos dessa narrativa. Em suas várias manifestações nessa obra, a escritora Lindanor Celina (1963) revela saberes, ideologias, imagens e significados que constituem uma realidade fictícia, mas que nos auxiliam na discussão do nosso objeto de estudo:

as Representações Sociais sobre a educação das mulheres. Essa literatura, enquanto um discurso que ilustra essa realidade sociocultural, oferece contributos valiosos sobre os conhecimentos da sociedade do século XX e as várias maneiras pelas quais as pessoas experienciavam a vida em comunidade.

Cabe observar que, Lindanor Celina (1963) destaca em seu trabalho tanto a memória pessoal quanto a memória coletiva, ao apresentar na narrativa os códigos sociais e culturais das cidades paraenses. Nessa direção, concordamos com Maurice Halbwachs (1990), quando destaca que, nossa memória está intrinsecamente vinculada ao contexto social e ao pensamento coletivo, isto é, “[...] só temos capacidade de nos lembrar quando nos colocamos no ponto de vista de um ou mais grupos e de nos situar novamente em uma ou mais correntes do pensamento coletivo, situa Halbwachs (1990, p. 36-40).

Para esse autor, essas recordações são situadas em contextos sociais e temporais específicos que formam a memória individual e coletiva. Essas memórias subsidiam a construção de representações sociais e fornecem bases para pensarmos e analisarmos a nossa problemática de estudo. Assim, essas caracterizações que Lindanor Celina (1963) apresenta se inserem, em alguma medida, na sociedade com a qual ela vincula sua obra. Elas se conectam às comunidades e aos pensamentos que compunham às cidades amazônicas.

Nessa lógica confirmamos que a literatura, em sua trama imaginativa, nos possibilita condições para refletirmos sobre a vida e as interações dessa época, sem deixar de ter vínculos com a realidade.

Assim, concordamos com Erkki Sevänen (2018, p. 68) que, “[...] ao lidar com a realidade sociocultural, as/os autoras/as de obras literárias partem de suas próprias percepções dessa realidade e de sua própria experiência de vida”. Esse estudioso enfatiza que as obras literárias refletem as percepções pessoais dos autores sobre o mundo, enriquecidas por personagens, eventos e ambientes fictícios. Esses elementos são ajustados para se encaixarem na narrativa e são interpretados com base em diferentes referenciais.

Assim, após essa abordagem da Dimensão “Contexto psicossocial”, organizamos nossa interpretação a partir das três dimensões analíticas de nosso estudo, quais sejam:

- Saberes instituídos;
- Ideologias; e
- Imagens Ideativas e respectivos sentidos.

### 1.1 DIMENSÃO ANALÍTICA: saberes instituídos

Nesse contexto psicossocial são identificados diferentes saberes instituídos que circulam na vida social e nas interações dos grupos ali presentes. Dentre eles, com base nos recortes que fizemos desses contextos, assinalamos:

- **Saberes sobre a educação de mulheres**

Nesse contexto, analisamos os saberes que emergem nas interações entre os grupos ao refletirem sobre as atitudes e os comportamentos das meninas e mulheres na obra. Nessa subtemática, foram evidenciados aspectos relacionados à sociedade do século XX.

Sem dúvida, os séculos XIX e XX foram períodos de profundas e significativas transformações nos âmbitos econômico, social e político, que levaram a novas configurações nas cidades brasileiras. No contexto da Amazônia paraense, essas transformações foram impulsionadas pela economia da borracha e por outras atividades extrativistas, todas moldadas pelas diretrizes das políticas nacionais e sobretudo internacionais. Ferrovias e grandes portos fluviais desempenharam um papel crucial para viabilizar esses processos e atender às exigências da produção, além, ainda, da presença de imigrantes e da migração de brasileiros de diversas regiões do país.

Ainda que haja certa limitação de transposição desse contexto psicossocial, composto nessa obra literária, para definir os saberes sobre a educação de mulheres, salientamos que esse cenário de Itaiara incorpora sistemas de crenças<sup>17</sup> que se vinculam à ideologia da Igreja Católica e da burguesa, conforme destaca Almeida (2007; 2014).

Jane Almeida (2007) afiança que, no começo do século XX, o Brasil apresentava um atraso significativo na educação de mulheres e na atuação do gênero feminino nos espaços públicos, especialmente na formação profissional de professoras. Essa pesquisadora ressalta que, devido à forte influência conservadora da Igreja Católica, havia uma crença firme na necessidade de limitar a participação feminina na atividade profissional, com o intuito de prevenir possíveis desvios de conduta que a educação poderia ocasionar. Além disso, Almeida (2007) enfatiza também a ideologia burguesa que defendia a manutenção de meninas e mulheres restritas ao ambiente doméstico. Contudo, nas décadas seguintes, mudanças graduais possibilitaram a participação mais ativa das mulheres na sociedade.

Portanto, esses modos de vida, ao mesmo tempo que retratam a vida de uma cidade localizada no interior do estado do Pará, realizam uma interface com a vida urbana e

---

<sup>17</sup> Para Jovchelovitch (2011, p. 181), os “[...] sistemas de crença tendem a ser transmitidos por práticas culturais profundamente sedimentadas, possuem pouca maleabilidade e abertura à mudança e resistem fortemente à variação que provém da pluralidade em perspectiva”.

determinações da cultura europeia, por exemplo. A Celina (1963) utiliza a vida do comércio e da estrada de ferro como fios condutores para estabelecer uma interdependência das práticas e rituais daquelas tradições que se assemelham aos povos ribeirinhos da Amazônia, cujas culturas que impactavam a vida da população

Face a esses aspectos referentes aos saberes e modos de vida da população itaiarense, podemos afirmar que esse coletivo vive, segundo as normas, os saberes e as respectivas práticas, cuja referência é a europeia. Esses conhecimentos que orientam condutas da população itaiarense, são bastante inflexíveis e, portanto, rigorosos com vistas na manutenção da colonialidade estrangeira e, conseqüentemente, aproximação à dita cultura racional, culta e moderna (Rago, 2014). Isso traz como um dos resultados a constituição de uma existência igualmente austera, onde os indivíduos sentem-se pressionados a cumprir as regras e saberes estabelecidos.

Esses saberes hegemônicos promoveram uma aparente universalidade que mitiga a diversidade, ou seja, as singularidades individuais e diferenças entre os grupos. No caso das normas de conduta voltadas ao gênero feminino, notamos que, ao longo da história, as particularidades dos sujeitos e contextos são invisibilizadas, muitas vezes, completamente aniquiladas. Essa concepção universal, onde se tem uma única forma de existência, reflete um pensamento colonialista e serve como mecanismo de dominação.

De acordo com Belém (2014), ao analisarmos os diversos aspectos da colonialidade, é imprescindível considerar a influência das culturas estrangeiras em nossa região. Todavia, é fundamental entender que essa colonialidade do saber e do poder mantém a hegemonia desses grupos em detrimento das culturas tradicionais e ancestrais. Nesse contexto, Belém (2014) salienta que a colonialidade do poder e do saber deu origem à colonialidade do ser. Ela reflete que:

Há diferenças epistêmicas em termos de entendimento do mundo, já que os diversos povos indígenas possuem (ou possuíam) cosmogonias específicas, assim como os africanos e afrodescendentes possuem as suas próprias narrativas e saberes. Tais cosmogonias, narrativas e saberes estão diretamente relacionados às línguas que, uma vez suprimidas, levaram com elas mitologias, memórias e subjetividades. A ideia da América Latina excluiu indígenas e africanos, submetendo todos ao predomínio das línguas de origem latina, que por sua vez, foram associadas aos princípios do Cristianismo, da ideia da vantagem do novo e da civilização, da modernidade e do capitalismo europeus (Belém, 2014, p. 100).

Esse excerto revela as peculiaridades das cosmologias, das histórias e dos saberes dos povos indígenas e africanos que se refletem nas formas como compreendem o mundo. Elas ainda estão presentes. Essas cosmologias estão relacionadas às suas línguas, cujas supressões

resultaram na perda de mitologias, memórias e subjetividades. A imposição de línguas de origem latina se vincula aos princípios do Cristianismo e às noções de progresso, modernidade e capitalismo europeus. Trata-se de uma das formas de marginalização das culturas de comunidades tradicionais e culturas ancestrais, como a indígena

- **Saberes sobre as tradições culturais**

Essa segunda subtemática destaca o fortalecimento e a valorização das expressões culturais da Amazônia, presentes na literatura, com especial atenção à cultura bragantina. Isso quer dizer que, no que diz respeito ao conhecimento das tradições culturais, observamos a influência de diferentes culturas na obra literária *Menina que vem de Itaiara* (Celina, 1963).

Embora seja uma obra de ficção, estabelece interação com as tradições da região de Bragança, localizada no Estado do Pará. Isso se demonstra pela referência da autora às festividades, gastronomia, memórias, crenças, danças e práticas religiosas que refletem as práticas multiculturais dessa população. Em contrapartida, essa celebração não ignora as persistentes desigualdades e a falta de acesso a políticas sociais que afetavam a região Amazônica como um todo.

As narrativas, desse contexto itaiarense, revelam como, ao longo dos anos, essa realidade cultural se moldou por meio de diversos elementos que influenciaram a vida da população amazônica e dos que se integraram nela; além disso, reinventaram novos significados, para intervir e ressignificar a dinâmica social que buscaram aniquilar nossa diversidade.

A obra de Lindanor Celina (1963) também salienta as contradições que marcaram cidades como Bragança e Belém. Essas regiões, em meio a essas tensões, mostraram por um lado o avanço e a modernização, além da existência de uma reduzida elite social que se beneficiava das vantagens e do luxo. Por outro, a obra em questão expõe a pobreza e a exclusão social de uma parte da população que ficou à margem, especialmente aqueles sem condições para usufruir do crescimento econômico local e das transformações urbanas.

De acordo com Souza (2019), a Amazônia tem uma história marcada pela modernidade, o que se reflete nas diversas fases de exploração ao longo dos quinhentos anos desde a invasão europeia, sobretudo sob o domínio português. Dentre as fases da exploração da Amazônia, esse pesquisador destaca:

- o surgimento da agricultura capitalista por pequenos produtores em 1760;
- a economia extrativista da borracha em 1890; e
- a industrialização eletroeletrônica da Zona Franca de Manaus em 1970.

Para Souza (2019), a região se adaptou às novas realidades ao longo do tempo. Nesse processo, o colonialismo e o capitalismo foram determinantes para o subdesenvolvimento da Amazônia, devido ao seu despovoamento, ao aumento da destruição da biodiversidade e o empobrecimento de suas culturas milenares.

## 1.2 DIMENSÃO ANALÍTICA: ideologias

Nesse contexto psicossocial são identificadas diferentes ideologias presentes nas narrativas desta obra que determinam crenças e criações de representações. Dentre eles, com base nos recortes que fizemos desses contextos, assinalamos:

- **Educação de mulheres vinculadas à ideologia religiosa**

Apesar das transformações nas primeiras décadas do século XX, bem como o acesso à instrução e ao Ensino Superior, a aquisição de relativos direitos políticos e civis, os ideais católicos e positivistas ainda vigoravam a mentalidade da sociedade brasileira por um longo período e impactava na instrução e formação psicossocial das mulheres. Dentre eles, está a atribuição do papel feminino aos cuidados do casamento e educação dos filhos, dentro das concepções tradicionais e conservadoras.

- **Miscigenação cultural e religiosa**

Os contornos culturais e religiosos, evidentes na obra de Lindanor (1963) revelam os ecos da memória, que registram e recriam a fusão cultural e religiosa como partes de um mosaico histórico que abrange o passado, o presente e o futuro. Essa fusão é parte essencial da Amazônia que se manifesta pelos modos, mitos, seres, rituais e símbolos que remontam a tempos antigos, permanecem vigentes e fundamentam a base da nossa história.

- **Imigração e Colonização na Amazônia:**

Os estados que compõem a Amazônia, em especial, aqueles da Região Norte, viveram ao longo da história a incorporação de projetos de ocupação e exploração para atender os interesses dos projetos do capitalismo em vigor e do Estado brasileiro em desenvolvimento, na emergente República. O projeto de modernização nacional e controle social das populações e conflitos levou a construção do imaginário sobre a Amazônia de lugar “vazio”, independente das culturais tradicionais como a indígena.

Essa perspectiva considera a história da Amazônia a partir da ótica do colonizador. Os povos amazônicos, em seus contextos sócio-históricos, são excluídos como agentes de produção cultural desse modelo de civilização.

- **Pensamento positivista e patriarcal**

A narrativa de *Menina que vem de Itaiara* reflete as ideias positivistas e católicas que, no Brasil da Primeira República, relegavam a mulher à esfera privada e reforçavam a ordem patriarcal. Em Itaiara, essas influências aparecem na educação conservadora das meninas que são preparadas para o casamento e o lar. Irene descreve explicitamente essa visão social ao falar de uma “cultura patriarcal da época”, ao evidenciar como os valores tradicionais de família e religião impunham papéis restritos para as mulheres. Assim, o pensamento positivista-patriarcal embute crenças ideológicas rígidas que moldam a identidade feminina no romance.

Entretanto, na obra literária, notamos que as mulheres também desafiaram esses papéis e encontraram outras maneiras de exercerem suas subjetividades ou lidaram com tensões assim que deixaram o privado e se arriscaram no mundo público.

- **Valorização da cultura local**

Lindanor Celina (1963) exalta fortemente os aspectos regionais amazônicos em sua obra. Desde o começo, Irene vive um cotidiano bem típico amazônico, entre os saberes culturais presente em toda obra. Trata-se das diversas narrativas sobre a participação de festas, rezas e modos de vida próprios da região. O texto destaca que a personagem se encanta com a cultura local de Itaiara e ressalta seu fascínio pelas tradições do lugar. Com isso, o romance valoriza a identidade cultural amazônica e incorpora lendas, crenças e personagens folclóricos como parte essencial da história.

### 1.3 DIMENSÃO ANALÍTICA: imagens ideativas e respectivos sentidos

Destacamos, nessa subseção, a análise sobre a educação de mulheres, presentes nessa dimensão temática investigativa “Contexto Psicossocial” para compreendermos as imagens ideativas (objetivações) e sentidos (ancoragens) que organizam as representações sociais no romance *Menina que vem de Itaiara* sobre educação de mulheres.

Essas imagens ideativas e respectivos sentidos estão interligadas entre si. Elas são fundamentais para entendermos a temática em estudo. Destacamos que a objetivação e a ancoragem não se manifestam em momentos isolados; elas se desenvolvem de forma simultânea, interagem entre si e conferem significado à representação social. Segundo Moscovici (2010), a representação é moldada pelo contexto em que se desenvolve e, ao mesmo tempo, impacta esse mesmo ambiente, pois integra como algo familiar. Assim, ela atua como um ponto de partida para diferentes visões e entendimentos da realidade, além de proporcionar uma nova maneira de interagir com o mundo. Segue:

Diagrama 1 – Matriz das objetivações e ancoragens da Dimensão temática “Contexto Psicossocial”

<b>Contexto psicossocial</b>	
<b>Objetivações (Imagens ideativas)</b>	<b>Ancoragens (Sentidos)</b>
Cidade estrada-rio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interior Amazônico (escassez e simplicidade)</li> <li>• Vida provinciana</li> </ul>
Rio como meios de locomoção e atualização	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Binômio: natureza x progresso</li> <li>• Tradição das águas amazônicas (transporte, circulação, entretenimento, socialização) e interligação com as demais cidades</li> </ul>
Trem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trem: implementação do projeto civilizatório republicano</li> <li>• socialização</li> <li>• Felicidade e reencontro (retorno do pai, crença na união e afeto na família)</li> <li>• Interligação com as demais cidades</li> </ul>
Vestígios da colonização amazônica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marcas de seringais</li> <li>• Missão militar</li> <li>• Fronteira a ser conquistada (imigrantes)</li> <li>• Políticas de ocupação e exploração econômica</li> </ul>
Miscigenação e ocupação que molda as comunidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Festas híbridas</li> <li>• Diversidade étnica</li> <li>• Festas comunitárias: quermesses</li> </ul>
Paisagem modesta e mudanças urbanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porto da cidade que traz notícias, modas, tecnologias e contrasta com a calma da cidade provinciana</li> </ul>
Modernidade híbrida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptação aos valores e ideários dos centros urbanos.</li> </ul>
Práticas e eventos culturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sincretismo e pluralismo religioso</li> <li>• Preservação da religião e vida cristã</li> <li>• Festas e procissões de São João; Círio e a Marujada etc.</li> <li>• Curas com ervas, óleos, chás e unguentos e banho de Cheiro</li> <li>• Benzedeiros/o que cuidam da espiritualidade (quebrantos e maus-olhados) e doenças orgânicas (coluna, torções etc.)</li> <li>• Parteiras</li> </ul>
Identidade amazônica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paisagens;</li> <li>• Sabores e aromas;</li> <li>• Mitos e credences;</li> <li>• Circularidade: rios e ferrovias;</li> <li>• A cultura População Itaiarense e</li> <li>• Aspectos interioranos de Itaiara</li> </ul>

Fonte: Elaboração da autora (2025).

A dimensão temática investigativa “Contexto Psicossocial” compõe as representações sociais de Lindanor Celina sobre a educação de mulheres da seguinte forma:

A objetivação que se materializa Cidade estrada-rio ancora sentidos no interior Amazônico (escassez e simplicidade) e vida provinciana. Na objetivação Rio como meios de locomoção e atualização, os sentidos se ancoram no Binômio: natureza x progresso e na Tradição das águas amazônicas (transporte, circulação, entretenimento, socialização) e interligação com as demais cidades.

Na objetivação Trem, se ancora sentidos no Trem: implementação do projeto civilizatório republicano; socialização e felicidade e reencontro (retorno do pai, crença na união e afeto na família) e interligação com as demais cidades. Na objetivação: Vestígios da colonização amazônica, ancora sentidos nas marcas de seringais, missão militar, fronteira a ser conquistada (imigrantes) e políticas de ocupação e exploração econômica.

Quanto à objetivação: Miscigenação e ocupação que molda as comunidades, os sentidos se ancoram nas festas híbridas e na diversidade étnica. Na objetivação paisagem modesta e mudanças urbanas, os sentidos se ancoram em porto da cidade que traz notícias, modas, tecnologias e contrasta a calmaria da cidade provinciana.

Quanto à objetivação modernidade híbrida, essa se ancora sentidos na adaptação aos valores e ideários dos centros urbanos. Na objetivação práticas e eventos culturais, os sentidos se ancoram no sincretismo e pluralismo religioso, na preservação da religião e vida cristã, nas festas e procissões de São João; Círio e a Marujada etc., nas curas com ervas, óleos, chás e unguentos e banho de cheiro e benzedeiros/o que cuidam da espiritualidade.

A objetivação “identidade amazônica” ancora sentidos nas paisagens, sabores e aromas, mitos e credences, circularidade: rios e ferrovia, cultura da população itaiarenses e aspectos interioranos de Itaiara.

## **2 DIMENSÃO TEMÁTICA INVESTIGATIVA: Relações de Convivência – Família, Amizades e Vizinhos e conhecidos**

As Relações de Convivência compõem a dimensão analítica investigativa que se organiza nos seguintes aspectos: Família; Amizades; e Vizinhos e conhecidos. Abordaremos a seguir cada uma dessas temáticas com ênfase nos traços e destaque a sua dinâmica.

## 2.1 RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA: família

Nessa análise, abordamos a “Família” e como ela se compõe a partir da apresentação das famílias em destaque na obra em estudo. Elegemos a família como dimensão para compreendermos a dinâmica psicossocial de cada uma na trama romanesca itaiarense. Essa apreensão é relevante para compreendermos as interações, as condições de produção e os contextos socioculturais que se estabelecem nesses núcleos familiares. O romance retrata um ambiente familiar, onde as interações entre vizinhos, familiares e grupos sociais criam laços cotidianos, alinhados aos valores da comunidade. Além de funcionar como uma fonte rica de informações para apreendermos as Representações Sociais sobre a educação de mulheres.

Antes de apresentarmos cada família itaiarense, faremos alguns apontamentos que auxiliam a nossa elaboração e compreensão sobre as famílias, criadas por Lindanor Celina para essa trama da obra *Menina que vem de Itaiara* (Celina, 1963). A partir da vida cotidiana dessas famílias, Lindanor Celina nos motiva para exercitarmos a nossa observação e perspicácia sobre cada personagem que dão vida a esses núcleos familiares. Além disso, essa escritora também sinaliza as sutilezas do que não é verbalizado, pelas quais, subliminarmente, as regras sociais e os preconceitos se firmam, dentre outros aspectos.

A narrativa da obra em estudo evidencia a diversidade de suas estruturas familiares, que demarcam processos dinâmicos de cada núcleo, ‘atravessados’ por um contexto histórico vivido nas primeiras décadas do século XX.

No começo do século XX, a sociedade brasileira adotou as diretrizes de outros centros urbanos sobre as configurações desta instituição **família**. A família era concebida como um dos pilares fundamentais para o progresso e para civilização das cidades do país, principalmente seus centros urbanos. Assim, era considerada a estrutura fundamental do Estado para a perpetuação desses valores e para a formação dos indivíduos nesse modelo social, cultural e político.

Campelo, Jucá e Medeiros (2019) destacam que nesse período de nossa história, especialmente as primeiras décadas do século XX, preponderava o modelo familiar tradicional.

Para esses autores:

Predominou o modelo dominante de família configurado à imagem do casal e seus filhos vivendo sob o mesmo teto. Na divisão sexual do trabalho, houve uma assimetria, a partir da qual o homem foi reconhecido como provedor e a mulher como responsável pela casa e o cuidado dos filhos. O modelo de família resultou das mudanças sociais dos séculos XVIII e XIX: além da função econômica, constituiu-se um lugar de expressão de sentimentos entre o casal e os filhos. Os processos de modernização, industrialização e urbanização influenciaram a família com uma ênfase na maternidade, associando a função das mulheres como mãe. A partir da década de 1980, as

famílias brasileiras foram afetadas pela crise econômica mundial, diminuindo o tamanho e aumentando a diversificação em seus arranjos (Campelo; Jucá; Medeiros, 2019, p. 26197-26198).

Esse excerto evidencia que no século XX, o modelo familiar tradicional era predominante, com a convivência do casal e seus filhos no mesmo lar. Nesse contexto, os homens eram os provedores, enquanto as mulheres eram as responsáveis pela casa e pelas crianças.

Esse “modelo ideal de família” emergiu de forma simultânea e como resultado das transformações nas sociedades capitalistas burguesas da Europa e das Américas, especialmente nos séculos XVIII e XIX. Essas mudanças passaram a moldar diferentes estilos de vida e influenciar as relações de poder<sup>18</sup> e hegemonia, sempre com o intuito de atender às demandas econômicas, culturais e políticas, conforme estabelecido pelos discursos e ações normativas dos poderes públicos, das elites agrárias e industriais, de certos movimentos operários e do discurso médico-higienista. Essa dinâmica acabou por reforçar a imagem da mulher como a protetora do lar, e a conduziu ao espaço da vida doméstica, que foi visto como algo natural, e alongou o sentimento de responsabilidade na sociedade.

Esse modelo imaginário de família, conforme denomina Rago (2014), emergiu de forma simultânea e como resultado das mudanças das sociedades capitalistas burguesas da Europa e da América do Norte, especialmente entre os séculos XVIII e XX. Essas transformações passaram a organizar diferentes modos de vida nas sociedades ocidentais e a influenciar as relações de poder e de hegemonia cultural, com intuito de atender às necessidades econômicas, culturais e políticas daquele período.

Esse processo de ideais de civilização e de progresso se consolidou por meio dos discursos e dos atos normativos dos poderes públicos, da religião, das elites agrárias e industriais, de certos movimentos operários e do discurso médico-higienista<sup>19</sup>. Por se tratar da

---

<sup>18</sup> Para Foucault (2007, p. 89-90), “[...] o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar”. Ele se exerce a partir de “[...] inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis”. Essa autor destaca que “[...] as relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações (processos econômicos, relações de saber, relações sexuais), mas lhes são imanentes; são os efeitos imediatos das partilhas, desigualdade e desequilíbrio que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas destas diferenciações”. Essas relações de poder produzem em ação direta entre aqueles que as produzem. Isso porque, “[...] Não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução [...] ela se produzem nas correlações de força múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições, servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social”.

<sup>19</sup> No capítulo *A Colonização da Mulher*, do livro *Do Cabaré ao Lar*, Margareth Rago (2014, p. 108) aborda esse discurso médico-sanitarista. Ela destaca que esse discurso forneceu um argumento “científico” para regulamentar e universalizar a identidade e os corpos das mulheres. O amor materno é um sentimento inato, puro e sagrado, de que a maternidade e a educação da criança realizam sua “vocaçã natural”.

representação de mulheres, sua dinâmica intencionava universalizar as imagens das mulheres como “guardiãs do lar” e, em conjunto com o discurso médico<sup>20</sup> existente entre os séculos XIX e XX, “[...] conduzirá a mulher ao território da vida doméstica: como instituto natural e o sentimento de responsabilidade na sociedade” (Rago, 2014, p. 103).

Na obra *Modernizando a desigualdade: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil (1914-1940)*, Susan Besse (1999) destaca que, já no século XIX, a configuração familiar brasileira não se limitava às grandes famílias patriarcais. Nesse período, esse modelo cedeu lugar para a família nuclear urbana. Ao mesmo tempo, arranjos familiares diversos, como relações conjugais informais, permaneciam, embora pouco frequentes. Essa pesquisadora assinala que a modernização e a desigualdade de gênero caminharam juntas, apesar da retórica do progresso das mulheres.

Desse modo, a configuração da vida familiar modifica de acordo com o contexto social e o momento histórico de cada sociedade. Essa observação indica que a família não é uma entidade inata, isto é, natural, mas sim uma construção social que se produz, opera e se adapta às normas culturais de diferentes períodos e sociedades. Assim, podemos afirmar que tanto as estruturas familiares quanto às interações entre os seus integrantes, além das regras sociais que a orientam, passam por transformações relevantes devido à sua natureza dinâmica.

Nesse sentido, as alterações nas interações entre as pessoas – sejam entre pais e filhos, ou entre cônjuges, que convivem como parte de uma família – estão diretamente relacionadas ao tipo de relações que esses indivíduos estabelecem como cidadãos numa sociedade ou como componentes de um Estado. Assim, as dinâmicas familiares integram essas interações, o que implica que a família não é o único alicerce, ou fundamento, das relações sociais entre os indivíduos. Isso quer dizer que, “[...] as famílias passam por transformações à medida que ocorrem mudanças sociais na sociedade” (Elias, 2012, p. 489).

O século XX também se caracteriza pela reconfiguração dos papéis desses contextos formativos, em relação as orientações políticas, religiosas, sociais e culturais que regulamentam as famílias nas áreas urbanas, particularmente no que se refere à educação de mulheres, de crianças e de jovens. Esses contextos familiares se interligam com as transformações econômicas, políticas e socioculturais que ocorreram ao longo de todo este século.

---

<sup>20</sup> Para Foucault (2007, p. 112-119), esse projeto médico, também político objetivava cuidar e administrar casamentos nascimentos, além do sexo e de sua fecundidade. Para isso, “[...]foi necessária a instauração de toda uma tecnologia de controle que permitia manter sob vigilância esse corpo e essa sexualidade que finalmente se reconhecia neles (a escola, a política habitacional, a higiene pública, as instituições de assistência e previdência, a medicalização geral das populações, em suma, todo um aparelho administrativo e técnico permitiu, sem perigo, importar o dispositivo de sexualidade para a classe explorada; ele já não corria o risco de desempenhar um papel de afirmação de classe em face da burguesia; continuava instrumento de sua hegemonia)”.

Nesse entendimento, instituições como a família tinham responsabilidades e tarefas importantes na orientação e na formação das pessoas ao longo da vida, em variadas dimensões. Esse espaço formativo familiar exercia, e ainda exerce, influência singular e determinante na formação dos indivíduos, ao ter em vista os contextos socioculturais em que estão inseridos.

Nessa direção, a família exerceu uma influência significativa sobre as atitudes e os pensamentos de seus membros. Como argumentam Berger e Luckmann (2010), é nesse espaço que os indivíduos apreendem suas primeiras vivências sociais, estabelecem seu sentido coletivo e sua individualidade. Seus primeiros laços afetivos também são estabelecidos nas trocas e nas partilhas pelas quais realizam suas aprendizagens e formação. De tal maneira, a família exerce substancial influência na construção dos valores éticos, aspirações e sentidos de vida que os sujeitos elaboram e partilham nesse núcleo social. Ela também sofre influência da comunidade e os elementos culturais da sociedade na qual se insere.

Na obra *Menina que vem de Itaiara* (Celina, 1963), a autora esboça como as transformações sociais levaram a sociedade *itaiarense* a reestruturar suas regras e normas para incluir novos modelos e arranjos familiares. De tal modo, a escritora Lindanor Celina (1963) não se restringe a uma abordagem das relações e das organizações familiares como uma constituição homogênea. Lindanor Celina (1963) enfatiza o modo como essas famílias se estruturam pela lógica dos aspectos econômicos, políticos e sociais em transformação nesse período do início do século XX, bem como das regras e interesses que orientavam aquela sociedade itaiarense. Ainda, essa escritora também sinaliza como mudanças sociais, como migrações e novas normas, impactam a comunidade itaiarense.

Na referida obra romanesca, o ambiente familiar se manifesta de diversas formas e reflete as dinâmicas de socialização da narrativa. As interações e as configurações familiares são mediadas pelas regras e pelos comportamentos dos núcleos familiares apresentados.

Isso significa que, ao analisarmos a dimensão “Relações de Convivência”, observamos os contextos familiares que atuam como espaços de partilhas e de convivência e que moldam uma forma de pensar, sentir e fazer as práticas sociais e manifestações discursivas de seus integrantes. Nesse romance *Lindanosense*, essas interações são constituídas entre permanências e transformações nas estruturas familiares e que implicam na educação, sobretudo de mulheres.

Além disso, a obra em estudo nos convidou a desconstruir o que geralmente se considera como atributo natural aos indivíduos e que define seus destinos em meio aos papéis que a eles são impostos. Nessa sociedade fictícia de Itaiara, destacamos parte desses estereótipos de famílias e de papéis femininos, como forma de desnaturalizar tais definições e remeter seu componente cultural, histórico e político.

Nessa direção, importa compreendermos como tais aspectos, tidos como “naturais”, podem afetar as pessoas, especialmente meninas e mulheres, ainda nos seus primeiros anos de vida. Também, como podem influenciar as maneiras e as expectativas em relação ao seu comportamento e aos relacionamentos com os outros e com elas próprias. Além disso, perpetuam as ideias sobre esses papéis e as definições de família.

Dessa forma, abordamos a formação dos diversos modelos de família na sociedade itaiarense que a escritora Lindanor Celina (1963), seus personagens e cenários de Itaiara, narrados pela personagem Irene. Isso nos ajuda nos aspectos psicossociais que permeiam as famílias itaiarenses.

Consideramos que esses núcleos familiares comparecem nessa obra romanesca como um sistema dinâmico em constante transformação, o que requer atenção a essa diversidade de modelos que se apresentam nesse romance.

Além disso, enfatizamos a relevância dessa perspectiva relacional para compreender as representações sociais sobre a educação de mulheres, principalmente no que se refere às discussões sobre gênero, questões de dominação, desigualdade e controle que impactam as mulheres, de acordo com as transformações históricas e culturais da época em que a obra se insere. Essa produção representacional, embora tenha seu conteúdo também produzido na subjetividade, é político. Esse poder, a que nos referimos sob o impacto na vida das mulheres ali circunscritas na obra, é resultado de relações de poder, um poder que se produz como ato de biopolítica e biopoder.

Conforme já registramos, na obra, dessa escritora paraense, encontramos reflexões sobre a história da família de Irene, protagonista desse romance, que se entrelaça com a história de outras famílias banhadas pelo cenário psicossocial da cidade fictícia de Itaiara. A autora sinaliza, nessa narrativa, as transformações pelas quais a sociedade da época passava, principalmente às funções atribuídas às famílias e aos seus integrantes nos primeiros anos do século XX.

Com o cuidado de não cometermos anacronismos ou comparações inadequadas ao contexto histórico do romance, consideramos que na narrativa dessa obra, a autora nos possibilitou reexaminar as normas e as regras que permeavam a vida das cidades na Amazônia nas primeiras décadas do século passado.

Para a apreensão dos traços que caracterizam as seguintes famílias, presentes na obra em análise, apresentaremos a seguir o conjunto das famílias que se destacam na obra em análise e, em seguida, faremos a abordagem de cada uma, com recorte nos traços que dão ênfase e destaque na sua dinâmica conforme mencionamos anteriormente.

Conforme o que segue, analisamos nessa dimensão os seguintes núcleos familiares: a família Schmidt, da qual faz parte a personagem central dessa obra, Irene. Também, abordamos a família Martins, a família Nogueira, a família Coutinho, os “Silveira”, a família da jovem Zazá e a família dos Guedes.

- **Família Schmidt – entre desigualdades, conciliações e protagonismos femininos**

A família Schmidt é composta por seus pais, Dona Adélia e ‘Seu’ Geraldo, além das filhas Irene, a mais velha, e em seguida Stela e Alba, nascidas em Itaiara. No mundo fictício criado por Lindanor Celina (1963), essa família espelha alguns dos traços típicos das famílias brasileiras do início do século XX<sup>21</sup>. Essas famílias seguiam o modelo da família nuclear burguesa, componente fundamental da sociedade que, por sua vez, coincidia com os preceitos e os valores da Igreja Católica (Rago, 2014; Scott, 2023).

Segundo análise de Anna Scott (2023), a denominada “família conjugal moderna”, assim como a dos Schmidt, reconfigurou certos aspectos da organização familiar e de sua importância nos novos rumos que a sociedade brasileira passaria a seguir. Contudo, continuou a persistência da subalternidade e da dependência das mulheres em relações aos homens – tidos como “sexo forte” – dentro da estrutura familiar. Mesmo que essa dinâmica fosse mascarada por uma aparência de modernidade, essa relação de poder desigual continuou a existir por um longo tempo (Scott, 2023, p. 16).

Na família Schmidt, ‘Seu’ Geraldo, pai da Irene, é o único responsável pela provisão desta para garantir o sustento dos seus integrantes. ‘Seu’ Geraldo era mascate e comercializava produtos, como peixe, camarão salgado, dentre outros gêneros, no entorno da Estrada de Ferro de Itaiara e comunidades próximas dessa ferrovia. Vejamos o trecho a seguir que ilustra a dinâmica da família, segundo a narrativa de Irene:

Nossa vida era esta: papai viajando pelo misto das terças-feiras, cada semana, levando partidas de peixe e camarão seco, às vezes algum tabaco, farinha, feijão, para vender na estrada, e voltando pelo horário de quinta ou sábado. Trazia sempre uma novidade, umas rapaduras de coco, um pedaço de batida ou de alfenim, uma garrafa de mel de cana dos engenhos de nossos parentes e amigos de Buritizal ou Flores. Mamãe, cuidando da casa, de umas poucas criações, um dedo de prosa com as vizinhas. Eu, muito chorona, criança solitária, ansiava por outras crianças. Procurava as filhas da Marcionila, umas piolhentas que moravam ao lado. Um descuido de mamãe, eu me escapulia pra lá, não demorava ela ouvia os gritos, as meninas tinham me puxado o

---

<sup>21</sup> Ana Silvia Scott (2023) ressalta que, no Brasil, essa estrutura familiar foi amplamente valorizada até meados do século XX, o que resultou na atribuição à mulher da responsabilidade de formar e manter a família. A formalização da separação do casamento, denominada como **desquite** no Código Civil de 1942, permitiu a separação sem extinguir o vínculo matrimonial. Além disso, a introdução de métodos contraceptivos mais eficazes, como a pílula anticoncepcional na década de 1960, promoveu mudanças significativas nas dinâmicas familiares e contribuiu para a reconfiguração da “família conjugal moderna”.

cabelo, me sentado o beliscão ou imprensado o meu dedo na porta. Corria a buscar-me, passava-me os carões, ameaçava-me, eu, em prantos jurava nunca mais voltar. Não dava meia hora, de novo meus berros ecoavam, meus pedidos de socorro (Celina, 1963, p. 9).

A rotina da família Schmidt não somente girava em função da viagem do ‘Seu’ Geraldo, mas também das atividades cotidianas de Dona Adélia e das vivências de sua filha Irene. As relações com os vizinhos enriqueciam o cotidiano com as trocas de notícias sobre a cidade dentre outros acontecimentos. Irene, por sua vez, sentia-se triste e solitária e almejava a companhia de outras crianças. Apesar dos puxões de cabelos e beliscões das meninas que moram nas proximidades de sua casa, Irene escapava e seguia ao encontro das vizinhas travessas. Esse momento possibilitava que Irene se socializasse, além de aprender, que se firmará nas suas futuras aventuras nas etapas seguintes de Irene<sup>22</sup>.

Como Margareth Rago (2014) explica:

A mulher, cabia, agora atentar para os mínimos detalhes da vida cotidiana de cada um dos membros da família, vigiar seus horários, estar a par de todos os pequenos fatos do dia a dia, prevenir a emergência de qualquer sinal da doença ou do desvio. [...] Complementarmente, a criança passou a ser considerada como ser especial, que requeria todos os cuidados dos médicos, novos aliados da mãe (Rago, 2014, p. 87).

Nesse trecho, a autora sintetiza essa função, de disciplinar e de controlar, como é possível notar nas atividades de Dona Adélia. Essas funções têm como limite o espaço da casa e dos seus integrantes.

Além do casal e das três filhas, a família Schimdt também tinha como integrante desse núcleo o sobrinho de ‘Seu’ Geraldo, o Xonda. Ele passou a morar com a família do tio ainda aos 11 anos de idade, após o pedido de seu pai a ‘Seu’ Geraldo, devido às dificuldades financeiras enfrentadas para manter a subsistência dele e de seus irmãos.

O Pai de Xonda, o ‘Seu’ Manuel ou Tio Manduca, era um dos viúvos que aparecem nessa obra romanesca. Ele relata que os filhos careciam de assistência e cresciam “[...] sem um adjutório, sem mãe para olhar por eles. Do roçado, ele vem à boca da noite [...] entregues à Ordália” (Celina, 1963, p. 91). Essa irmã mais velha de Xonda, de 14 anos, assumiu os cuidados dos irmãos mais novos, após o falecimento de sua mãe.

---

<sup>22</sup> Elódia Xavier (2006) destaca que em obras literárias onde frequentemente abordam a infância, especialmente a das meninas, se fazem dentro de um "contexto familiar repressor", o que resulta em diversas castrações e proibições. Além disso, no caso das meninas, as relações de gênero exacerbam essa repressão, com a imposição de mais restrições em comparação aos meninos e a dinâmica sobre essas se faz por meio de um poder dominador, controlador, repressor, castrador.

Disponível em: [file:///C:/Users/WINDOWS/Downloads/ldasilva,+INTER1\\_Pg\\_07\\_20.pdf](file:///C:/Users/WINDOWS/Downloads/ldasilva,+INTER1_Pg_07_20.pdf) Acesso em: 6 mar. 2024.

Dona Adélia expressa suas preocupações em relação aos riscos que Itaiara pode representar para o jovem Xonda, e a presença do sobrinho frente às suas filhas tão travessas. Dona Adélia dizia: \_Ele, “[...] onze anos no talo, e ainda analfabeto! Imagino que vícios não terá. E a prebenda que vou levar pela proa, como se muito descansada de minha vida já vivesse” (Celina, 1963, p. 29), ponderava a Adélia. O jovem passou a ajudar nas atividades cotidianas e nos pequenos afazeres domésticos. A presença de um familiar nessa função era frequente, e criava uma dinâmica de colaboração nas tarefas diárias como forma de retribuir a convivência no lar.

Como Motta-Maués (2004, p. 432)<sup>23</sup> explica, a circulação de crianças e de outros parentes compõe uma estrutura básica na organização de parentesco em grupos brasileiros, inclusive naquelas famílias de baixa renda. Essa circulação significa que se têm mais responsabilidade sobre as crianças e conformam uma rede de sociabilidade em que a família está envolvida. Para Motta-Maués (2004), essa prática se enquadra dentro da lógica de obrigações morais que caracteriza a rede de parentesco, principalmente entre as camadas mais desfavorecidas.

No desenvolvimento dessa história, é importante mencionar Tio Anacleto, que era irmão de ‘Seu’ Geraldo. Irene chama esse tio de forma carinhosa, conhecido como Tio Queto. Ele se mudou para Itaiara a convite de seu irmão e passou a residir na casa da família Schimdt. ‘Seu’ Geraldo percebeu que Anacleto enfrentava dificuldades na cidade onde trabalhava como professor e ofereceu-lhe sua casa e um emprego em Itaiara, com o intuito de ajudar o irmão a recomeçar sua vida.

Mesmo com o apoio da família e um relacionamento estável com Elisa Martins, Anacleto se sentiu desestimulado com a rotina de balconista e decidiu se mudar novamente. Ele almejava retornar à sua carreira docente, profissão que tinha diploma e considerava digna de respeito. No entanto, um trágico desfecho acabaria por marcar a trajetória desse tio de Irene.

Além dele, estão presentes na narrativa outros tios, como: o pai de Xonda, tio Manduca, a tia Helga, tia Helena e tio Eusébio, além de seus primos. Complementam a família paterna a avó Isabel, que oferecia poucos afagos a menina e o avô Artur, seu avô estrangeiro. Todos moravam em Maritaquara, local onde Irene costumava passear durante suas férias escolares do mês de janeiro.

Na narrativa, são raras as referências feitas por Irene aos familiares por parte de sua mãe. Desses familiares, se destacam a Tia Joana, a Capitoa da Marujada bragantina, e a mãe de

---

<sup>23</sup> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ra/a/cH8By74KrxYFT5RQsdZwzLp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2024.

Dona Adélia. Essas menções comparecem, por exemplo, nos momentos em que sua mãe, Dona Adélia, manifesta sua inquietação em relação ao comportamento tido como rebelde de suas filhas, sobretudo Irene. Ela acreditava que as travessuras das meninas eram uma espécie de punição que recebia devido à preocupação que gerou em sua mãe, Dona Ana.

Adélia expressava: “[...] Estou a pagar pelo que fiz à minha mãe” (Celina, 1963, p. 25). Ela relatou como sua mãe ficou bastante incomodada durante seu namoro com Geraldo. Era um relacionamento bem-visto pela família, e todos tinham expectativas de que eles se casariam. No entanto, ainda no período de namoro, o casal tomou a decisão de fugir sem uma razão clara. A mãe de Dona Adélia, Ana, ficou tão alarmada com essa situação que adoeceu devido ao desaparecimento do casal. Foi difícil para ela lidar com a notícia da fuga de Adélia com Geraldo.

Conforme já mencionado, ‘Seu’ Geraldo cumpria as atividades de mascate, pela qual assegurava a função de provedor com o sustento da casa e da família. Sua esposa Adélia, juntamente com ele, dividia as responsabilidades em consonância com as convenções do modelo familiar tradicional (Rago, 2014). Era uma família de modestos recursos, pois o trabalho de ‘Seu’ Geraldo supria as necessidades financeiras e demandas da família, mas tinha limites para gastos excessivos e luxo.

Embora fosse um pai afetuoso com as filhas, especialmente com Irene, ele não participava ativamente dos cuidados diários da família e das demandas que ali compareciam na organização da rotina do lar.

A exclusão da figura paterna dos cuidados infantis, conforme Testoni e Toneli (2006), está ligada à percepção cultural que considera o “cuidar” como uma atividade exclusivamente feminina. Enquanto o papel masculino se associa a preocupações públicas, como trabalho e finanças. Essa divisão resulta em laços afetivos desiguais e na manutenção dos papéis tradicionais de mãe cuidadora e de pai provedor. Apesar de haver esforço de inclusão dos homens nos cuidados, a estrutura familiar desse núcleo ainda refletia essas desigualdades de gênero, pela qual o homem representava a figura de provedor e a mãe de cuidadora e mantenedora do lar e dos/as filhos/as.

De acordo com Testoni e Toneli (2006), a paternidade era – e ainda é – amplamente associada à provisão e proteção<sup>24</sup>, embora incluía também cuidados e interações mais próximas entre pais e filhos/as pequenos/as. A predominância desse cuidado ainda é designada à mãe. Apesar das mudanças nas práticas sociais e culturais em curso naquele período, na concepção da família tradicional moderna as responsabilidades de pais e mães permaneciam intactas.

---

<sup>24</sup> Muitas mulheres eram chefes de família e únicas responsáveis pela manutenção de seus filhos e familiares em geral.

Dessa forma, a masculinidade na paternidade, ainda que se voltasse, em certa medida, aos cuidados com os filhos, também determinava o pai ou a outra figura masculina da família, como aquela que simbolizava o integrante responsável pelo sustento da família.

No âmbito familiar, a educação que as mulheres como a Dona Adélia recebiam e que transmitiam às suas filhas, reforçavam tais modelos tradicionais dos papéis determinados às mulheres. Isso quer dizer que, desde a tenra idade, a menina era ensinada a desenvolver certas habilidades consideradas próprias para as mulheres, como o cuidar, a paciência, a tolerância, entre outras atribuições, no exercício de sua função para formar e manter uma família. Essa era a determinação de seu destino.

“A menina será esposa, mãe, avó; tratará da casa, exatamente como fez sua mãe, cuidará dos filhos como foi cuidada: tem 12 anos e sua história já está escrita no céu”, assevera a filósofa Simone de Beauvoir (1967, p. 45), no livro *O Segundo Sexo*, isto é, a realidade dessas mulheres se condiciona apenas pelo motivo de terem nascidas do sexo feminino.

Como assinala Beauvoir (1967), é a condição de existir para outro que imprimirá à sua existência um significado. Para cumprir o seu papel de mulher, deveria se casar e ter filhos e no centro da sua vida estaria a manutenção do lar que deveria construir; outras opções só se tornariam viáveis se a primeira condição fosse satisfeita.

Entretanto, a dinâmica familiar ‘sofreu’ uma alteração ao envolver a sua filha mais velha, Irene, na divisão de algumas responsabilidades financeiras e na assistência aos cuidados das irmãs mais novas. O seu pedido ao pai para que comprasse um piano e aprendesse a tocar não teve êxito. Com pesar, ele reiterou várias vezes que trabalharia arduamente para conseguir enviá-la um dia para o colégio interno, em Belém, a fim assegurar sua formação como professora.

E, se delineava para ela um futuro inevitável. Vejamos:

Importante era eu me formar, arranjar um lugar de professora e me manter, ajudar a educar minhas irmãs, pois ele, a esse tempo, estaria velho, cansado daquela vida de Estrada de ferro, filho homem não tinha, comigo é que contava. Falou tão sério, meu pai, tão sentido, grave e convincente que, pesar da minha pouca idade, de meu grande, imenso desejo, me abalou. Sepultei entre suspiros e alguma oculta lágrima a aspiração de tocar, cantar, aprender música. Não a matei de todo, porém, apenas sufoquei-a (Celina, 1963, p. 118-119).

A família passará a contar com a filha mais velha para auxiliar nas despesas advindas da manutenção das despesas dos estudos das irmãs e do provimento da família. Sem irmãos homens, a primogênita da família Schimdt assumiria a responsabilidade de partilhar essa

responsabilidade com os seus progenitores, de modo que o plano de vida delineado por eles estava a meta de obter a sua formação profissional e arranjar um emprego.

Nessa direção, Penha (2008) observa que a identidade feminina, simbolizada nesse contexto familiar por Irene, representa um conceito moderno, pois desafia o moralismo social ao colocar a mulher não apenas como protagonista nas narrativas, algo que já era comum, mas também como alguém de destaque e mantenedora da família.

Nesse cenário da família Schimdt, a jovem Irene seria a terceira de sua família a seguir a carreira docente. De maneira similar ao seu tio Anacleto e ao seu pai, Geraldo, que também fizeram o curso magistério, mas, ambos abandonaram a profissão. O tio, no entanto, continuou a atuar como professor por um período mais prolongado. Essa experiência fez parte do desenvolvimento deles e, em determinados momentos de suas vidas, o ensino se tornou uma fonte de sustento.

De um lado, a jovem Irene aceita a responsabilidade que seus pais desejam que ela assumirá; por outro lado, entretanto, demonstra sua tristeza e insatisfação por precisar abandonar seu sonho de se dedicar à música, especialmente ao piano, para aprender a tocar e a cantar. Ela, migrará da educação doméstica para se tornar uma educadora técnica.

Ao explorar esse caminho da docência, a escritora Lindanor Celina (1963) descreve os traços da mulher que ela idealizava na obra em análise e que também se apresenta nas obras seguintes de sua trilogia<sup>25</sup>. Isso quer dizer que, embora se trate de uma mulher com restrições em termos socioeconômicos e proveniente de uma vida modesta de uma cidade do interior, ela “[...] pode se enquadrar nos modelos da cidade grande, com o mínimo de recurso para trilhar uma vida de muitos conhecimentos e trabalho para salvar sua família de toda má sorte” (Penha, 2008, p. 89).

Dessa maneira, essa é uma das mudanças que refletem a adaptação da família às transformações do período, mesmo dentro dos padrões da família tradicional. Irene Schimdt, oriunda de um lar mais modesto, vê a carreira de docente como uma forma de garantir seu sustento e de ser a provedora do lar. A ela foi incumbida a responsabilidade de se formar como professora para contribuir com o sustento familiar. Essas eram construções sociais, culturais e

---

<sup>25</sup> A trilogia de Lindanor Celina é composta pelos livros *Menina que vem de Itaiara*, *Estradas do Tempo-Foi e Eram Seis Assinalados*. Essas obras exploram as experiências de infância, adolescência e maturidade da protagonista, Irene. Nelas, são abordados os desejos dos personagens, com ênfase nos anseios de Irene, as lições que ela enxerga como aprendizados e a expressão de suas emoções intensas. Embora cada romance tenha sua própria narrativa, as vivências de Irene e de outros personagens estão entrelaçadas com as profundas desilusões que ela enfrenta ao longo de sua jornada.

econômicas que muitas de suas amigas de escola e do bairro não tiveram a oportunidade de vivenciar, apesar das restrições financeiras da família.

Para nós, esses conhecimentos que se enraízam nas tradições partilhadas em Itaiara, representam o cotidiano desafiador que as mulheres ali enfrentam, frente aos preconceitos e a marginalização quando não se encaixam nos destinos prescritos ao gênero feminino e, em certa medida, orientavam seus grupos sociais nas práticas e costumes. No entanto, é possível observar que o excerto anteriormente apresentado indica que essa situação não decorre sem questionamento e abre caminho para expectativas de outras formas de conhecimento, pensamento e comportamento.

Por outro lado, esse enredo literário permite compreender de que maneira meninas e mulheres experienciavam o mundo, assim como perceber os contextos e a forma como os grupos sociais abordavam a construção de novas realidades e trajetórias de vida, como estas vivenciadas pelos Schimdt.

Esses contextos familiares se aproximam das mudanças econômicas, políticas e socioculturais do início do século XX. A autora esboça que tais transformações levaram a sociedade, nesse caso, a sociedade itaiarense, a reestruturar as regras e normas para acomodar novos modelos e ordens familiares. Por isso, Lindanor Celina (1963) retrata que essa organização familiar não ocorre de forma homogênea e seus sentidos histórico-sociais estão compostos pelos aspectos de classe, etnia, gênero.

A pesquisadora Cristina Cancela (1997) aponta que, nesse cenário, as mulheres começaram a expandir suas atuações para além das tarefas domésticas e passaram a ingressar no mercado de trabalho. Certamente, os salários e o reconhecimento ao trabalho ainda eram inferiores em relação a atividade pública dos homens. Nesse contexto, a profissão docente se apresentava como uma opção mais acessível para muitas jovens que desejavam se inserir em atividades remuneradas. Antes mesmo desse período, mulheres de classes populares já atuavam em funções como vendedoras, lavadeiras, prostitutas e cozinheiras, entre muitas outras ocupações. Algumas delas se tornavam “[...] chefes de família que se formam sem o suporte de alianças oficializadas, estabelecendo relações de amasiamento” (Cancela, 1997, p. 233).

Vale observar que, nos centros urbanos paraenses, assim como em outras regiões brasileiras, houve um aumento significativo da industrialização e, a partir dos anos de 1930, além da conquista de importantes direitos políticos e legais para as mulheres. Esse foi um momento em que se observou uma ampliação da industrialização, juntamente com a obtenção de significativos direitos políticos e legais femininos e participação no espaço público, fruto de

intensas reivindicações e lutas empreendidas pelos movimentos sociais, culturais e políticos nas primeiras décadas do século XX (Cancela, 1997).

Além disso, nessa obra, a família se apresenta como um espaço de conflitos de gênero, onde se constrói e se vive a tensão sobre a educação de mulheres naquele contexto. É também essa estrutura que sustenta as relações tradicionais, com o empoderamento do homem por meio do pai, dos irmãos, ou do marido, a fim de tentar estabelecer uma subjugação da mulher enquanto mãe, esposa, irmã ou filha.

Concordamos com Penha (2008), ao observar que a escritora Lindanor Celina (1963) tem uma nítida compreensão da história das mulheres e dos papéis que elas desempenharam em sua época. Por meio da personagem Irene, a autora expõe os abusos que a sociedade impõe às mulheres, por técnicas e tecnologias de poder e de saber como dinâmicas de poder entre os gêneros<sup>26</sup>. A escritora paraense adota um estilo que tem uma forte influência ideais de liberdade e de emancipação de mulheres. Lindanor Celina (1963) entende que é mais impactante persuadir suas contemporâneas ao utilizar uma voz feminina do que por meio de uma figura masculina, mesmo quando incorpora elementos característicos da literatura masculina.

Em um contexto cultural que distorce o papel social da mulher, na sociedade itaiarense, onde as mulheres fossem submissas, dentre outros atributos, de teor semelhante ao de mães, enquanto os homens eram educados para serem autoritários e agressivos. Essa disparidade se evidencia as "prerrogativas masculinas", como o trabalho fora do lar, o acesso à educação formal e uma presença significativa na literatura, na imprensa e nas ciências, argumenta Penha (2008, p. 18).

Como menciona Mary del Priore (2004, p. 244), essa "[...] idealização das mães estava presa à missão civilizadora das mulheres, a qual, de acordo com o ideário positivista, deveria ser instruída para aperfeiçoar o esposo e educar os filhos para a Humanidade. Era justamente dentro dessa perspectiva que se defendia a educação feminina<sup>27</sup>". Conforme já mencionamos, as mudanças na dinâmica familiar decorreram, em parte, de processos como o da industrialização e da urbanização, que fomentaram estereótipos nas percepções sobre a maternidade e o papel da mulher como mãe, que implicava na defesa da educação de mulheres nesse contexto.

---

<sup>26</sup> Essas definições são apresentadas por Michael Foucault (2007) na obra: *História da Sexualidade I: a vontade de saber*.

<sup>27</sup> Embora a autora trate como "educação feminina", adotamos em nosso estudo o uso do termo "educação de mulheres".

No contexto de Itaiara, a representação de mulheres certamente refletia a predominância da hegemonia masculina que também se observa na sociedade brasileira, por ter em vista tempos e contextos em que a obra se insere. Entretanto, Lindanor Celina (1963) não se limitou a essa única visão, uma vez que ela rompe com a uniformização desejada pela sociedade e suas instituições, ao retratar a diversidade social e cultural e os variados arranjos e relações sociais.

Apesar de os rígidos estereótipos que retratam as mulheres como submissas e confinadas ao lar, essa romancista esboça a diversidade insurgente que procura romper com a prescrição normativa da representação feminina e conformava a sociedade e suas instituições. Ela retrata a percepção das mulheres-personagens, além de apresentar variados arranjos familiares e relações sociais neles presentes.

Como exemplo dessa dicotomia e ambivalência, podemos apontar Dona Adélia. Essa personagem por um lado desafia, simultaneamente, as expectativas tradicionais relacionadas ao seu papel, pois não hesita em questionar e influenciar as decisões de sua família, além de criticar a idealização do marido como uma figura carinhosa, doce e gentil. Por outro lado, Dona Adélia educa suas filhas nos ditames da tradição patriarcal.

Ela tem plena consciência de que suas três filhas, Irene, Alba e Stela enfrentarão inúmeros desafios. A dominação da figura masculina na cultura de Itaiara não passará despercebida em suas vidas e ocasionará questionamentos e decepções. Para isso, Adélia acredita que é crucial que suas filhas estejam preparadas para enfrentar essas circunstâncias ao longo de suas jornadas. Assim, essa mãe reconhece a importância da dedicação aos estudos, mas espera que elas, suas filhas, consigam aplacar e moldar suas características, além de conter comportamentos que possam entrar em conflito com essa cultura.

Nesse romance em estudo, notamos que, mesmo em meio as tensões e decepções no relacionamento do casal, Dona Adélia e 'Seu' Geraldo, a mãe de Irene não deixava de tomar iniciativa para resolver situações que abarcavam temas como religião. Além disso, era participativa nos temas que circulavam em torno de seu cotidiano. Embora fosse sua maior preocupação a formação das filhas e a manutenção de sua casa, ela mantinha um olhar atento à vida religiosa e social de Itaiara, uma vez que observava a carência financeira de muitos de seus vizinhos e outras dificuldades enfrentadas por muitos ali, especialmente de mulheres como Célia Martins.

Para Dona Adélia, uma de suas grandes frustrações foi a decisão unilateral de seu marido em saírem de Buritizal, onde a família residia. Aquela nova moradia em Itaiara foi marcada pelo sentimento de ressentimento e amargor, especialmente dirigidos ao seu marido. Irene narra que:

Sempre que aparecia, fim do mês, o homem cobrando o aluguel, mamãe, os suspiros, o vinco amargo no canto da boca: “Ah, meu cantinho, pequenino, é verdade, mas nosso, onde estávamos tão bem! [...] Ah, meu sítio, minhas fruteiras, Geraldo mesmo não tem cabeça! (Celina, 1963, p. 10, grifos no original).

Nesse excerto, percebemos que Lindanor Celina (1963) ressalta a mudança da família Schimdt para Itaiara como um dos obstáculos que abalou a relação dos pais de Irene. Dona Adélia suspirava e comentava, em meio à sua tristeza, sobre seu pequeno cantinho que considerava um lugar acolhedor e familiar. Para ela, o seu sítio e suas árvores frutíferas era lugar de grande apreço e segurança.

Como afirmam Maluf e Mott (1998):

Vários preceitos do Código Civil de 1916 sacramentavam a inferioridade da mulher casada ao marido. Ao homem, chefe da sociedade conjugal, cabia à representação legal da família, a administração dos bens comuns do casal e dos particulares da esposa segundo o regime matrimonial adotado, o direito de fixar e mudar o local de domicílio da família (Maluf e Mott, 1998, p. 375).

Nesse trecho, os autores destacam que o Código Civil brasileiro de 1916 estabelecia limites à mulher casada em relação ao marido, visto como o líder da sociedade conjugal e único capaz de praticar a maioria dos atos civis normatizados para as relações jurídicas de ordem privada. O marido era o responsável por representar a família legalmente, administrar os bens comuns e pessoais da esposa, além de decidir o local onde a família residia. Ao lado da medicalização da família, temos também a judicialização da família, sob a ótica desse “modelo ideal”, apesar de muitos registros que comprovam outras estruturas. Essa legislação reforçava a ideia de que a mulher era dependente e subordinada, enquanto o homem exercia a autoridade, pois se supõe que a esposa era considerada relativamente incapaz para exercer certos atos civis.

Desse modo, a mudança para Itaiara trouxe uma repercussão à família. Gerou na mãe de Irene uma insatisfação que perdurou durante grande parte da obra. Adélia não hesitou em expressar a sua opinião perante essa situação e desaprovou a decisão imposta pelo marido. A sua renúncia ao desejo de permanecer em Buritizal e a continuidade da família na rotina daquele lugar não se tratava apenas de submissão ou falta de autonomia para manter o casamento; pelo contrário, ela manifestava publicamente a sua reprovação ao esposo como forma de protesto contra essa mudança.

Para ela, ser mulher e esposa era, sobretudo, uma experiência repleta de sofrimento. A sua desilusão se escancara na última obra da trilogia de Lindanor Celina, denominado *Eram Seis Assinalados* (Celina, 1994), onde aborda as traições do seu marido. É nessa narrativa que

culmina a trama desta família, que Adélia menciona que se mantinha no casamento, porque aguardava a conclusão dos estudos das suas filhas mais novas.

Com o desejo de encerrar seu relacionamento com o marido, a mãe contava com a ajuda da filha mais velha, Irene, nas despesas, para finalmente se separar de Geraldo. Sua insatisfação vinha não apenas pelo comportamento de homens que convivia em seu dia a dia, inclusive seu esposo, mas também pela falta de significado que o casamento havia adquirido, especialmente diante das atitudes de muitos habitantes de Itaiara. Para ela, assumir a função de esposa era uma das atividades mais desafiadoras e desagradáveis para as mulheres, além de ser uma fonte de amarga desilusão e profundo sofrimento. Ela almejava pôr fim ao casamento para resgatar sua dignidade e restabelecer seu equilíbrio após anos de desilusões.

Podemos afirmar que nesse contexto da família Schimdt, bem como em outros contextos familiares da obra literária em análise, o aprendizado se manifesta de maneira abrangente nas dimensões da convivência familiar, das diversas práticas educativas e transmissão cultural que essa instituição realiza (Brandão, 2014). Essas aprendizagens se entrelaçam com as rotinas cotidianas, nas regras sociais gerais e nas específicas daqueles grupos.

Além disso, esses ensinamentos aparecem em momentos informais de interação, nas quais os indivíduos aprendem uns com os outros e também compartilham saberes. Nesses momentos, ocorre a formação e transformação tanto individual quanto coletiva, com base nas experiências vividas. Dessa forma, a transmissão de valores não é o único aspecto envolvido; inclui também a aprendizagem das primeiras formas de comunicação e das interações que acontecem nos contextos de socialização.

De tal modo que, a família também tem uma função educacional, na transmissão de valores e normas culturais que conformam a sociedade que integra, pois, compreendemos que não é possível definir um único modelo e espaço em que a prática de educação ocorre.

Para Carlos Brandão (2014, p. 7),” [...] a educação não se reduz ao ambiente escolarizado, pois se manifesta em todos os aspectos da vida humana”. Em ambientes como a nossa família, o local de trabalho, a religião ou igreja que frequentamos ou escolhemos não frequentar, de diversas maneiras, todos nós incorporamos elementos educativos nas nossas vidas. A nossa existência está intimamente ligada a toda essa forma de aprendizagem. Isso quer dizer que, no que diz respeito à família, aqui em análise, ela é uma forma de aprendizagem indispensável e presente em todos os contextos e momentos da vida. Todos nós entrelaçamos partes da vida com essa forma de educação.

A família é um espaço onde ocorre uma das primeiras formas de socialização do ser humano, destacam Peter Berger e Thomas Luckmann (2010). Nessa dinâmica, ocorre a busca

conjunta por maneiras de garantir a sobrevivência e as condições de vida. Durante essa socialização primária, a criança assimila os papéis e comportamentos dos outros significativos importantes ao seu redor e incorpora esses elementos, e os torna partes de si, de acordo com Berger e Luckmann (2010).

Essa forma de socialização serve como um ambiente para o exercício da vida em sociedade e proporciona oportunidades para o crescimento, tanto individual quanto coletivo, de seus integrantes. Esse desenvolvimento acontece independentemente das novas configurações e estrutura que surgem devido às transformações sociais.

Além disso, os valores, crenças e condutas desse sistema organizacional também se relacionam às mudanças sociais, presentes na sociedade, a fim de assegurar a manutenção e convivência de seus membros. Assim, conforme apontam Berger e Luckmann (2010), a família, em sua função de socialização primária dos indivíduos, abriga controles sociais que são repetidos em outros ambientes de convivência, ao mesmo tempo em que também mantém sua estrutura e garante a continuidade e desenvolvimento psicossocial enquanto grupo social bem como de cada integrante.

Podemos dizer ainda, que esse mundo ficcional de Itaiara, sob o foco, nesse momento, a família Schimdt, apresenta para as mulheres esse sentimento de obrigatoriedade compulsória e de dedicação às tarefas diárias de cuidados com a casa e de seus filhos e filhas. Dona Adélia, embora não abdique desse papel, traz o amargor desse destino imposto às mulheres e legitimado pelas instituições.

Como destacamos, a família Schimdt ocupa uma posição central nessa obra romanesca, com a personagem Irene, a filha mais velha de Dona Adélia e 'Seu' Geraldo, como narradora dos acontecimentos que ela rememora de sua infância. As desigualdades que moldam a vida dessas mulheres de Itaiara são ressaltadas pela escritora Lindanor Celina (1963).

Irene, a jovem travessa que é a protagonista do romance *Menina que vem de Itaiara*, é retratada ao longo da obra como uma menina que se entrega às travessuras e, muitas vezes, assume comportamentos típicos de meninos. Sua audácia, curiosidade e vontade de se envolver em aventuras não eram bem recebidas pela comunidade de Itaiara. Sua mãe, diante das travessuras e das atitudes consideradas inadequadas para uma menina a compara àquelas garotas de comportamento mais dócil e discreto. Alguns vizinhos e professores também costumavam ressaltar que esse comportamento incomum uma jovem itaiarense. Irene não escapa das consequências disso: além das surras e castigos que nunca conseguiu compreender e deixar de reclamar, também carrega um certo ressentimento em relação ao rigor excessivo de sua mãe.

A mãe de Irene enfatiza a subordinação das mulheres em relação ao gênero masculino. Nesse cenário, as informações que destacamos nessa família Schimdt situam a mulher nessa sociedade como alvo de diversas restrições sociais, morais e políticas. Observamos a prevalência de representações dessas mulheres como esposas, mães, filhas e tias, associadas à vida doméstica e às responsabilidades de cuidado, manutenção da ordem familiar e educação dos/as filhos/as. Além de intensa participação às práticas religiosas.

As desigualdades evidenciadas nos contextos culturais e sociais dessa família Schimdt se relacionavam intimamente com os contextos histórico-culturais da sociedade brasileira nas décadas iniciais do século XX. Nessa família da pequena cidade fictícia da Amazônia, a autora reitera as representações hegemônicas sobre a família, ainda que acene para a formação de novas estruturas familiares e práticas por parte daqueles personagens da narrativa.

Essa escritora expõe as cicatrizes históricas das desigualdades entre mulheres e homens. Essas atravessam a sociedade itaiarense e funcionam como mecanismo de opressão, aprisionamento e de submetimento. Lindanor Celina (1963) também destaca a desestabilização dos papéis tradicionalmente definidos para os gêneros, sobretudo nas desconstruções promovidas nas transformações no século XX. Esse fenômeno faz parte de um extenso processo de envolvimento das mulheres em diversos campos sociais, mesmo diante das permanências de normas e condutas que limitam seu papel à esfera familiar e à educação dos/as filhos/as.

A personagem-narradora do romance em estudo, Irene, e sua mãe, Dona Adélia passaram por um longo aprendizado nessa obra, repleta de dores e de decepções. Isso se faz presente também nos demais romances da trilogia. Dada as singularidades de cada enredo, percebemos, nas três obras de Lindanor Celina, o reflexo dessa fragilidade e desproteção que mulheres como Irene e Adélia enfrentam diante das desigualdades, mas se recusam a sucumbir a tais circunstâncias. Os registros dessa obra literária sinalizam que tanto a mãe quanto a filha, Dona Adélia e Irene, reconhecem as representações que se conformam às mulheres e a expressam a urgência de sua transformação.

Consideramos que as narrativas entorno da família Schimdt mostram os desafios enfrentados pelas mulheres em prol da educação que recebem. Essa segue os postulados que os modelos tradicionais editam como valor e exemplo a ser internalizado e seguido para “ser mulher”, “ser mãe”, “ser menina”. Esses protocolos são também defendidos em discursos religiosos, médicos e dos poderes públicos.

A produção Lindanosense é um testemunho das limitações, impostas aos papéis femininos da época, entre os anos de 1920 e 1930. Nas histórias que envolvem os Schimdt é possível notar uma tensão na vida das mulheres. Nessas histórias se apresentam temas

relacionados ao trabalho, educação, maternidade, cultura, aborto, preconceitos, religião, casamento, dentre outros temas afins.

Essa obra romanesca da vida dessa menina de Itaiara, não deve ser entendida como um manual feminista ou, em seu oposto, um guia de educação doméstica, e sim como complexos de temáticas que envolvem a educação de mulheres. Essa educação tem a dialogia e um movimento que é simultaneamente histórico e cultural, uma vez que aborda as mudanças fundamentais na vida das mulheres daquele emergente século XX. A autora se vale de uma série de questionamentos sobre a presença da mulher na sociedade para dialogar sobre essas temáticas.

- **A Família Martins – instituição do casamento e a autoridade do pai**

Os integrantes da família Martins desempenharam um papel importante na obra romanesca *Menina que vem de Itaiara*. Essa família é composta pelos seguintes membros: Célia Martins, Rosa, sobrinha de Célia e melhor amiga de Irene, juntamente com suas tias: Angelina, que foi professora dela, e Elisa, que foi noiva de Anacleto. Também é relevante mencionar ‘Seu’ Martins, pai de Rosa, que tinha negócios com o ‘Seu’ Geraldo. Por fim, ‘Seu’ Cassiano Martins, que figura como personagem embrutecido e dominador dos destinos de seus filhos e da neta Rosa.

O namoro de Elisa foi fundamental para a aproximação entre os Martins e os Schimdt e estreitaram esses laços entre os seus membros. Com o passar do tempo, Elisa e ‘Seu’ Martins se tornaram padrinhos da irmã caçula de Irene, Stela, devido a amizade de Irene com Rosa e à amizade que passaram a desenvolver com Elisa e as demais irmãs Martins.

Elisa Martins e Anacleto, irmão de ‘Seu’ Geraldo, se conheceram nas novenas que as famílias frequentavam regularmente. Apesar dos mais de dois anos de relacionamento, Anacleto não se sentia satisfeito com a vida que levava, após deixar a carreira de magistério para trabalhar balconista em uma loja no comércio de Itaiara. Ele decidiu então embarcar em uma viagem em busca de estabilidade e retornaria para buscar Elisa. Contudo, nunca mais voltou para sua família e nem para sua noiva.

Elisa recebia notícias de seu noivo Anacleto por meio de cartas, que chegavam até ela e seus familiares. Com o passar dos anos, desde que ele partiu, essas mensagens foram se tornando cada vez mais escassas. Anacleto deixara Itaiara em busca de novos rumos para sua vida e reingresso à docência, mas foi tragado pelo alcoolismo. Seis anos após sua saída, durante sua luta contra o vício, foi encontrado sem vida. Irene comenta que essa espera e distância do noivo murchou a jovem Elisa e, nesses duros anos, ela “[...] foi ficando chochinha, moça

engraçada que fora, mirrou, até de tamanho diminuiu, sempre pensando nele, falando, contando um dia ele voltasse” (Celina, 1963, p. 203).

Rosa Martins desempenha um papel importante na trilogia romanesca de Lindanor Celina. No caso, é nessa primeira obra, a *Menina que vem de Itaiara* (1963), que se torna amiga de Irene. Essa amizade se perdurou na infância e na adolescência. Além do pai de Rosa, o ‘Seu’ Martins, suas tias e Gregória, que trabalhava com eles, também se incumbiram de cuidar da jovem, após o falecimento de sua mãe.

Rosa e Irene, juntas, eram as autoras de diversas travessuras na vizinhança, na igreja e nas escolas que frequentaram. Dona Adélia e ‘nhá’ Sátira, que ajudava a família de Irene na lavagem de roupas, não poupavam adjetivos deletérios sobre essa amizade. “[...] Juntas, são pau com formiga, mas jeito não tem de separar. Aliás, diz-que parecidas em tudo, na boa cabeça, na danação, enfim, em tudo por tudo” (Celina, 1963, p. 79), dizia Adélia. Na mesma direção, Sátira acrescentava:

– É, a menina [Rosa] é o diabo, nem o avô, que traz todo mundo num cortado, pode com ela. Quando em casa, se sabe, é trepando em árvore, é açulando os cachorros, na maior espritação, faz mais zoada que os meninos da escola da tia juntos (Celina, 1963, p. 50).

Nessa citação, constatamos um tom de reprovação frente ao comportamento de Rosa. Ela não atende à expectativa de conduta que marcam o projeto educacional, voltado para as mulheres, determinado desde a infância. Rosa enfrentava críticas por escalar árvores e por suas brincadeiras consideradas inadequadas para meninas naquele contexto. Adélia e Sátira notam que Rosa e sua amiga inseparável, Irene, se assemelham em diversos aspectos, como inteligência e temperamento. Seus comportamentos provocativos atraíam a atenção de todos ao redor. Sátira vai ainda mais longe ao caracterizar Rosa como uma garota rebelde e indomável, que resistia até mesmo à autoridade de seu avô. Todas essas características fortaleciam o vínculo entre Rosa e Irene, e o tornava inquebrável.

Contudo, podemos ver nestes fragmentos da obra, que Rosa e sua amiga inseparável Irene, não atendiam a essa expectativa de garotas de bom comportamento ou educadas. Rosa é uma personagem audaciosa e aventureira que impulsiona sua amiga Irene a viver experiências incomuns para meninas de sua época. Juntas, elas evocam figuras de obras clássicas da literatura brasileira e internacional, sendo comparáveis a personagens como Emília, do Sítio do Pica-Pau Amarelo, e Matilda, de Roald Dahl. Além dessas, Rosa Martins e Irene Schimdt se juntam a outras personagens icônicas da literatura como Alice, Pollyana e Iracema que representam jovens que, por sua ousadia e perspicácia, desafiam as normas sociais de seu tempo. A obra de

Lindanor Celina (1963) destaca essas protagonistas por sua coragem em romper com as expectativas impostas às garotas.

Além da vida em Itaiara, elas também estudaram juntas no Colégio Interno Santo Amaro e mantiveram essa amizade durante os anos de formação nesse internato. Compartilharam travessuras e aprendizados durante essas fases de suas vidas, junto com os obstáculos impostos pela rigidez e pelas disparidades sociais que vivenciavam no ambiente escolar do internato. Afinal, a origem econômica modesta e por serem provenientes de uma cidade do interior traziam contrastes com algumas jovens de famílias mais abastadas da capital e de outros centros urbanos que também estudavam no colégio interno. Apesar de sofrerem punições e receberem severas advertências, tais retaliações não as desencorajavam em suas aventuras e na inventividade das travessuras que criavam.

Nas duas primeiras obras da trilogia Lindanosense, a amizade entre Rosa e Irene se revelava robusta e, de certa maneira, fundamental para superarem os diversos desafios que surgiam em suas trajetórias. Ambas retornam a Itaiara formadas e deram início a suas vidas pessoais e profissionais na fase adulta.

Entretanto, adiantamos que na obra *Eram Seis Assinalados* (1994), Irene narra que sua relação de amizade com Rosa sofreu uma ruptura. O rompimento ocorre após a divulgação do relacionamento de Irene com um padre em Itaiara, uma atitude inaceitável, principalmente para uma professora e para uma mulher com os princípios para os quais havia sido formada. Como consequência, além de perder o emprego, a jovem Schimdt é alvo de severas difamações e se vê isolada tanto pela comunidade de Itaiara quanto pela própria família. Apesar de anos de amizade, Rosa Martins não conseguiu oferecer o apoio que Irene necessitava nesse momento crítico. Ela escolheu preservar sua reputação e seu casamento com um magistrado, sem oferecer solidariedade ou apoio à amiga de infância que enfrentava tamanha dor.

Outra integrante que se destaca na obra é Angelina Martins. Ela foi uma das professoras particulares de Irene e mantinha uma pequena escola em Itaiara. Em companhia de seus irmãos e de sua sobrinha, estabeleceu um relacionamento próximo com a família Schimdt. Nas festividades e na rotina religiosa, e também compartilhavam momentos de união nas situações mais difíceis, como a doença da caçula Stela e os desafios enfrentados pela irmã Célia Martins. O falecimento de Angelina, decorrente de uma queda que provocou uma série de problemas de saúde até sua morte, foi uma das tragédias que gerou profundo pesar na obra.

É nessa família Martins que se desenrola um dos enredos centrais do romance. Trata-se do “Crime do Prata”, um evento que adiciona mistério à narrativa e provoca a curiosidade de Irene. Ao longo da obra, o leitor desvela, pouco a pouco, a tragédia da jovem Célia Martins.

No contexto de suspense que permeava a imaginação da protagonista Irene, diante desse mistério, a história da morte desse noivo, descrito na obra como o “crime da Prata”, seria alvo de interesse de Irene. Esse crime, suas consequências e os personagens envolvidos desempenham papel significativo na trama. A jovem Irene menciona: “[...] O drama de Célia, seu noivo assassinado, seu desgosto para nunca mais, suas alucinações, a lenta agonia são um dos principais motivos desta obra literária” (Celina, 1963, p. 19).

O Crime do Prata se relaciona ao assassinato de Alonso, o noivo de Célia, em circunstâncias misteriosas naquela pequena Itaiara. Lindanor Celina (1963) assinala, nesse contexto, o papel da autoridade paterna de Cassiano Martins nas decisões sobre o casamento da filha. Em meio a toda essa tensão e sofrimento que afetou os Martins, dois aspectos fundamentais de Itaiara, o matrimônio e a autoridade patriarcal, são evidenciados, especialmente ao insinuar que o pai de Célia poderia estar implicado no crime.

Esse cenário dos Martins ressalta a desigualdade de gênero no casamento, um tema que Dona Adélia evidencia a partir desses acontecimentos com Célia Martins. Para Adélia, esses fatores determinam às mulheres seus papéis, antes mesmo de virem ao mundo. No trecho a seguir, podemos notar essa sua perspectiva:

– É, meu senhor, triste de quem morre que pro céu não vai....Mulher é que é bicho besta. Olhe a Célia Martins, cadê que tem consolo, esperança na vida: Macho fosse, estava aí, semanas depois da morte da noiva, de dente aceso, rabeando atrás das outras. Mas aquela...sombra de que gente é que é. Tão nova, tão infeliz! Essa, sim, havia de se engrajar de um vivente, sair das daquela sepultura em vida, largar de sentido a pensão do noivo morto há bem três anos. Mulher é bicho besta. Já nasce vítima... (Celina, 1963, p. 28).

Nesse fragmento da obra, notamos que, apesar de Dona Adélia ser uma defensora dos valores tradicionais cristãos, ela discorda do destino imposto pelos membros da sociedade de Itaiara às mulheres. Isso significa que, ao mesmo tempo em que mantém seu papel tradicional como esposa e mãe, ela questiona os construtos sociais e critica a situação em que muitas mulheres de Itaiara se encontravam, tal como Célia Martins.

Para ela, a sociedade de Itaiara revela uma diferença no tratamento de temas como perda e abandono nos relacionamentos amorosos. Segundo Dona Adélia, essa desigualdade perpetua representações que orientam práticas que se mantêm inalteradas e estão profundamente enraizadas na vida das mulheres. Mía Couto escreve, na obra *Venenos de Deus, remédios do*

*Diabo* (2008)<sup>28</sup>, diante das acusações do marido sobre a personagem Munda de que era feiticeira:

O destino das mulheres é serem culpadas. A idade torna-as ainda mais donas de perigosos saberes. Não é preciso prova. Basta que recaia sobre elas a acusação de feitiçaria. A justiça é sumária, sem juízes, sem júzios. O veredicto está facilitado: as mulheres já foram julgadas antes de haver tribunal (Couto, 2008, p. 32)

No texto referido, Mia Couto (2008) escancara o implacável julgamento moral e preconceituoso dirigido às mulheres. Seu grande fardo, o das mulheres, é a culpa, condenada, antes mesmo da existência de um parecer.

Dona Adélia, mesmo com sua educação rígida dirigida às suas filhas, sob os princípios da moralidade e os valores tradicionais, revela os mecanismos institucionais que atuam nas famílias, na religião e nos grupos sociais em geral, os quais definem os papéis de mulheres naquela pequena cidade, com a utilização das dores e sofrimentos de Célia, como exemplo.

Nesse contexto, ela, Dona Adélia, menciona a ausência de perspectivas de Célia Martins e seu desinteresse diante de sua vida, após o falecimento do noivo. Apesar dos esforços de Dona Adélia para encorajá-la a deixar o luto e buscar um novo relacionamento que pudesse trazer felicidade, a jovem permanecia imersa em sua dor. Seu sofrimento se intensificava em razão da repressão e controle exercidos por seu pai sobre sua vida, cuja autoridade familiar não foi afetada, mesmo com as suspeitas de ser responsável pelo crime.

De acordo com Lobo (1999, p. 96), diversas autoras utilizam essas micro histórias, que se encontram em várias obras literárias femininas, ilustradas aqui como o “Crime do Prata”, para “[...] esmiuçar os meandros do patriarcado que levam ao silêncio, à mordaza, ao abuso e à morte trágica dos personagens femininos”.

A personagem Célia Martins anseia por esse espaço ideal, onde a mulher se submete ao casamento. Sem essa alternativa, o que a aguarda é a loucura e a morte. Para ela, nada foi disponibilizado como uma substituição; tudo foi ou retirado, ou interrompido de forma brutal e violenta, como nesse caso. Diante desse crime, sua chance de ser uma mulher comum e convencional foi tirada dela.

Ao longo da narrativa do “Crime do Prata”, fica evidente que Célia Martins não via esperança de escapar daquela situação no limite entre a vida e a morte. “[...] Nossa vida ali nos

---

<sup>28</sup> Nesse romance, Mia Couto (2008) apresenta a história de Sidônio Rosa, médico português que viaja para a Vila Cacimba, no Moçambique, em busca de sua amada Deolinda. Ele encontra os pais da jovem, Munda e Bartolomeu Sozinho. Em meio a um conflito familiar, a obra também expõe situações de diásporas que envolvem identidade, racismo, colonização, sonhos e realidade por meio de uma rede de mentiras e desejos que entrelaçam essa trama e seus personagens da obra.

pertencia? Quando?” (Celina, 1963, p. 136), lamentava Célia Martins, diante desse desafio vivido por ela frente aos julgamentos e dores resultantes dessa pressão social. A jovem era uma das filhas de seu Cassiano Martins, homem temido pela sua postura rude com as filhas e vizinhos e visto como avaro, controlador e “[...] que contava até os cocos do coqueiro” (Celina, 1963, p. 12).

Embora rodeada por mulheres acolhedoras como suas irmãs, além de Gregória, e de sua amiga Adélia, Célia Martins não consegue deixar de espreitar a morte, enquanto vive seu luto pela perda de seu par ideal, seu noivo Alonso. Seu universo parece desprovido de significado, e se transforma em um espaço empobrecido e sem vida.

Para muitos moradores de Itaiara, Célia Martins se torna a personificação da loucura e da morte, uma vez que ela vive dor da perda de seu noivo, mas diante da representação social que tem se deixa levar pela morbidez e desiste de preencher o vazio deixado pela ausência do casamento desejado com Alonso. Esse preenchimento que assinala movimento para a vida poderia levá-la até para um novo amor. Porém, Celia sempre vai se encontrar num ímpeto de morte e sufocada pela figura opressora do pai.

Por sua vez, seu pai, Cassiano Martins, também é condenado à morte pela própria filha, mesmo ainda em vida. Essa figura paterna, que definha aos poucos, lentamente, simboliza o silenciamento da voz masculina que Lindanor Celina (1963) deseja sugerir na obra. Ele tem o esvaziamento de seu poder, de sua tirania e de seu controle sobre as filhas, nos limites do tempo e da memória expostos na obra.

A casa, agora mais silenciosa, a escolinha fechada, o velho Cassiano horas e horas sumido no quintal, entre as suas árvores. Dera para falar só, quantas vezes não o surpreendi gesticulando, abanando com a mão: “Cabra safado, isto é, pra você criar vergonha! Cabra mais safado!” Solitário aquele não vivia, mas cercado de seus fantasmas, que, a julgar pelo que eu observara, não eram nada amigáveis. [...] Vivia no sítio. Avançado em caduquice, mais perdido no seu mundo (Celina, 1963, p. 151).

Em Itaiara, muitas pessoas hostilizavam as mulheres que desafiavam as representações hegemônicas destinadas a elas naquela localidade. As críticas condenatórias das mulheres religiosas locais, as Filhas de Maria, juntamente com os comentários de vizinhos e de comerciantes, ecoavam pelas sacristias, estabelecimentos comerciais e entradas das casas como um vendaval impiedoso que não deixava Célia Martins escapar ao seu infortúnio.

– Aquilo [a carolice], a maioria, benza-te Deus! Não viu o que fizeram com a irmã de seu Martins? Então a moça, por que lhe matam o noivo, vira réproba? Quando mais precisou de ajuda, de uma palavra, um apoio, hostilizada daquela maneira? Vergonha!

[O pai complementa] – Vergonha, não para ela, mas para o bando de sepulcros calados. Ouvi dizer que até bilhetinhos mandavam, anônimos, à moça! Safadeza! (Celina, 1963, p. 53).

Nesse trecho, podemos observar que os pais de Irene, Dona Adélia e ‘Seu’ Geraldo, expressam críticas a falta de solidariedade e de compaixão de algumas pessoas de Itaiara, em especial as beatas católicas. O “Benza-te Deus!” era para aquelas devotas, assíduas à Igreja, mas se abstinham em apoiar a jovem Célia ou, ainda pior, a julgavam e a hostilizavam, por ter perdido o noivo em circunstâncias violentas.

Na passagem narrativa citada anteriormente, o pai de Irene enfatizou que a comunidade carecia de apoio e solidariedade. Ele condenava aqueles que enviavam bilhetes anônimos à mulher em visível e forte sofrimento. Para ‘Seu’ Geraldo, a vergonha não recaía sobre a moça, mas sim sobre a atitude hipócrita e cruel dos indivíduos envolvidos que não ficavam silentes diante das humilhações que Célia enfrentava.

Assim, Lindanor Celina (1963) constrói, sob o drama de Célia, um paralelo aos preconceitos, evidentes em muitos grupos que impactavam na vida das mulheres. Na visão das “Filhas de Maria”, não haveria salvação para aquela mulher. Numa dimensão de obrigatoriedade por parte dela, deveria sucumbir, uma vez que cometeria um dos mais abominados atos, o aborto. Fato que Célia Martins negava, inutilmente. Não se permitiu, por exemplo, viver o relacionamento com seu Álvaro, mesmo que assim desejasse.

É importante notar que a autora não apresenta um desfecho para esse crime em seu romance, assim como em nenhuma das outras obras da trilogia. Acreditamos que Lindanor Celina (1963) não objetiva esclarecer ou dar um desfecho a essa tragédia no Prata. Ele permanece envolto em mistério.

A representação do crime, no enredo dessa obra, permite uma melhor visualização de como os papéis de gênero influenciam a construção de seu aspecto educativo para as mulheres. Esse cenário reflete o aprisionamento de Célia em relação ao seu amor e a impossibilidade de estabelecer novas relações amorosas. A obra não simplifica o crime como mera violência, mas destaca as situações de conflito na família Martins. Esses conflitos afetam profundamente Célia Martins e evidencia sua insistência em permanecer ligada ao noivo até o fim de sua vida.

- **A Família Nogueira – encontros perenes**

A família Nogueira era composta por Dona Zefinha e ‘Seu’ Moisés, pais de Nicanor, João, Astésia, Adauto, Edite e Luizinho, além de Nana, mãe de Dona Zefinha. Para a mãe de Irene, Adélia, essa família tinha hábitos alimentares tão próximos de seus familiares

nordestinos, visto que ela era filha e neta de paraibanos. Entre os doces, peixes, feijões de coco e carne de sol, essas famílias estabeleceram uma relação sólida.

Dona Adélia considerava Astésia Nogueira como uma jovem com atitudes dignas de admiração, bem diferente do jeito de agir de suas próprias filhas, em especial de Irene, que a deixava em constante inquietude. Observemos o trecho a seguir:

Astésia, segunda das filhas moças, ia pelos catorze anos, quando os conhecemos. Nunca vi olhos tão grandes e verdes, dentes tão claros. Quieta, vivia agarrada num bordado, numa costura, ajudando a mãe, os olhos baixos, muito comportada. Dona Zefinha dizia que contava pelos dedos as vezes em que a castigara. Mamãe, vendo-a, suspirava: “Menina exemplar, ah, se meus diabos fossem como Astésia”! (Mamãe já falava no plural, Alba, embora bem mais nova, mostrava que seria quase tão tremenda quanto eu.) “Dona Zefinha tem mesmo muita sorte com essa filha”. Designava-nos com a cabeça: Essas aí, raça do cão. Sossego com elas, tenho nunca? Pagando estou o que fiz à minha mãe” (Celina, 1963, p. 23, grifos no original).

Nesse excerto, percebemos que as qualidades atribuídas a Astésia que a colocavam como um modelo de conduta, resultavam da sua tranquilidade e pela ausência de aflição que provocava na sua mãe. A sua natureza silenciosa e concentrada despertava admiração para aqueles que a conheciam. Nesse ambiente, é perceptível as restrições impostas pelos papéis tradicionais das mulheres, especialmente no que diz respeito às responsabilidades de mães e esposas. Para Adélia, essas funções eram vistas como algo digno de grande apreço.

As relações com a família de Dona Zefinha Nogueira se ampliaram. Dona Adélia se torna madrinha de Astésia e as interações entre essas famílias estabelecem vínculos diários, alinhados às práticas culinárias da comunidade de Itaiara. A família Schimdt sempre apreciou o tempero nordestino de Zefinha, especialmente seu tradicional cuscuz. Irene conta:

E o cuscuz de dona Zefinha que, juro por Deus, não encontrarei igual no mundo? Ah cuscuz! A ele e ao munguzá do Benedito mingauzeiro deve a substância, o tutano que inda hoje tenho.

[...]

Às vezes, despertávamos noite adulta, com o batuque, ela socando milho no pilão. Porque não comprava fubá preparado, não seria, afirmava desmoralizar um cuscuz. Levantava-se, espertava a macacoa banhando o rosto n'água fria, ralava o milho, pilava-o, peneirava-o; ralava os cocos, extraía-lhes o leite. Quando, às sete, eu ia para a mesa, já encontrava o cuscuz, amarelinho, cheiroso, úmido, polvilhado de coco ralado (Celina, 1963, p. 23).

Nesse período, são mencionados tipos de alimentos que fazem parte da alimentação típicas das regiões norte e nordeste. Tal registro revela que o cuscuz amarelinho e perfumado de Dona Zefinha está na memória afetiva de Irene e na energia que o munguzá trazia para aquela menina travessa. O munguzá de ‘Seu’ Benedito intensificava a vitalidade e desejo de liberdade de Irene. Essa energia vibrante se fez presente na menina desde a infância e, em muitos

momentos da vida, conforme expõe Lindanor Celina nas duas outras obras que completam essa trilogia literária.

Preparações de pratos como os que aqui destacados, nos conectam a séculos de história e de tradição por meio de lembrança, relacionada ao consumo de tais alimentos. Essa conexão nos remete aos rituais matutinos em seu café da manhã que foram significativos nos primeiros anos da vida de Irene e faziam parte da rotina familiar.

Tais exemplos, que criam laços entre as famílias Schimdt e Nogueira, se referem ao uso do milho e do coco na culinária tanto nordestina quanto amazônica. Esses ingredientes são fundamentais na elaboração de bolos, mingaus e outros pratos típicos. A troca desses alimentos entre vizinhos e sua venda em barracas durante festividades, por exemplo, fortalecem os laços comunitários e revivem sentimentos ligados às memórias familiares, como as de Dona Adélia, oriundas do Nordeste.

Essas práticas englobam conhecimentos e técnicas locais, como a coleta, a extração e o preparo com ingredientes regionais, como o milho e o coco. Ao longo de nossa história, esses alimentos enriqueceram a diversidade da culinária brasileira e se manifestaram, e ainda se fazem presentes, também em festas tradicionais e celebrações religiosas. Sob o ponto de vista cultural, essas atividades surgem da fusão das culturas indígenas com as europeias — especialmente a portuguesa — além da influência posterior da culinária africana e de outros povos.

Vale ressaltar que essa tradição, apresentada por meio desta família Nogueira, influenciou diversas áreas que incluem a língua, a religião, a música, além de celebrações e danças. Diegues (2001)<sup>29</sup> aponta que a contribuição das populações dos povos indígenas e das populações tradicionais não-indígenas da Amazônia foram fundamentais na formação e na preservação de conhecimentos tradicionais sobre manejo e na compreensão dos ecossistemas, como florestas, rios e igarapés em sua diversidade ecológica e biológica. Além disso, essas influências se refletem nas expressões religiosas que têm raízes nas sabedorias e práticas dessas populações (Diegues, 2001).

---

<sup>29</sup> Nesse estudo, parte-se do entendimento que para as populações tradicionais, a biodiversidade não se restringe aos “recursos naturais” nos territórios onde vivem. Corresponde a uma “[...] etno-biodiversidade, isto é, a riqueza da natureza da qual participam os humanos, nomeando-a, classificando-a, domesticando-a, mas de nenhuma maneira selvagem e intocada”. Em outras palavras, “[...] a biodiversidade pertence tanto ao domínio do natural como do cultural” e é precisamente a cultura, enquanto sistema de saber, que permite a essas comunidades “[...] entendê-la, representá-la e manuseá-la”, manejar determinadas espécies, inserir outras e enriquecê-las (Diegues, 2001, p. 31-32).

- **A Família Coutinho – privacidade, privações, tragédias e desejos**

A família do Coronel Coutinho era composta pelos filhos Idália, Ana Maria, Augusto, Luciano, Flávio e Carlito. A narradora Irene trouxe na narrativa aspectos que marcaram sua infância ao revelar as contradições existentes, nesse ambiente, diante da vida de privilégios dos Coutinho. Isso causava-lhe certa intimidação diante das famílias como a dela, de casas e hábitos simples.

Essa família morava em uma grande casa de azulejos, que refletia sua privacidade e prestígio, embora algumas tragédias também acompanhassem essa história. Para Irene, era fácil notar as desigualdades sociais e econômicas entre uma classe e outra. Estas se faziam presentes na modesta e pequena Itaiara pelas famílias que levavam uma vida simples. Dizia Irene:

Próximo a nós, a enorme casa de azulejos do coronel Coutinho, um horror de janelas, um quintal e tanto, e dentro daquele casarão, o piano, que era a minha tentação. Ouvir o piano, tocar o piano, o piano me agarrava. Mas o piano também me falava de outras coisas daquela casa. Por detrás das venezianas sempre cerradas, um mundo trancado, talvez acima do comum, alheio ao nosso. Era um povo calmo, sério, amavelmente digno, umas vidas diferentes. Me intimidavam, me impressionavam aquelas vidas, aquele casarão. Tardezinha, quando as moças se punham a tocar, eu me pregava ao lado de fora da janela do salão, não havia quem me fizesse arredar pé, nem para ir jantar. Papai vinha me buscar, eu ia à força, esperneando (Celina, 1963, p. 9-10).

Irene enfatiza, nesse trecho, a imponência da residência da família Coutinho. Para ela, o que a fascinava era o piano, a música e a forma como os moradores se comportavam, sempre calmos e sérios. Essa vida distinta parecia isolada do mundo de Itaiara por trás das janelas fechadas naquela residência aos olhos da jovem.

A narrativa menciona os falecimentos dos irmãos Coutinho, Carlito e Flávio, cuja casa grande na rua das Pedras guardava memórias tristes. Carlito, o mais novo, morreu de tétano após um pequeno ferimento na boca, apesar dos esforços do Dr. Oscar para salvá-lo. Flávio, admirado pela família de Irene por sua educação e espirtuosidade, perdeu a vida em decorrência da tuberculose. Também suspeitavam que outros filhos do Coronel contraíram essa doença, o dentista da cidade, o Dr. Coutinho e o jovem Augusto Coutinho. O texto a seguir apresenta os acontecimentos que envolveram a família Coutinho:

Confirmava-se que o filho mais velho [Flávio], a esperança do coronel e de dona Aninha, estava tuberculoso. Da noite para o dia murchava o belo rapaz, há pouco tão forte, rosado. E, comentava-se (à boca presa, já se vê), não era o único na família. Dos mais jovens, outro suspeito. Tempos se falava na tendência para tísica, na família Coutinho. Tuberculose na cidade, das doenças que mais extermínio fazia. [...] (Celina, 1963, p. 139-140).

Esse trecho destaca as adversidades que sucederam na vida dos Coutinho. Dentre elas, o falecimento do filho mais velho do coronel. A tuberculose era uma preocupação significativa na cidade, por ser uma das doenças mais letais nos séculos XIX e XX.

A mãe de Irene expressava sua tristeza: “[...] Com os recursos que possuem... Muitos, de começo, têm cura, bom clima, bons ares, O Ceará, dizem, tem posto muita gente sã” (Celina, 1963, p. 140). Isso se deve ao fato de que, no início do século XX, essa enfermidade passou a ser vista como um problema social, ligado às condições de vida e trabalho. As famílias mais ricas desfrutavam de residências confortáveis, bem ventiladas e iluminadas naturalmente, ou optavam por sanatórios para receber o tratamento necessário, como observa Nascimento (2005). No entanto, no caso de Flávio, sua situação já estava irremediável.

- **A Família Silveira – as famílias abastardas de Itaiara**

Ao revisitarmos as famílias que se destacavam em Itaiara por terem bens e *status*, que se distinguiam das demais famílias, salientamos a família Silveira. Irene conheceu a sua amiga Áurea, a filha mais nova do Coronel Silveira e de Dona Iaiá, nas aulas da professora Didi. Foi nesse ambiente que Irene teve a oportunidade de ver, além de certo requinte no comportamento da família, o seu grande desejo: um piano “[...] calado, negro, na sala de visitas” (Celina, 1963, p. 123) da casa. Apesar de ter sido apenas por breves momentos, a jovem conseguiu tocar algumas vezes. Vejamos a confirmação:

Áurea morava na Senador Linhares. Não frequentava o grupo, conhecemos nas aulas da professora Didi. Era a caçula das filhas do coronel Silveira, família de merecidas honras na cidade, por vários motivos. Moças bonitas que cantavam, tocavam piano, um irmão tenente, que virara herói na Revolução de Trinta e desse heroísmo, o esplendor, ainda que distante, nimbava a família, a velha casa, estilo colonial, na Senador. [...] [Áurea e] Suas irmãs, bonitas moças, todas as tardezinhos sentavam-se na calçada em frente à casa, muito cheirosas, sempre de amigas rodeadas, elegantes, as mais invejadas cidades, as únicas que namoravam doutor, os poucos doutores locais, o médico, o agrônomo, o promotor [...] (Celina, 1963, p. 122-123).

Áurea, a caçula das filhas do coronel Silveira, pertencente a essa respeitada família da cidade, se destacava por suas habilidades artísticas. Os homens da família eram respeitados por seus atos de heroísmo durante a Revolução de Trinta<sup>30</sup>, o que trazia prestígio à família e admiração dos habitantes locais.

---

<sup>30</sup> Entre 1920 e 1930, o Brasil enfrentou uma série de revoltas contra o governo central, em parte devido a uma crise econômica e ao descontentamento militar e popular. Esse período, que antecede a Revolução de 1930, surgiram no Brasil movimentos culturais e políticos, como a Semana de Arte Moderna, o Partido Comunista e o movimento tenentista, que criticavam as oligarquias e a situação da Primeira República. Durante a presidência de Washington Luís, o país estava sob a influência das oligarquias, principalmente de São Paulo e Minas Gerais, e a escolha de Júlio Prestes como sucessor, que contrariava a tradição de escolher um candidato mineiro, levou à Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas e Pedro Monteiro, que impediu a posse de Prestes. Vargas assumiu

- **A Família de Zazá – famílias migrantes nordestinas**

Entre as famílias que abrigam essas personagens, assinalamos a família da jovem Zazá. Ela é integrante de uma família de nordestinos que se estabeleceu em Itaiara, em meio ao movimento migratório que Lindanor Celina (1963) enfatiza na obra *Menina que vem de Itaiara*. Essa família traz à tona a realidade de muitos migrantes, especialmente nordestinos que, em vários momentos de nossa história, se deslocaram para a Amazônia em busca de terra e trabalho, sobretudo no período da economia gomífera. As dificuldades econômicas e conflitos diversos que essa população vivenciava, resultaram em uma reprodução da miséria que já compunha a realidade da população local.

No trecho a seguir, conhecemos um pouco mais dessa realidade:

De um destes, a família foi morar na Rua do Capim, numa casinha de cavacos junto à de Seu Moisés. Tinham um bando de filhos, tudo alvo, lourinho, olho azul, que fazia gosto. A mãe ruiva e ainda moça, vivia lá em casa buscando um trabalhinho, uma roupa extra para lavar. [...] Havia sempre um paninho a mais, ele dava à cearense, fim de ajudá-la (Celina, 1963, p. 72).

A família de Zazá representa a realidade de muitos grupos familiares nordestinos que migraram para a região Amazônica. Essas famílias buscavam melhores condições de vida, além de almejavam um trabalho para prover a sua subsistência. Uma das atividades desenvolvidas era o extrativismo e outros trabalhos disponíveis, especialmente durante o período de auge da economia da borracha na região Norte do país.

A realidade da mãe de Zazá reflete a situação de muitas famílias de migrantes nordestinos, em que essas mulheres, muitas vezes, as principais responsáveis pelo lar, contribuía para a renda familiar por meio de trabalhos como lavadeiras, quituteiras, cozinheiras, engomadeiras, entre outros ofícios, especialmente aqueles que não exigiam qualificação específica. Essa renda servia para complementar o que já era escasso ou, em alguns casos, era a única fonte de sustento dessas famílias.

No excerto a seguir, observamos que as crianças e a mãe não conseguiam escapar da fome diária. Irene relata que:

Um dia, acabávamos justo de almoçar, Zazá chegou, com Zequinha. Mamã condeu-se: “Vai ver que ainda nem comeram. Meus filhos, vocês almoçaram?” Zazá: “Não senhora, ninguém ainda hoje não comeu lá em casa”. A Domingas raspou pelas panelas e, do que encontrou, dois pratos lhes serviu. A menina sentou-se, mais o irmão, à mesa da cozinha, espiou a comida

---

o governo Provisório, resultando na paralisação do Congresso e no afastamento dos governadores, diante da crise política, social e econômica e, culminou com a anulação da Constituição de 1891. Ele governou por decretos-lei até a nova Constituinte, que começou em novembro de 1933 e levou à sua eleição indireta como presidente da República. No Pará, Magalhães Barata exemplificou esse modelo de liderança ao governar por 20 anos, em dois períodos: de 1930 a 1935 e de 1937 a 1945 (Pandolfi, 2019).

e achou pouco. Mas não se atrapalhou. Agarrou com vontade a vasilha que estava ao lado, e disse, resoluta, ao Zequinha: “Zeca, atocha farinha nessa desgraça!” (Celina, 1963, p. 73, grifos no original).

Domingas recolheu as sobras do almoço da família para aliviar a carência que abatia os irmãos Zazá e Zeca, que não hesitaram em comer com voracidade para apaziguar a emergência da privação alimentar que os afetava.

Embora não seja nosso objetivo aprofundar análises sobre as experiências familiares dos imigrantes nordestinos no estado do Pará. Todavia, nesses registros que ressaltamos na obra de Lindanor Celina (1963) da trajetória dessa família nos permitem compreender aspectos que se relacionam aos contextos familiares desses grupos que marcaram a Amazônia, principalmente nos séculos XIX e XX.

Franciane Lacerda (2006, p. 254) aponta que nesse período, impulsionados pelos ideais de civilização e progresso, os governantes do Brasil tinham como objetivo “[...] estabelecer um estado civilizado que refletisse o desenvolvimento que a república aspirava construir”. Nesse contexto, o estado do Pará, sobretudo no auge da economia da borracha, também se empenhou para trazer os “ventos do progresso” para o Estado, por meio da produção agrícola, bem como efetivar o embelezamento e reformas na urbanização nos centros urbanos. Incluía nesse processo de civilização e de modernização, preocupações com a higienização e da disciplina na população urbana (Rago, 2014).

Lacerda (2006, p. 264), ao estudar a migração de cearenses para o Pará entre 1889 e 1916, assinala que “[...] essa migração de nordestinos para a região Amazônica teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento das áreas coloniais e dos centros urbanos”, uma vez que as iniciativas de imigração estrangeira não tiveram o êxito que se esperava para este fim. Isso se deve ao fato de que era necessário ocupar regiões às margens das rodovias e ferrovias e ampliar a produção agrícola nos núcleos coloniais para impulsionar a economia e suprir as necessidades da capital paraense, inclusive com o uso da Estrada de Ferro de Bragança (Lacerda, 2003; 2006).

Destacamos que nesse período, um significativo contingente de migrantes vindo do Ceará utilizou a Estrada de Ferro de Bragança para percorrer pequenos povoados que o trem já alcançava. Lacerda (2006) assinala que o município de Bragança, um dos principais cenários geográficos da obra literária em análise, foi um dos principais lugares de deslocamento desses grupos.

Durante esse período de forte migração de cearenses e de outros grupos do Nordeste, apesar de diversas famílias, como a da jovem cearense Zazá, enfrentarem dificuldades, a

situação dessas famílias nordestinas não deveria ser reduzida à perspectiva de “pobres flagelados”. Além desse estigma, muitas pessoas, tanto homens quanto mulheres, carregavam o peso da condição de “escravos do patrão ou da floresta”. No entanto, essa experiência migratória era marcada por uma realidade complexa e diversificada, que ultrapassava a imagem de uma população apenas vitimizada, explica Lacerda (2006).

Dentre os produtos que eram coletados e extraídos, se destacavam a borracha e diversos outros itens, além da extração de madeira. As medidas para atrair estrangeiros para esse fim não surtiram o efeito esperado, mesmo diante dos incentivos oferecidos pelas autoridades locais e nacionais. Então, os nordestinos, castigados pela seca e outras mazelas em seus lugares de origem, passaram a atrair a atenção para migrarem para a Amazônia, menciona Lacerda (2006)<sup>31</sup>.

No trecho a seguir, percebemos que a jovem Zazá não se afligia apenas pelas dificuldades materiais da família. Zazá não conseguia ignorar o desemprego e o sofrimento de sua mãe. Ela também estava aflita pelo entristecimento de sua genitora. A seguir, conferimos o diálogo entre mãe e filha, após receberem doação da família dos Schimdt para suprirem a fome. Vejamos:

- Mãe, por que está chorando?
- Seu pai Zazá, que bebe cachaça e me bateu.
- Por que a senhora não larga papai e se casa com outro homem?
- Zazá, que é isso minha filha? Conversa feia é essa! Seu pai, que é seu pai, casado comigo no padre, no juiz, me trata desse jeito, que fará outro? Outro mesmo é que não presta!
- Pois a senhora experimente todos até achar um que sirva! (Celina, 1963, p. 142).

Nesse trecho do diálogo entre Zazá e sua mãe, notamos, por um lado, a indignação da filha diante da submissão que a mãe vivia nesse casamento cheio de abandono, violência e angústia. Por outro lado, a mãe mostra uma desesperança velada e certo conformismo que emergiam, mesmo quando estavam latentes as suas dores e suas queixas da vida matrimonial.

Esse cenário não se limitava apenas a eles ou, ainda, às famílias do nordeste. Como a própria mãe enfatizava, nem as “bênçãos” concedidas pela igreja nem as determinações da união civil conseguiam blindá-la da realidade social e política que impactava de forma violenta e cruel as mulheres daquele período da história.

A escritora nos apresenta o contexto onde essa violência aparecia. Notamos, entretanto, que ela não se rebelava contra os maus-tratos do marido. Os filhos e os vizinhos, nesse caso, a

---

<sup>31</sup> Essa análise de Lacerda (2006) adota como referência a obra de João de Palma Muniz, intitulada: *Estado do Grão-Pará. Imigração e Colonização. História e estatística (1616-1916)*.

família de Irene, testemunhavam a dureza do cotidiano da mãe de Zazá; na manutenção da subsistência dos filhos e da impotência diante da ausência do marido, suportava a conduta violenta de seu esposo, sem vestígios na obra de que seu destino seria alterado.

Esse cenário assinala a invisibilidade do papel da mãe na sustentação econômica da família. Nesse caso, mesmo como a verdadeira responsável pelo sustento dos filhos, a figura do pai, frequentemente ausente, era mantida como o provedor. Carole Pateman (2022) assinala que esse comportamento compõe o contrato sexual<sup>32</sup> na divisão de papéis sociais nas sociedades ocidentais. No caso dessa mãe, reportada na narrativa da obra em estudo, ela não apenas cuidava dos filhos, mas também preservava a imagem do pai como um trabalhador digno, apesar da ausência nas necessidades da família e fragilidade no apoio conjugal de seu esposo.

A família vivia sob a influência de padrões culturais que afetavam suas dinâmicas de relacionamento, principalmente entre a mulher e o marido. A mãe de Zazá se mostrava permissiva à tirania do marido, o que gerava uma tristeza não apenas nela, como também em sua filha mais velha, Zazá. Embora o pai de Zazá não assumisse plenamente o sustento da família, ele utilizava a violência como uma das formas de exercer domínio sobre a mulher e os filhos. Isso retrata, em parte, o sentimento de muitas mulheres que consideravam que estar sozinha seria pior, pois o casamento possibilitaria estabilidade social e imagem de respeito.

Tal panorama serve, em certa medida, como ilustrativo quanto à pressão que o casamento impunha sobre as mulheres, mesmo quando essa permanência se tornava um fardo frente aos abusos físicos, psicológicos e o abandono material. Essas formas de violência comprometiam a sua segurança e bem-estar, assim como as condições de vida dos filhos.

Esse contexto familiar reflete relações de poder historicamente desiguais e que se manifestam nas diversas formas de violência contra as mulheres ao longo da história. Essa violação dos direitos das mulheres, hoje, reconhecida como violência de gênero, tem profundos componentes culturais na história ocidental. Sua base era a violação da dignidade da mulher. Essa realidade não se restringia apenas as essas famílias, pois estavam presentes em muitas outras, até mesmo famílias em grupos econômicos mais favorecidos, nas classes médias e altas da sociedade.

No Brasil, o Código Civil de 1916 foi a referência ao longo de oitenta e seis anos, em conjunto com as Constituições, jurisprudência e normas e regras sociais, seus “usos e

---

<sup>32</sup> Para Carole Pateman (2022, p. 14-15), a sociedade civil ocidental se funda no contrato social, sob a égide da sociedade patriarcal. Ela considera que “[...] o pacto original é tanto um contrato sexual quanto social: é sexual no sentido de patriarcal – isto é, o contrato cria o direito político dos homens sobre as mulheres -, e também sexual no sentido do estabelecimento de um acesso sistemático dos homens aos corpos das mulheres”.

costumes”, sinaliza Iáris Cortês<sup>33</sup> (2023). Essa legislação considerava a mulher como “relativamente incapaz” e colocava a mulher sob a autoridade do marido, especialmente no que se refere ao domínio patrimonial, à regulamentação de seu corpo e à sua vida pública.

Para Cortez (2023), muitos regramentos – que hoje podemos denominar como absurdos presentes no referido Código Civil – foram extintos ao longo dos anos, conforme as pressões dos movimentos sociais, principalmente feministas, além das transformações culturais, políticas e econômicas. Alguns desses regulamentos discriminatórios e restritivos foram abolidos “[...] pela falta de uso ou por julgamentos de tribunais transformados em jurisprudência, contribuindo para que nossa legislação civil refletisse um pouco mais as mudanças dos costumes da sociedade” (Cortez, 2023, p. 267). A autora menciona, como exemplo, a Lei do Divórcio (Lei 6.515/77) e o Código Civil de 2002, que introduziram novas garantias legais e forma de representação diante da vida social e cultural já consagradas para as mulheres na sociedade brasileira.

Lindanor Celina (1963), ao dar o desfecho da presença desses personagens da família de Zazá, apresenta indagações sobre qual o fim aquela jovem e sua família seguiram: “[...] voltaram para o sertão? Não sei. Sei que não demoraram muito em Itaiara. As incertezas do destino de Zazá e sua família não são reveladas, mas a questão está posta”, destaca a autora (Celina, 1963, p. 72).

- **Família Guedes – afagos desmedidos**

A família Guedes morava em frente à casa da família de Irene. Era composta por um pai viúvo e mais três filhos, um filho jovem e suas duas filhas, Madalena e Lídia. Irene relata o desconforto que sentia com os excessivos carinhos de Madalena, de beijos com cheiro de tabaco de corda que a jovem gostava de mascar. Além da repulsa que a garota sentia nas sufocantes carícias de Madalena, ela percebia os afagos desmedidos de Terêncio Guedes. Certo dia, em uma de suas disputas nas brincadeiras com outras crianças da rua, às carreiras, ela revive uma situação que lhe causou medo e repulsa, entre os afagos desmedidos de Madalena e a mistura de medo e angústias das carícias de Terêncio.

Ela conta que Terêncio inesperadamente se oferecer para protegê-la das meninas das quais se escondia. Ele a levou até uma rede na sala, e enquanto a balançava, cochichava:

---

<sup>33</sup> Como Iáris Cortês (2023) evidencia, até a instituição da Carta Magna de 1988, foram sete Constituições em que as mulheres pouco ou nada estavam presentes, inclusive nos longos anos de regimes de exceção dos governos ditatoriais militares. A primeira Constituição foi instituída em 1824, dois após o Brasil se tornar independente de Portugal. Ela esclarece que “essa Constituição, quando falava de “cidadãos brasileiros”, na verdade, falava do homem com propriedades, pois a mulher – juntamente com os escravos e os homens livres pobres – estava excluída de praticamente todos os atos da vida civil, como votar e ser votada, exercer cargo público, entre outras restrições”.

“Pra (sic) quê tanto sombroso, bichinha? Vem, que te escondo delas”. Levou-me para a rede atada na sala, começou a me embalar no peito, era um peito cabeludo, eu sentia aqueles cabelos no rosto, no pescoço, nas orelhas, me cresceu outra espécie de medo, uma angústia, uma coisa assim, queria me libertar, chamar mamãe, ir-me embora, mas ele me segurava, e aos cochichos, me embalava, me embalava...Num momento, umas falas, apareceram as irmãs, Madalena Guedes, com seus agrados: “Estás aqui, sua fujona, cadê meu cheiro?” Num instante passei do peito cabeludo de Terêncio, aos beijos de masca-de-tabaco de Madalena. Que pela primeira vez me pareceram menos repelentes (Celina, 1963, p. 10-11, grifos no original).

Nesse trecho, notamos que Irene vivenciou uma combinação de temor e aflição, quando Terêncio a imobilizou na rede. Somente quando a irmã do rapaz chega no local é que Irene se livra do contato indesejado. A cena retrata e nos deixa entrever a confusão afetiva de Irene que logo busca proteção de sua mãe ou qualquer forma que a faça escapar aos toques repulsivos de Terêncio.

Na obra *Eram Seis Assinalados* (Celina, 1994), podemos notar que, anos mais tarde, Dona Adélia revisita esse acontecimento com um olhar moralizante. Para a mãe de Irene, o episódio atestaria a inclinação prematura da filha para comportamentos tidos como lascivos pela genitora da jovem. Segundo sua perspectiva, percebera que a filha já “nascera com má inclinação”. A mãe relata que se dedicou à Irene – “[...] pariu, amamentou e surrou” – na intenção de moldar ou corrigir essas características que percebeu desde cedo (Celina, 1994, p. 55).

Entretanto, nessa afirmação, Dona Adélia não faz uma distinção entre a Irene-adulta, que escolhe romper com o moralismo social ao se envolver com o padre Enzo e que buscou ser a protagonista de sua própria vida, e a Irene-criança, que estava sujeita, nesse caso, aos perigos de uma infância ainda em formação, sob a alcance de pessoas, como Terêncio e Madalena com suas carícias estranhas. O simbólico que se encontrava para Irene nessas carícias possivelmente rompia os limites afetivos vividos até então. Não temos mais elementos para interpretar a estranheza dessas carícias experienciadas por Irene. Podemos entender que são campos de afetos desconhecidos e uma estranha experiência como marca da vulnerabilidade infanto-juvenil.

Aqui salientamos de uma maneira geral outras famílias que Lindanor Celina (1963), com a obra romanesca *Menina que vem de Itaiara*, nos impulsiona a pensar por meio desse universo fictício, as normas e as regras que compunham a realidade Amazônica e a brasileira no contexto das transformações, permanências e configurações da família no século XX e meio às mudanças sociais, culturais e políticas que ocorriam naquele período.

Outros temas que faziam parte de seus questionamentos sobre o comportamento dos homens. Entre eles estão: o Prefeito Dr. Façanha, o prefeito de Itaiara, e sua desonrosa conduta

de traição e agressão à esposa; o fato de Adélia tecer suas críticas ao Dr. Façanha, também traz à tona a postura de que este não se intimida em manter suas relações fora do casamento. Nessa direção, o prefeito aciona seu prestígio de “mandatário” para realizar cortejo à professora Didi.

## 2.2 RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA: amizades

Quanto às “Amizades”, nessa obra literária, essas relações são retratadas como uma valiosa fonte de alegria, aprendizado e de bem-estar. Elas proporcionam aos personagens um apoio social nas interações que mantêm. As relações de amizade permitem que os personagens desenvolvam habilidades sociais, essenciais para construir conexões interpessoais que sejam gratificantes e promotoras de superação ao longo da vida.

Por meio dessas relações, a escritora Lindanor Celina (1963) nos convida para olharmos com mais proximidade a vida daquela comunidade. Dessa maneira, amizade é retratada como uma forma de interação íntima, espontânea e recíproca entre os diversos grupos sociais. Tem um forte componente emocional por ser um dos valores que a autora destaca como significativos para a narrativa.

Em Itaiara, as escolhas das amizades são influenciadas, principalmente, por semelhanças em termos de faixa etária, religiosidade, classe social, gênero e ideais de vida e valores. A amizade entre personagens do mesmo sexo é bem mais comum, como demonstram as relações de Dona Adélia com as irmãs Schmidt, assim como o seu laço de amizade com Dona Santinha. Da mesma forma, o vínculo entre ‘Seu’ Geraldo, bem como entre Irene e Rosa, também exemplifica isso.

Essas amizades se fortalecem por meio dos passeios que fazem juntos, das conversas íntimas e do apoio mútuo. Os diferentes lugares que frequentam, as ruas em que residem e os encontros festivos se mostram muito produtivos na construção de laços pessoais mais próximos e de reciprocidade.

Por meio das narrativas de Irene, somos informadas/os, por exemplo, que “[...] das amizades da Rua das Pedras, a que enraizara: Dona Santinha” (Celina, 1963, p. 50). Desse modo, somos convidados/as a acompanhar a amizade entre Dona Adélia e Dona Santinha, que irá abranger sentimentos de carinho e cuidado com outros membros da família Schimdt, em especial com Irene e ‘Seu’ Geraldo, que perdurará ao longo da narrativa da obra que dedicamos à nossa pesquisa.

Nas atividades semanais na Igreja Matriz, nos almoços e nas comemorações religiosas, além da presença em muitos momentos da vida da família, Dona Santinha estava sempre presente. Foi ela quem conduziu Irene ao batismo e, conseqüentemente, mantinha a família

inteira informada sobre os acontecimentos na vida dos antigos vizinhos, mesmo com anos depois que os Schimdt se mudaram da Rua das Pedras.

Outra amizade marcante de Adélia é a com as irmãs da família Martins: Eliza, Angelina e Célia Martins. Isso também se manifesta pelo aprofundamento da relação de amizade entre Irene e Rosa Martins. Dessa forma, a cidade, que elas consideravam “insossa e lenta”, ganha significação para elas, especialmente pela aproximação cada vez mais intensa que percebemos ao longo da história.

Mamãe e as tias da Rosa, Angelina e Elisa, fizeram-se amigas, naquela festa de Nazaré. Assim, o Círio, os quinze dias de novena e arraial, foram para nós de alegria, como devia ser. A primeira festa de Círio em que me diverti deveras. Tanto mais que tínhamos excelente “perna”. Para mim, a Rosa, para mamãe, Elisa, Angelina (Celina, 1963, p. 76).

Nesse excerto, Lindanor Celina (1963) enfatiza a abrangência dessa amizade que teve como marco a festividade do Círio. Eles conformaram afetos e identidades nas quais fortalecem o interesse mútuo sobre os acontecimentos que vivenciam nas suas vidas.

A amizade de Dona Adélia e Célia Martins encontra lugar a partir da tragédia que Célia Martins vivera e, posteriormente, em meio a sua dor, Dona Adélia desempenha um papel de amparo e de força para redenção da jovem em luto.

Nesse romance, Lindanor Celina (1963) ressalta o primeiro laço de amizade que a protagonista Irene vivencia se dá com Rosa Martins. Ela passa se chamar Lena, no romance *Estradas do Tempo-Foi* (Celina, 1971). Essa amizade virá a se tornar a mais importante em grande parte de sua vida. Por meio dessa *Menina de Itaiara*, a autora nos apresenta as práticas de sociabilidade entre Irene e Rosa, que vão daquelas vinculadas aos aprendizados pessoais e amadurecimento diante das fases e acontecimentos da vida, bem como nas brincadeiras, nas festividades, nas aprendizagens das primeiras letras, nos banhos de rio, na igreja e pelas ruas de Itaiara.

Autores como Velloso (2009) e Ortega (1999) contribuem para o entendimento da amizade como signo de interação por meio de afinidades eletivas, de experiências e dos ensinamentos compartilhados.

Velloso (2009, p. 208) afirma que “[...] na modernidade, amizade e sociabilidade passam a compor um par indissociável. A amizade estabelece rede de influências, inventa lugares de convivência, laços de resistência, conseguindo ampliar oportunidades de encontros e de interações sociais”. Essa autora destaca que a amizade é desenvolvida de forma significativa, quando somos expostos a essas interações que ganham sentido e relevância ao longo das vivências que estabelecemos com o outro. Significativos, ou seja, quanto mais próximos e mais

colecionamos vivências partilhadas com esse/a amigo/a, mais conseguimos aprender e interagir, uma vez esse laço de amizade ganha estruturas mais relevantes.

Francisco Ortega (1999, p. 157) ressalta a determinadas amizades configuram uma “[...] uma forma de escapar das convenções sociais e um ponto de resistência potencial”. Ele sugere que essas relações auxiliam na imersão de crianças, por exemplo, no mundo social.

Conforme afirmamos, Irene Schimdt e Rosa Martins estão imensas em núcleos familiares que guardam características da sociedade moderna, cuja leis, normas e costumes definem condutas esperadas para seus membros. De tal maneira, é esperado que, além de aderir a esses preceitos, possam reproduzir as relações de poder e ordem social que integram nessa sociedade itaiarense.

Rosa Martins se apresenta como presença ativa na vida da protagonista da obra e central em sua vida desde a chegada no Grupo Escolar, onde inicia sua amizade com Rosa. Embora as amigas se deparem com essa homogeneização nos ensinamentos da família, da escola, da igreja e de outros grupos sociais, elas se descobrem como discordantes desses regramentos, especialmente sobre como deve agir uma menina e adolescente naquele contexto. Essas meninas vieram de “encomenda”, dizia Dona Adélia, ao se deparar com as notícias das travessuras e aventuras das duas garotas. Para os vizinhos, assim como Rosa Martins, sua filha Irene era uma “[...] menina cavilosa, um pau com formiga. Ver um moleque, trepa de sapato em mangueira. Bota doidinha a pobre da Dona Adélia” (Celina, 1963, p. 79).

É possível percebermos que essas amigas ao percorrerem as etapas da infância, adolescência e, parte da idade adulta, subverteram à vida doméstica e aos papéis atribuídos a uma “boa moça”. De certo modo, elas se desprendem das amarras retóricas encontradas durante suas travessuras e buscam se libertar da dominação, repressão e controle sobre as mulheres.

Assim, nas entrelinhas dessa amizade, nesse romance, Lindanor Celina (1963) nos possibilita examinar e refletir sobre as complexas dinâmicas que moldam a educação feminina no contexto da obra *Menina que vem de Itaiara*. Essa relação representará um sopro de vida fundamental para aquela serelepe garota, para que adquira sentido, autonomia e vivencie novas experiências ao longo de grande parte de sua vida ao lado de Rosa. Apesar do rompimento dessa amizade, durante a relação de amizade que construíram, ambas se entregaram sem reservas as diversas transgressões escolares, sociais, brincadeiras que não eram permitidas para meninas e tudo o mais que estivesse no interesse delas.

A segunda, de Irene e Rosa, é uma amizade que se desdobra precocemente, desde a infância até a conclusão de seus estudos no colégio interno. Mas, é exatamente a tragédia que viveu Irene, já uma jovem adulta e descrita na última obra desta trilogia literária, que marca o

afastamento entre eles, pois a amiga não lhe prestou acolhimento e fortaleceu seu sentimento de abandono e desamparo diante do sofrimento que vivia.

Quanto às relações de amizade de ‘Seu’ Geraldo, a narrativa apresenta suas relações de amizade sempre vinculadas a seu trabalho, mas sem muitas explicações de como elas aconteciam. A narradora nos conta sobre a aproximação do pai com ‘Seu’ Álvaro do Guamá, ‘Seu’ Moisés e ‘Seu’ Martins. O ‘Seu’ Álvaro ganha mais destaque na obra pela aproximação deste com Célia Martins. Entre muitos passeios e almoços aos domingos, os dois amigos reforçam as relações.

Diante desses aspectos mencionados, enfatizamos, nessa dimensão, as amizades como elemento que também auxilia nas análises sobre representações de educação de mulheres à luz dos registros, presentes na obra em estudo. As amizades comparecem na obra com o papel de organizar as relações sociais e os sentidos que ali se conformam para os suportes psicossociais que os sujeitos-personagens passam a promover entre si, de interesses, sentimentos, experiências e de emoções.

### 2.3 RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA: vizinhos e conhecidos

Em relação aos vizinhos/as e conhecidos/as, a narrativa da obra em análise retrata a vizinhança e as pessoas próximas à família Schmidt. Esses grupos são definidos pelas interações que a família, principalmente Irene, tem com eles, embora não se desenvolvam relações tão profundas como as amizades. Nesse caso, se trata daqueles personagens que vivem no mesmo bairro ou nas redondezas e participam do dia a dia da família. Embora esses laços sejam, por vezes, transitórios e casuais, eles se estabelecem entre os membros da família e certas coletividades e formam um tecido social que reflete os valores da comunidade.

Nessas experiências, Irene enfatiza que esse era um tempo em que a “vizinhança funcionava”. Por meio desse trecho, notamos que a autora Lindanor Celina (1963) destaca o alcance das relações pessoais, evidentes na obra, sobretudo entre vizinhos, voltadas também para o exercício da sociabilidade.

Nas primeiras páginas, a protagonista-narradora assinala que ansiava para conhecer outras pessoas, ampliar suas relações. Assim, dizia: “[...] Eu, muito chorona, criança solitária, ansiava por outras crianças” (Celina, 1963, p. 11). Entre as primeiras crianças conhecidas estão as filhas da Marcionila, nas **malinações** com Irene, fez com que a menina conhecesse um pouco mais a vizinhança de Itaiara.

Assim, aos poucos, a família Schmidt reconstrói suas relações, após a mudança para Itaiara. Desde as primeiras páginas da obra, Irene compartilha essas relações entre vizinhos e

conhecidos em seus fragmentos de sua memória e relembra desses personagens e/ou grupos, presentes nos momentos festivos e de superações frente a adocimentos diversos, assim como nas suas lembranças de escola, da igreja e da vizinhança das casas onde morou.

Isso nos faz refletir mais uma vez sobre os laços de convivência da comunidade de Itaiara que, inserida em um contexto psicossocial e em um ambiente bucólico da Amazônia, cria e fortalece suas relações interpessoais. Imersos nas ideias e concepções socioculturais e políticas da primeira metade do século XX, esses indivíduos estavam inclinados a formar vínculos íntimos, ao se observarem mutuamente, com proximidade e crítica.

Procissões, cortejos, casamentos, enterros, doenças, cuidados médicos e acompanhamento educacional, nas brincadeiras e festividades, a vizinhança de Itaiara se constrói. Assim, Irene se dispõe a relatar e a apresentar esses personagens que, podemos dizer, secundários, mas que dão substância a obra e trazem uma manifestação textual que reitera os simbólicos. Não se trata apenas de reprodução de suas experiências passadas, mas de compor como esse mundo itaiarense se delinea, organiza e se movimenta por meio das memórias individuais e sociais de Irene, suas motivações, afetos e sentimentos importantes para serem narrados.

Ela retrata em diversos momentos, a alegria nos ensaios de carnaval dos Filhos da Candinha, sob o comando de Chico Braga. Seu irmão Almiro Braga é mencionado brevemente, quando Irene destaca suas vivências no Externato Santo Afonso, na Vila Arlindo. Ele era o responsável por esse espaço educacional.

É nesse externato que Irene conhece a professora Raymundinha. Ela e outras professoras e professores<sup>34</sup> comparecem na obra, seja pela afeição que demonstram por Irene, seja pelo desagrado que ela manifesta em relação a alguns educadores. As professoras Raymundinha Furtado e Angelina exemplificarão na narrativa a força, a ternura e o cuidado, ao acolherem Irene de maneira carinhosa. Em contraste, a professora Delmira e o professor Carvalho representarão uma abordagem severa, visto que empregam disciplina rigorosa e punições como métodos para conduzir suas aulas. No que diz respeito ao tema da educação, aprofundaremos essa discussão em uma dimensão investigativa específica.

Algumas relações de convivência se revelavam nas atividades religiosas da família, como a com Julia Urubu, a quem mais tarde, a mãe de Irene perceberia algumas mentiras sobre as práticas de espiritismo que realizava.

---

<sup>34</sup> Guthemberg Nery (2023) aprofunda essa discussão e destaca as “professoras futuras” e as “professoras ideais”. Assim, esse pesquisador analisa “os discursos materializados sobre a professora primária *Menina que vem de Itaiara e Eram Seis Assinalados* (Celina, 1963; 1994).

No mosaico de representações de personagens femininas, apresentadas nesse universo narrativo e romanesco de Itaiara, assinalamos as mulheres que transgrediam os arquétipos femininos de “mulheres de família”, como menciona Nery e Alves (2023). A exemplo, Isa Apetitosa e Diana são personagens-prostitutas com representações de mulher que subvertem as regras e os modelos sociais esperados para os papéis femininos da época.

Algumas relações entre os personagens resistem as interferências e as restrições estabelecidas pelos pais e pela comunidade de Itaiara. Nessas relações, está a aproximação de Irene e suas irmãs, com as personagens Isa Apetitosa e Diana. Elas eram duas prostitutas que são extremamente hostilizadas pelas famílias de Itaiara. As crianças e os jovens tinham a recomendação expressa de não estabelecerem qualquer contato com as duas mulheres. Todavia, Irene não deixa de estabelecer um carinho e admiração diante da beleza e educação que nota nas duas jovens.

Enquanto por um lado observamos representações de mulheres que seguem estereótipos rígidos, personagens femininas como Isa Apetitosa começam a representar uma realidade mais próxima e desafiam as representações tradicionais. No olhar de Irene, essas mulheres refletiam a perspectivas de mulheres-sujeito, que têm a capacidade de escolher o caminho que desejam seguir em suas vidas (Moreira, 2011).

A pesquisadora Penha (2008) evidencia que as vizinhas prostitutas de Itaiara simbolizavam os anseios da protagonista Irene por liberdade, para ilustrar a idealização de uma representação feminina que a obra caracteriza.

Nas ficções, o universo da prostituta é narrado, de forma recorrente, como o espaço do profano, da luxúria, do desregramento moral e social, por influência, em parte, de dogmas religiosos, sociais e políticos de aceitação. De acordo com Del Priore (2020), nas primeiras décadas do século XX, nos tipos urbanos civilizados e modelos de jovens dos espaços rurais, as prostitutas e trabalhadoras de rua, demarcavam linhas bem definidas entre o projeto de civilização das elites e a barbárie de pobres brancos, pardos.

Mas, Lindanor Celina (1963) ilustra nessa obra, para além dos estigmas que carregam as duas personagens, a forma respeitosa que ambos se portavam nos espaços de convivência dos bairros onde moravam. Assim, a autora destaca as *mulheres da janela* que, sob a ótica da narrativa, não recebem nome, uma designação específica, mas essas vizinhas e conhecidas de Irene, estarão presentes como simbólico para dizer sobre a sociedade que julga, traz ruídos e efeitos na vida daquelas pessoas que são alvo de crítica e que dissemina estigmas e preconceitos. Mas ela não deixa de ilustrar que muitos homens também terão essa mesma conduta, seja nos seus discursos, seja nas suas ações.

O que a escritora aponta, nessa narrativa, é essa absoluta falta de caráter e de piedade naquela fictícia Itaiara. Provavelmente, sua escolha terá sido porque ela evidencia que essas situações não são banais e se remete às contradições das pessoas que se dizem honradas, mas faltam com a ética e com o respeito a vida de outros personagens alvo de suas conversas acusatórias e sentenciosas.

Ariágda Moreira (2011) observa que na literatura brasileira no século XX esse tema prostituição tem sua representação de diversos modos. Tais representações caminha em terrenos movediços, como denomina Moreira (2011), entre o divino e o demoníaco:

Nas ficções, o universo da prostituta é narrado, de forma recorrente, como o espaço do profano, da luxúria, do desregramento moral e social, por influência, em parte, dos dogmas religiosos, sociais e políticos de aceitação. Esse universo representa o local do excesso da farsa e da dissimulação, povoado por seres humanos estranhamente contraditórios, que não se enquadram ao locus moral e social do prestígio (Moreira, 2011, p. 239).

Nesse trecho, notamos que a imagem da prostituta é frequentemente apresentada como um ícone do que é profano e luxurioso, associada a um desregramento moral e social, fortemente influenciado por crenças religiosas e políticas e desajustadas aos critérios de conceito moral e social.

Nery e Alves (2023), ao discutirem *Os discursos da Mulher Prostituta em Menina quem Vem de Itaiara*, destacam que as personagens femininas dessa obra literária em foco, em especial prostitutas, se apresentam como figuras transgressoras e marginalizadas. Contudo, elas desafiam os valores morais da fictícia Itaiara, por meio da sedução e, dessa forma, de trabalho. Essa atividade assegura à Isa Apetitosa e Diana alcançarem autonomia e sustento. Apesar de serem tratadas pelas famílias com desprezo e ofensas, não deixavam de serem gentis, educadas e sempre cordiais com todos. Ademais, Irene pontua que nunca vira nem Diana ou Isa pelos cantos e becos escuros, como muitas moças donzelas do bairro.

No livro *Estradas do Tempo-Foi* (Celina, 1971), encontramos a rotina de Irene no internato, que serve de pano de fundo para a narrativa. Nesse contexto, a figura de Isa Apetitosa ressurgiu, mas agora evoca na jovem Irene sentimentos de angústia e temor. Nesse romance, o nome de Isa aparece como “Maria Peguei-te”. A lembrança dessa mulher que vivia nos fundos de sua casa em Itaiara se tornará um símbolo da culpa e das inquietações religiosas que atormentam os pensamentos de Irene durante os anos no internato Santo Amaro.

As comadres das janelas<sup>35</sup>, assim como outras que eram mais reservadas em relação à vida alheia, impunham às suas filhas uma severa proibição de se aproximarem daquelas “mulheres da vida”: as senhoras do bairro tinham-nas definitivamente condenado e excluído do convívio social naquela cidade. Mesmo diante dos insultos e desprezos que ambas sofriam, Irene observa que não encontrava nenhuma “sombra de ruindade” em Diana ou mesmo em Isa.

Diferente do que ocorrera com Isa Apetitosa, Diana visitava a casa de Irene devido aos laços constituídos ainda em sua infância que, diferente das vizinhas, abria as portas de sua casa para recebê-la.

Há famílias que a narradora-personagem destaca a figura masculina diante das diversas formas de violência contra as mulheres daquele lugar. Um dos que fazem parte desse grupo é o taberneiro ‘Seu’ Guimarães. Ele, além de se mostrar avarento e invejoso, também insistia em controlar a Isa. Mas, ela não cede e mantém uma relação estável com Pedro Galo e não se envolve com outros homens.

Dentre estes vizinhos e conhecidos, Maurício se destaca como o primeiro namorado de Irene. Essa relação é mencionada até a segunda obra da trilogia, em *Estrada do Tempo-Foi* (Celina, 1971). Esse amor desprezioso de sua infância, não é ressaltado pela escritora nos romances seguintes da trilogia.

Nesse campo da aprendizagem que bodejamos nosso estudo, isto é, o da educação de mulheres, esses relacionamentos são importantes para o processo de aprendizagem social que ganham revestimento e intensidade na vida dos/as personagens da narrativa. Nesse caso, enfatizamos a educação de mulheres que passa pela transmissão enunciativa como produto representacional que circula nestas relações de convivência.

Ao longo dessa jornada, a autora nos envolve, junto aos personagens, nos desafios, mistérios e sonhos deles, e expande as fronteiras do que o romance inicialmente sugere. São relatos que oferecem aos leitores uma conexão intimista com estes sujeitos-personagens, em meio aos conflitos e aprendizados que refletem o contexto psicossocial que molda a trama.

Portanto, ao analisarmos os registros, apresentados na dimensão “Relações de Convivência”, abordamos as interações, presentes na obra entre os grupos familiares, amigadas e vizinhos e conhecidos. Constatamos que a narrativa ressalta a diversidade das configurações familiares, resultante das transformações históricas e culturais que ocorreram nas primeiras

---

<sup>35</sup> Nery (2023) utiliza esse termo para denominar os grupos de mulheres que vigiavam a moral e a conduta dos outros que circulavam em frente as suas residências e que conviviam na vizinhança e outros ambientes sociais. As “comadres das janelas” sentiam-se autorizadas a julgar pessoas como Isa e Diana, apesar de, muitas vezes, elas mesmas ou algum de seus familiares, não serem exemplos de “boa conduta”.

décadas do século XX. Essa análise foi realizada a partir da seleção de diferentes núcleos familiares que fazem parte da trama da obra *Menina que vem de Itaiara* que incluem os Schimdt, Guedes, Teles, Martins, além dos Guimarães e a família de Zazá.

De acordo com Maluf e Mott (1998), Del Priore (2020) e Margareth Rago (2014), assim como retrata a obra literária em análise, podemos notar que o perfil da família nas diferentes regiões brasileiras, etnias e grupos socioeconômicos foi diverso nas primeiras décadas do século passado. Isso demonstra que, pelo menos numericamente, a família brasileira não era sinônimo de família tradicional, composta pela união de pais e filhos. Cabe ressaltar que esse texto literário em análise, não contempla todas as variáveis que auxiliam no entendimento profundo desse tema, especialmente em relação às mudanças de comportamento e aos papéis de gênero dentro das famílias.

A importância da análise sobre a dimensão “Relações de Convivência” reside na relevância do ambiente familiar na formação e solidificação das práticas sociais dos grupos. Dessa maneira, a atitude dos personagens diante de suas indagações sobre esses papéis de gênero, por exemplo, dialoga com o movimento político da década de 1960, período em que a conscientização sobre esses e outras questões impulsionava transformações na esfera social, no trabalho e na legislação brasileira (Del Priore, 2020).

A análise dessa obra literária apontamos que existem elementos representacionais vinculados ao modelo de família nuclear burguesa, que ainda se mantém dominante na sociedade ocidental. Assim, a família é principalmente associada a aspectos como estrutura, educação, harmonia, disciplina e afetividade. As famílias que se distanciam desse padrão, seja por não cumprirem as funções esperadas ou devido à ocorrência de conflitos, são vistas como desestruturadas.

Dessa maneira, para entender a trajetória dessas famílias e das mulheres no contexto específico dessa obra, é importante considerarmos que sua sobrevivência ocorreu em um cenário de tensões políticas e influências da cultura dominante, mas que não era definitivo, pois estava em constante construção. Essa dinâmica se revela por meio do movimento entre as duas obras literárias posteriores da trilogia de Lindanor Celina (1963; 1971; 1994).

Os dois esquemas simbólicos representacionais sobre a família que são utilizados pela autora na obra em análise possibilitam classificar as famílias em estruturadas ou problemáticas. No decorrer deste estudo, a maior parte das famílias que buscam apoio nas redes e grupos de convivência é descrita como vulnerável, conflituosa e desestruturada.

As mulheres ainda são vistas como figuras passivas, limitadas ao ambiente da vida privada da família e à esfera da reprodução da vida que, por sua vez, é desvalorizada tanto no

aspecto simbólico quanto no material. Por outro lado, cabe aos homens a ocupação dos espaços de comando e de controle.

De acordo com Margareth Rago (2014), os esforços de modernização do Brasil, iniciados no final do século XIX e prolongados ao longo do século XX, resultaram na diminuição da influência da família patriarcal. Esse processo deu origem a um novo modelo familiar no país: a família conjugal moderna, mais em sintonia com os ideais democráticos. Entretanto, a distribuição de tarefas e papéis tanto dentro da família como na sociedade continuou a ser desigual, com o homem na função de provedor e a mulher encarregada das responsabilidades domésticas e dos filhos. O casamento seguido pelo nascimento dos filhos se manteve como o padrão familiar tradicional, fortemente influenciado pelo discurso higienista vigente na época.

Compreendemos que os discursos higienistas que emergiram no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX estavam intimamente relacionados à ideia de que o papel da mulher deveria estar restrito ao ambiente doméstico, visto que a maternidade era posta como a essência da natureza feminina. Nesse contexto, as preocupações médicas e higiênicas em relação à infância, entendida como um recurso valioso para a nação, resultaram em um forte incentivo à maternidade (Rago, 2014).

Nessa perspectiva, o conhecimento médico e das instituições sociais buscava convencer as mulheres de que o amor materno é um sentimento que vem de dentro, puro e sagrado, e que a maternidade e a educação dos filhos representam “sua vocação natural”. No entanto, esses discursos não viam toda forma de maternidade como apropriada. Qualquer outra conduta, como as mães solteiras ou que não tinham famílias constituídas dentro dessa ótica, eram consideradas exemplos negativos. Para essa estudiosa, “[...] a promoção de um novo modelo de feminilidade, a esposa, dona de casa, mãe de família e uma preocupação especial com a infância, percebida como riqueza e potencial da nação, constituiriam as peças mestras deste jogo de agenciamento das relações intrafamiliares”, assinala Rago (2014, p. 108).

À luz do que Margareth Rago (2014) denomina “colonização da mulher”, as narrativas contidas em *Menina que vem de Itaiara* deslocam os olhares sobre o plano dos discursos normativos para evidenciar o cotidiano concreto de mulheres que sustentam, material e simbolicamente, a vida em Itaiara. Personagens como dona Adélia, dona Santinha, Marina Turca, a mãe de Zazá, dona Aurora, as professoras Raymundinha, Ivanildes e Diva Teles, a mãe das Teles e a vizinha crente de Batista Campos exemplificam figuras femininas que encarnam, de modos distintos, o ideal de esposa, mãe e dona de casa, subsidiados pelos discursos higienistas e pela família conjugal moderna.

A personagem-narradora dessa obra, a jovem Irene, sublinha o zelo moralista e a religiosidade de sua mãe, dona Adélia, bem como de dona Santinha. De outro, Irene evidencia a exaustão de mães pobres de Itaiara que não têm “um pedaço de pão” para dar aos filhos, denuncia o “cativeiro” conjugal de dona Aurora, submetida a uma sequência de gestações e à infidelidade do marido.

Essa voz narrativa da protagonista do romance literário, não naturaliza o modelo de feminilidade dominante, ao contrário, ela assinala suas fissuras e contradições. A escritora Lindanor produz sua crítica, ainda que discreta, mas incisiva, às formas pelas quais o casamento e a maternidade são utilizados como dispositivos de controle dos corpos e dos destinos das mulheres.

Ao mesmo tempo, o romance em análise explicita às margens estreitas, mas reais, de trabalho e de escolarização disponíveis às mulheres. Nesse sentido, em conformidade com a leitura de Rago (2014), a docência primária, o serviço doméstico e os pequenos comércios são como campos de trabalho “aceitáveis” para atuação feminina. Podemos mencionar a mãe das Teles que “faz linguiça pra vender”, as professoras do grupo escolar, a vizinha que abre sua casa em Belém para que Irene continue seus estudos na capital, além das mães que sustentam sozinhas seus lares, ainda que em condições de extrema precariedade. São exemplos como esses, que configuram as experiências que extrapolam o confinamento doméstico que rompe a lógica de subordinação estrutural.

Ao dar centralidade a essas personagens e a seus conflitos, como o trabalho acumulado entre casa, filhos e emprego, a violência doméstica, a fome e as negociações em torno do estudo das meninas, Lindanor Celina não apenas ilustra um contexto histórico descrito pela historiografia, mas reelabora, pela ficção, as representações sociais de educação, amplia para o trabalho feminino na Amazônia do século XX. Nesse movimento, a “vida privada” deixa de ser um cenário neutro para se tornar um espaço de disputa simbólica, onde se percebem tanto a eficácia dos dispositivos de colonização das mulheres quanto às formas, por vezes, mínimas, de ações e desvios normativos produzidas por essas mulheres.

Vale dizer que, para além disso, também apreendemos nas informações e contextos familiares dessa narrativa literária, desvelamos um panorama que desponta uma participação ativa das mulheres nas práticas sociais, culturais e econômicas, para além da imagem de submissão e passividade que historicamente marcaram a presença feminina no Brasil. Além disso, ao mostrar realidades que contrariam as tradições, as mulheres e famílias de Itaiara se juntam a um movimento político e cultural em curso, de conquista de direitos e de participação das mulheres na vida pública.

Essas famílias e mulheres itaiarenses, provenientes de um lugar tão único e tão familiar, enfrentaram normas sociais rigorosas, preconceitos e perseguições, seja por parte da Igreja, dos vizinhos, de homens agressivos ou de outros grupos, para construir suas próprias trajetórias de liberdade e autossuficiência.

Diante dessas exposições, podemos considerar que a representação social de família, ancorada no modelo nuclear tradicional, contém elementos de idealização que orientam práticas que negligenciam as dinâmicas, os contextos e as histórias, principalmente de violação de direitos, das famílias com as quais lidam no âmbito profissional. Analisamos, portanto, as famílias pobres a partir do modelo tradicional de família nuclear, sem desconsiderar que “[...] as contradições hoje, vivenciadas pelas famílias, são expressões, no espaço cotidiano, das contradições inerentes a uma sociedade de classes que vive, sobrevive e lucra com as desigualdades sociais” (Nicolau de Melo, 2012, p. 107).

No enredo, se destacam personagens femininas, como Adélia, Irene, Célia Martins, Isa, Rosa, Zazá, entre outras. As jovens de origem humilde que se apaixonam por homens considerados proibidos e que geralmente enfrentavam tragédias ou acabam em casamentos indesejados.

Nesse contexto, os personagens e cenários de Itaiara, narrados pela personagem Irene, ajudam a elucidar os fenômenos sociais que permeiam as famílias itaiarenses. Assim, buscamos compreender as estruturas que influenciam comportamentos e relações sociais dentro de seus núcleos familiares e grupos sociais.

Ao se tratar de representações sociais, o propósito de todas as representações é tornar algo não familiar em familiar, atenuar as estranhezas peculiares ao surgimento de um novo objeto na vida social, e introduzi-las no espaço comum por meio do encontro de múltiplas visões. Sobre esse aspecto, Jovchelovitch (2011) relembra que, pelo fato de os objetos terem uma história no mundo social, o processo representacional implica ligar o objeto com o passado e suas significações. Concomitantemente, novos significados também são construídos e imaginados, de acordo com os contextos nos quais se inserem os atores sociais. Após construídas, as representações sociais podem ser modificadas e contribuir para a construção de outras representações (Moscovici, 2010).

Além disso, os valores, crenças e condutas desse sistema organizacional também se relacionam às mudanças sociais, presentes na sociedade, a fim de assegurar a manutenção e a convivência de seus membros. Assim, a família, em sua função de socialização primária dos indivíduos, instala controles sociais que são reiterados em outros espaços de convivência. Nesse

sentido, ao mesmo tempo em que também preserva sua instituição, também assegura a continuidade e desenvolvimento psicossocial de cada.

Em vista do aqui apresentado, organizamos nossa análise a respeito da “Dimensão temática investigativa Relações de Convivência (Família, Amizades e Vizinhos e conhecidos)”, a partir das três dimensões análise do presente estudo, que são:

- Saberes instituídos;
- Ideologias; e
- Imagens Ideativas e respectivos sentidos.

#### 2.4 DIMENSÃO ANALÍTICA: saberes instituídos

Nessa “Dimensão temática investigativa Relações de Convivência (Família, Amizades e Vizinhos e conhecidos)” são identificados diferentes saberes instituídos que circulam na vida social dos grupos. Dentre ele, destacamos:

- **Saberes sobre a família e a mulher na modernidade**

Analizamos a compreensão sobre os núcleos familiares e de seus integrantes, especialmente as mulheres, onde se destaca a configuração sob a ótica da modernidade. A definição dos saberes sobre a família e a mulher na modernidade não passam como mera idealização sobre a família e a educação de mulheres. Tais saberes se integram a uma ordem social que compõem estruturas sociais, culturais e políticas assentadas no patriarcado e no pensamento capitalista. Trata-se de um sistema de estruturas duradouras que se reproduzem de maneira objetiva e subjetiva, presentes nas coisas, nos corpos, nas mentes, nas atividades e nas posições sociais.

- **Redes de vizinhança e solidariedade**

Essas redes se constituem em saberes práticos de convivência por meio da troca de favores, cuidados, especialmente em casos de doença e assistência nos momentos festivos, nas demandas cotidianas.

Essas estruturas não apenas organizam a realidade social, mas também moldam as percepções e representações que os indivíduos têm de si mesmos, dos outros e do mundo à sua volta; elas se manifestam na forma normas e condutas. Conforme argumenta Bourdieu (2002), a manutenção dessas estruturas ocorre principalmente por meio de canais simbólicos, sem a necessidade de violência física imposta aos indivíduos ou qualquer forma de coerção direta – trata-se de uma coerção simbólica, ou, precisamente, de uma violência simbólica.

- **Saberes de diversidade de arranjos familiares que transitam na chefia feminina**

Ainda que seja evidente a predominância de família monoparentais, sob o modelo burguês moderno, também comparece as famílias agregadas e sob a centralidade da figura da mulher. Esses últimos são notados como desestruturadas.

- **Saberes sobre amizade feminina resilientes**

Os laços entre Irene e Rosa, entre Célia e dona Adélia, exemplificam uma sociabilidade que atravessa normas de gênero vigorantes. Esses laços contornam e oferecem formas de suporte emocional e auxiliam em suas vivências cotidianas.

## 2.5 DIMENSÃO ANALÍTICA: ideologias

Nessa Dimensão “Relações de convivência (família, amigas, vizinhos e conhecidos)” são reconhecidos vários conhecimentos estabelecidos que permeiam a vida social e as interações dos grupos envolvidos. Entre esses, com base nas seleções que realizamos desses contextos, destacamos:

- Relação conflitiva da sensibilidade e consciência crítica emergentes com formas autoritárias de transmissão do saber;
- Representação tradicional hegemônica estabelece papéis como de homem provedor e de mulher cuidadora;

## 2.6 DIMENSÃO ANALÍTICA: imagens ideativas e respectivos sentidos

Nessa Dimensão “Relações de convivência (família, amigas, vizinhos e conhecidos)”, podemos identificar várias ideologias nas narrativas desta obra que moldam crenças e geram representações.

Com base nos destaques dos registros que realizamos nossa análise nessa **dimensão**, delineadas a seguir as objetivações (imagens ideativas) e ancoragens (sentidos) que estruturam as representações. Vejamos:

Diagrama 2 – Matriz das objetivações e ancoragens da Dimensão temática investigativa Relações de Convivência (Família, Amigas e Vizinhos e conhecidos)

<b>Relações de Convivência – Família, Amigas e Vizinhos e conhecidos</b>	
<b>Objetivações</b> (Imagens ideativas)	<b>Ancoragens</b> (Sentidos)
<b>RELAÇÕES FAMILIARES</b>	
Família	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Casamentos monogâmicos e heteroafetivos</li> <li>• Obediências as regras e normas rígidas;</li> <li>• Respeito</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repressão e ou deslocamento dos desejos carnisais</li> <li>• Obediência e respeito as decisões a figura masculina (marido, pai etc.)</li> </ul>
<b>RELAÇÕES DE AMIZADES</b>	
Vínculos afetivos e de parentesco	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De acordo com as identificações como: gênero, religião, classe social etc.</li> <li>• Cordialidade, sinceridade, solidariedade e hospitalidade</li> </ul>
<b>VIZINHOS E CONHECIDOS</b>	
Vínculos comunitários	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cordialidade, solidariedade nos momentos difíceis ou afastamento e indiferença</li> </ul>

Fonte: Elaboração da Tese (2025).

Na dimensão “Relações de Convivência” (família, amigas, vizinhos e conhecidos) comparece a objetivação família, que se ancora nos sentidos: Casamentos monogâmicos e heteroafetivos; Obediências as regras e normas rígidas; Respeito; Repressão e ou deslocamento dos desejos carnisais; Obediência e respeito as decisões a figura masculina (marido, pai etc.).  
Objetivação: Vínculos afetivos e de parentesco e ancoragem: de acordo com as identificações, como: gênero, religião, classe social etc. e Cordialidade, sinceridade, solidariedade e hospitalidade. Objetivação: Vínculos comunitários, ancoragem: Cordialidade, solidariedade nos momentos difíceis ou afastamento e indiferença.

### **3 A DIMENSÃO TEMÁTICA INVESTIGATIVA: Educação**

Nessa dimensão, analisamos a “Educação” que comparece na obra em estudo, qual seja: *A Menina que vem de Itaiara* (Celina, 1963). As narrativas da protagonista da obra, Irene, registram aprendizagens que se manifestam na escola, na educação familiar, na educação informal e na perspectiva das relações de convivência. Nelas, a educação emerge, de forma geral, nos diálogos, nas relações, nos julgamentos, nos comportamentos, nos sentimentos e nos fazeres dos diversos grupos sociais e respectivos personagens que compõem essa trama lindanosense.

Com base nesses registros, essa dimensão temática investigativa “Educação” tem por objetivo analisar dois eixos de práticas que tecem as representações sociais de educação de mulheres na obra:

- As práticas escolares, resultantes das experiências nos espaços institucionais de ensino;
- e

- As práticas educativas que correspondem àquelas práticas não formais que se desenvolvem nos variados contextos, como os contextos familiares, religiosos e comunitários.

Essas duas práticas se entrelaçam nas memórias de Irene e constituem um ponto de referência para compreendermos as representações sociais da educação de mulheres na Amazônia das primeiras décadas do século XX. Ao aprofundarmos essa análise, articulamos os aspectos históricos, pedagógicos, culturais e sociais desse período, bem como a identificação de representações que legitimam, contestam ou subvertem essas relações e papéis de gênero.

Consideramos que o processo educacional, conforme destacam Nascimento, Vieira e Kimura (2017), é formado por um conjunto de atividades que objetivam a formação de sujeitos/as, além de propiciar aprendizagens e a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes e representações. Esse processo se compõe de práticas educativas e práticas escolares. As práticas educativas correspondem a um conjunto de conhecimentos, princípios éticos, morais, culturais e sociais, utilizados pela escola para orientar o aluno no desenvolvimento de sua cidadania, nas interações cotidianas dentro da sala de aula, da escola e nos diversos contextos da vida, em conformidade com Nascimento, Vieira e Kimura (2017).

Quanto às práticas escolares, elas se referem à sistematização de saberes e ações que estruturam o planejamento de ensino e aprendizagem, interligados ao trabalho pedagógico e educativo (Nascimento; Vieira; Kimura, 2017). Tanto as práticas educativas quanto às escolares se representam por linhas muito tênues. Significa que essas práticas se articulam entre si.

A educação que comparece nas páginas de *Menina que vem de Itaiara* ‘escapa’ dos contornos disciplinares de uma sala de aula; ela ‘pulsa’ nos ritos sociais e familiares, se entremeia com as relações pessoais e de convivência, ‘ecoa’ nos grupos escolares e reverbera nos quintais onde meninas correm “de sapato e tudo” (Celina, 1963, p. 156). Essa educação é como um contorno da trama psicossocial dessa obra. Por meio dessa tessitura, Itaiara ganha esses e outros contornos que, em meio aos seus personagens, dão vida ao enredo e sentidos aos lugares e posições que ocupam. Nessa trama, a educação de mulheres se manifesta na narração de Irene, a protagonista da obra.

Para apreender e capturar a rica tessitura dessa obra romanesca, entendemos que se faz necessário o diálogo conceitual capaz de iluminar, simultaneamente, a materialidade histórica das práticas educativas e escolares, bem como a rede de significados que as tornam socialmente partilháveis. Nessa direção, o entrelaçamento entre o pensamento de Paulo Freire (1996; 2013; 2021) e as discussões teóricas de femininos críticos de bell hooks (2018; 2019), de Guacira Louro (2004; 2014), Jane Almeida (2007) e de Heleieth Saffioti (2013; 2015), dentre outros/as

autores/as, compõem nosso arcabouço teórico nessa dimensão investigativa com vistas para nos auxiliar no dedilhado das reflexões e das inferências feitas sobre essa dimensão com base nessa obra em tela.

Essa abordagem visa entender a educação como um processo fundamental para a troca de conhecimento, experiências, vivências e preparação para a vida. Isso quer dizer, que a Educação para a transformação, é centrada no ser humano enquanto ser político, social e cultural, que busca e se situa em um contexto de relações diversas na sociedade. A Educação, portanto, é um dos pilares fundamentais para oferecer aprendizagens que ajudam na humanização dos/as sujeitos/as e contribuem para a formação de novas identidades culturais e políticas e o desenvolvimento de novos sujeitos.

Paulo Freire (2003), um dos mais importantes intelectuais da educação, concebe a Educação como um processo dialógico-dialético que articula educador, educando e mundo num movimento crítico de “leitura do mundo” e de “leitura da palavra”, solidárias entre si (Freire; Shor, 2003, p. 97). Por isso, não se limita à simples transmissão de conteúdo: configura-se como prática da liberdade, pois o diálogo devolve a palavra aos/às oprimidos/as e lhes permite assumirem-se como sujeitos de sua própria história, explica Freire (1996).

Na obra *Pedagogia da Esperança* (Freire, 2021), esse teórico reafirma que ensinar exige compromisso ético, político e cognitivo que convoca os sujeitos a *práxis* transformadora. Gadotti (2003, p. 16) reforça que, nessa perspectiva freireana, educar é um ato simultaneamente político, cognitivo e de conscientização, isto é, ato pedagógico e ato político se imbricam, visto que a “[...] educação é, essencialmente, conhecimento crítico da realidade”. Dessa forma, a proposta freireana compromete-se com uma prática libertadora: ao promover a compreensão das contradições sociais, convoca os sujeitos a *práxis* — união de reflexão e ação transformadora que, embora não baste isoladamente para suprimir a opressão, inaugura possibilidades concretas de emancipação coletiva.

A pensadora feminista bell hooks (2018), ao dialogar com Paulo Freire, amplia perspectiva ao denunciar os efeitos persistentes do colonialismo e do patriarcado nas práticas pedagógicas. Em *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*, hooks (2019) enfatiza uma educação feminista para uma consciência precisa desvendar como o patriarcado, se institucionaliza, se naturaliza e se perpetua, a fim de desestabilizar suas bases de dominação e abrir caminho às relações mais justas.

Nesse sentido, a *práxis* freireana encontra ressonância no pensamento educacional de bell hooks (2018; 2019), Guacira Louro (2004;2014) e Saffioti (2013; 2015), uma vez que esses/as estudiosos/as defendem uma dialogicidade que não apenas desvela as estruturas

opressoras, como também mobiliza educadores e educandos para reconstruí-las em direção à liberdade, à igualdade e à dignidade de todos os sujeitos históricos.

A seguir, tratamos da análise da educação sob a perspectiva das práticas escolares, tal como se manifestam nos registros ficcionais de *Menina que vem de Itaiara*, nos quais se delineiam os processos de aprendizagem que se institucionalizam no interior das escolas. Após essa análise, seguiremos com as apreensões sobre as práticas educativas.

- **Dimensão temática Educação: práticas escolares**

A obra *Menina que Vem de Itaiara* se configura como um importante documento literário para a compreensão da escolarização no interior do Pará nas primeiras décadas do século XX, ao retratar, em narrativa ficcional, aspectos concretos da realidade educacional da época. Ambientada em um município fictício, essa obra literária permite acessar os contextos escolares e informações que se remetem ao currículo escolar, aos métodos de ensino, às práticas docentes e às relações entre professores e alunos, particularmente no contexto amazônico.

Nesse cenário, destacamos dois modelos institucionais da escola primária: as escolas isoladas, geralmente instaladas em residências ou espaços improvisados, com estrutura precária e salas multisseriadas; e os grupos escolares, organizados em edifícios públicos urbanos, com ensino seriado, quadro funcional ampliado e maior regulamentação estatal.

Como observa Nery (2023)<sup>36</sup>, a obra de Lindanor Celina permite mapear esses modelos que expressam as diretrizes estabelecidas por decretos estaduais e federais que buscavam racionalizar e expandir a instrução pública sob o ideário republicano, assinala Nery (2023). Esse pesquisador evidencia que a literatura encena, de modo sensível, a coexistência entre prescrições normativas e práticas locais. Isso resulta em um hibridismo pedagógico caracterizado pela combinação entre conteúdos formais — como leitura, escrita, aritmética e educação cívica — e estratégias adaptadas às condições materiais e culturais do interior amazônico, “[...] como a recitação de cantos patrióticos, a tabuada cantada e a declamação de poetas parnasianos” (Celina, 1963, p. 23).

As práticas escolares compõem na obra nas narrativas discursivas da protagonista Irene. Ela recorda suas experiências iniciais, antes mesmo de se vincular a uma instituição escolar, por meio dos ensinamentos da mãe e percepções sobre a presença da escrita em diversos lugares por onde anda. A narrativa rememora o início do processo de alfabetização de Irene ainda fora da escola, como se observa na seguinte passagem:

---

<sup>36</sup> Esse autor tratou das experiências das personagens femininas, especialmente no que se refere à atuação de professoras primárias.

O tempo corria, eu [Irene] crescendo, aprendendo as primeiras letras com mamãe, na carta de ABC, nas manchetes de jornal, nas fachadas das tabernas, ou do Cine-Teatro-IRIS-hoje-domingo-hoje (Celina, 1963, p. 11).

Esse trecho evidencia que a alfabetização inicial da protagonista foi mediada pela mãe, visto que articula elementos domésticos — como a cartilha — a recursos de letramento disponíveis no espaço urbano, como letreiros e manchetes. Trata-se de um exemplo significativo de práticas educativas não escolares que mobilizam saberes culturais no cotidiano da infância.

Esse período de formação, situado entre o ambiente familiar e os estímulos da rua, configura uma etapa prévia à escolarização formal. É nesse tempo de transição, marcado por descobertas e aprendizagens espontâneas, que Irene se prepara para ingressar no Ensino Primário, aos seis anos de idade.

Foi no Externato Santo Afonso, ainda no período em que a família residia na Vila Arlindo, que Irene vivencia suas primeiras experiências em uma instituição escolar formal. Assinalamos que essas memórias escolares integram às lembranças afetivas e cotidianas de sua infância — entre elas, “[...] o trem, os enterros passando, as brincadeiras com os filhos do Loló Furtado” (Celina, 1963, p. 18). A protagonista rememora:

Do externato, guardo nos ouvidos a cantoria, nós enfileirados nos bancos, as pernas balançando, na cadência do:

“Cinco vezes uma cinc'  
cinco vezes duas dez  
cinco vezes três quinz'  
cinco vezes quatruvint",  
até "cinco vez dez cinqüeeeeeeeeent”

Mais o espectro da palmatória, bem detrás da cabeça do professor, e a pedra, em cima de sua carteira. Menino tinha uma precisão, chegava diante da mesa, pegava a pedra: “Fessô, dá licença deu ir lá fora?”. Se a pedra não estava, não se podia ir, tinha gente. (Celina, 1963, p. 18, grifos no original).

Nesse fragmento, observamos a incorporação de uma prática pedagógica tradicional: a **tabuada cantada**. Essa técnica de memorização, baseada na repetição oral e rítmica, remonta ao método de ensino utilizado pelos jesuítas no período colonial<sup>37</sup>. Nesse método, o saber era construído pela repetição de conteúdos por parte do aluno como forma de aprendizagem, marcada pelo ensino mecânico e pela disciplina rigorosa. Tratava-se de uma metodologia

---

<sup>37</sup> A pedagogia jesuítica, introduzida no Brasil no século XVI, baseava-se na repetição, na memorização e na disciplina como pilares da formação moral e intelectual. Muitos dos métodos utilizados nos grupos escolares republicanos — especialmente a recitação em coro, a cópia e os castigos corporais — derivam dessa tradição, explica Boto (2000).

centrada no professor e voltada à reprodução de conteúdo, com ênfase na oralidade controlada e na obediência.

Além da ênfase na oralidade controlada, conforme vimos o exemplo do uso da tabuada cantada, as práticas escolares descritas na obra revelam um modelo pedagógico que priorizava a voz do/a docente. Esse, por sua vez, delimitava rigidamente, os espaços e os modos de participação dos/as alunos/as. Dessa maneira, ganhavam destaque os métodos e as formas de sistematização de organização do cotidiano escolar, além do uso da palmatória e do objeto regulador da “vez” (a pedra), elementos que marcavam o cotidiano escolar da época como dispositivos de vigilância e controle.

Esses elementos constituíam não simples instrumentos organizacionais, mas recursos que operavam sobre os comportamentos e as condutas que também produziam subjetividades disciplinadas e moldadas à obediência. As experiências escolares descritas por Lindanor Celina (1963) revelam, portanto, um sistema educativo em que o saber é indissociável da norma, e o gesto pedagógico opera também como gesto político.

Tais práticas sistematizavam a organização escolar com base em princípios de ordem, silêncio e hierarquia. A escola aparece, assim, como um espaço regulador que ensina tanto os conteúdos curriculares, como também os modos de ser e de estar no mundo. Como nos alerta Foucault (2014), o poder disciplinar se exerce por meio de dispositivos aparentemente banais — como a fila, o tempo controlado e a permissão para falar — que produzem efeitos duradouros sobre os sujeitos. Nesse contexto, a escola forma tanto leitores quanto corpos dóceis, disciplinados por rotinas que articulam aprendizagem e controle.

Essa prática, longe de ser isolada, refletia os parâmetros curriculares vigentes no Ensino Primário paraense nas primeiras décadas do século XX, cujo foco recaía sobre a leitura, a escrita, a aritmética, o cálculo mental e a doutrina moral, em consonância com as diretrizes da instrução pública nacional.

Portanto, mais do que uma técnica didática, se tratava de um instrumento pedagógico que reforça práticas de controle, submissão e padronização de saberes. Isso posto, configurava uma escola voltada à conformação de condutas tanto quanto à transmissão de conhecimento.

Para Irene, a chegada ao Grupo Escolar Doutor representou um verdadeiro rito de passagem em sua trajetória escolar. A matrícula realizada por seus pais, Dona Adélia e Seu Geraldo, marcou a transição entre o aprendizado doméstico e a inserção no espaço institucional de ensino. Ao lembrar esse momento, a protagonista declara: “- Agora vou aprender.” É nesse novo contexto que Irene inicia formalmente o processo de leitura e escrita, sob a vigilância de professores e professoras rigorosos/as, ao mesmo tempo em que constrói vínculos

afetivos com seus colegas de turma, como Rosa, sua companheira inseparável de travessuras e descobertas.

Em outro trecho do romance, notamos que a instrução formal se afirmava como valor decisivo também na família de Irene. Tal ênfase aparece quando Dona Adélia comenta com indignação a chegada do sobrinho:

— É, meu boboca, tem jeito não. Maneira como ele pede, como pinta as coisas por lá, era até uma desumanidade deixar de receber esse pequeno. Onze anos no talo, e ainda analfabeto! Imagino que vícios não terá. [...] Daí a uns quinze dias chegou Xonda (Celina, 1963, p. 14).

Essa exclamação realça a expectativa social de alfabetização como requisito de avanço moral e intelectual. Nesse trecho não se atribuiu formalmente à família a responsabilidade exclusiva pela instrução. Contudo, ponderamos que o ingresso na escola figurava como marco civilizatório, cuja ausência exigiria correção imediata.

Na manhã seguinte à chegada de primo de Irene, o Xonda, outro diálogo ancora o lugar simbólico da leitura, da escrita e da aritmética. Vamos observar a seguir:

Na amanhã seguinte, aquele menino atarracado, cabelos espeta-caju, cortado rente, tomando café na varanda. Mamãe:  
 – Este é teu primo Xonda, não briguem, sejam amigos, pra ele, mas não sabe mesmo, nem o beabá?  
 – Beabá eu sei, sei até soletrar, não consigo ler corrido e contas também não faço, só no dedo.  
 – E a escrita?  
 A escrita, cobrindo.  
 – Bom, vais pro grupo, mas de tarde. De manhã, ajudarás nos serviços de casa, busca água, compra de mercado, de mercearia. Interrompeu-se, súbito, varando-o com agudo olhar (Celina, 1963, p. 14).

O menino assumiu seu atraso escolar com franqueza e evidenciou suas dificuldades escolares. A tia, se propunha em encaminhar o sobrinho ao grupo escolar, porém apenas no turno vespertino e sob rígido controle. Para ela, a escola seria indubitavelmente símbolo de desenvolvimento, enquanto o trabalho doméstico funcionaria como mediação entre o atraso e sua possível correção.

Xonda, representado como o arquétipo do “menino do interior”, é acolhido por seus parentes na cidade para atenuar as dificuldades econômicas de sua família, permanece afastado do espaço escolar durante boa parte da narrativa. Ele se insere precocemente na lógica do trabalho doméstico informal, exerce tarefas múltiplas no cotidiano da casa dos tios Schmidt: carregava água, buscava cuscuz para o café da manhã, comprava torresmo e embalava a irmã de Irene, Alba. Essas funções, atribuídas com naturalidade à sua condição de menino pobre e sem escolarização formal, reforçam a divisão social naquele contexto.

O jovem garoto sofria constantes repreensões de Dona Adélia por suas ausências e pelas andanças nas ruas de Itaiara. Em muitas dessas saídas, Xonda se envolvia em brigas como filhos dos vizinhos. Esses e outros comportamentos tornavam o sobrinho alvo constante de castigos físicos por parte da Tia Adélia.

Como relata Irene: “[...] Era ele entrar, a correia ia comendo, lápote, lápote, lápote, nas costas, nas pernas, nos braços, onde pegasse” (Celina, 1963, p. 42). A cena exemplifica o exercício da autoridade doméstica centrada no jovem como forma de controle e correção, prática ainda legitimada sob a lógica disciplinar da época. A sentença de Dona Adélia, qual seja: “[...] rua só dá o que não presta... isto aqui é uma Cedoma”, explicita um projeto educativo ancorado na disciplina do corpo, na contenção dos desejos e na rígida separação entre lar, rua e escola.

A obra, assim, contrapõe dois dispositivos igualmente legitimados naquele início do século XX: a escola, que institucionaliza conhecimentos e promete ascensão social; e a pedagogia doméstica da violência corretiva, que molda condutas pela força e pelo medo. Ambas expressam a concepção da educação como valor social estruturante que reproduzia hierarquias de classe e moralidade, além de delinear trajetórias possíveis para a infância amazônica.

As aulas avançavam e, aos quase nove anos, Irene já cursava o terceiro ano Primário. O pai, entretanto, lamentava o suposto atraso da filha, e o atribuía ao ensino anterior, recebido no Externato Santo Afonso. Irene comenta com certo tom reflexivo:

Com quase nove anos, eu fui no terceiro primário do Grupo Escolar Doutor Brandão. Papai lamentou o atraso... num ano eu não pulara do primeiro para o terceiro? (Celina, 1963, p. 31).

A fala de Irene revela, com leve ironia, a rapidez com que recuperou a defasagem escolar e questiona indiretamente os critérios rígidos do sistema formal de ensino. O trecho também expõe a tensão entre diferentes modelos de escolarização: enquanto o ensino privado, representado pelo Externato, é desacreditado pela Professora Raymundinha; já o ensino público no grupo escolar é exaltado como referência de qualidade e disciplina. Essa professora assevera: “[...] estudar, é no grupo, essas escolas particulares são um engodo” (Celina, 1963, p. 33) — o que reafirma sua crença na eficácia do ensino sistemático promovido pelo Estado.

Ainda assim, Irene internalizava os juízos externos sobre seu desempenho. Em outro momento da narrativa, ela se descreve como “burra, burra”, por não ter dominado as “primeiras letras”, e apropriava-se do rótulo depreciativo atribuído por parte de seus/suas professores/as. Essa autodescrição revela a força dos discursos escolares na constituição subjetiva da aluna Irene e a influenciou suas expectativas de rendimento impostas pelas instituições de ensino.

A presença simbólica da palmatória — embora ausente dos programas escolares oficiais e não prevista em legislações educacionais — evidenciava a persistência de práticas punitivas tradicionais, em contraste com as propostas pedagógicas renovadoras discutidas no Brasil entre meados do século XIX e o início do século XX. O trecho extraído da obra de Lindanor Celina (1963) reflete, de modo parcial, o conteúdo curricular da época, a exemplo do ensino da matemática, centrado na memorização e na repetição mecânica. Embora esse modelo ainda orientasse a prática escolar, contrapunha-se às aspirações por metodologias mais lúdicas e dinâmicas, como as que a própria personagem Irene desejava vivenciar.

Em outra passagem, Irene relembra o episódio em que, ao lado de Rosa, sofreu o castigo da palmatória — prática disciplinar institucionalizada no ambiente escolar do início do século XX. A cena evidencia a autoridade da professora Delmira, a “megera de fala mansa”, assinala a protagonista, cuja docilidade aparente contrasta com a rigidez dos métodos corretivos. Isso porque, essa professora, de aparência frágil e voz suave, habitualmente estabelecia a disciplina corporal que servia tanto como exemplo para os demais alunos/as da turma de Irene, como também retratava o poder docente incontestável que marcava a prática de parte dos professores/as que a obra contextualiza. Esse controle sobre o corpo discente permaneceu gravado na memória das alunas, como demonstra o seguinte relato de Irene:

Pegou a palmatória, o sangue me fugiu; que me lembre, era a primeira vez que levaria bolos em público, de um estranho. [...] ‘Dona Rosa, estenda a mão.’ Deu-lhe dois bolos estalados. [...] Molenga fui, aliás, sabia muito bem que não aguentava bolos com valentia. Mal à palmatória estalou-me na mão, torci-me de dor, as lágrimas saltando, duas, quatro, sei lá quantas, e os soluços espocaram-me de dentro do peito. Voltei para meu lugar humilhadíssima, não levantei cabeça o resto da aula. E fiquei apanhando, qualquer coisinha, ela parece vivia à espreita do menor descuido meu, para me castigar (Celina, 1963, p. 156).

Nesse fragmento, observamos uma prática de correção que expõe a hierarquia escolar vigente. O uso da palmatória pela professora era aceito no contexto educativo da época e funcionava como instrumento visível de autoridade e disciplinamento. A punição não se limitava ao castigo físico, pois ele representava uma forma de controle e de manutenção das regras e normas que instituíam a obediência.

Como analisa a estudiosa Guacira Louro (2014), a instituição escolar moderna educava como um aparato de disciplinamento e conformação dos corpos, além da imposição de normas e práticas que moldavam os sujeitos, conforme às normas e regras sociais predominantes. Tal processo não apenas organiza comportamentos, mas também produz corpos disciplinados, úteis e conformados às expectativas da ordem social. A reação da jovem Irene — “[...] o sangue me fugiu” (Celina, 1963, p. 156) ao sentir a palmatória estalar em sua mão — desvela o impacto

emocional e corporal desse ato de sua professora. Isso gerou nela medo para conseguir a internalização da norma.

Para Foucault (2014, p. 50–52), “[...] o castigo, ao se transformar em espetáculo e ato exemplar, inscreve-se na memória do corpo como tecnologia de poder”. No universo escolar representado em *Menina que vem de Itaiara*, o controle físico e simbólico dos corpos compõe, portanto, um elemento constitutivo do processo educativo.

Além das experiências com o castigo, Irene enfrenta dificuldades escolares nos primeiros anos de sua formação, especialmente nas disciplinas da área de exatas, como a matemática. Essa dificuldade inicial, motivou seus pais a buscarem estratégias para assegurarem seu êxito escolar. Apesar das limitações, a protagonista demonstrava aptidão para a leitura, a escrita e outras práticas escolares, além de interesse por arte e música, o que despontava para uma sensibilidade intelectual, distinta daquela esperada pelo modelo escolar tradicional.

Diante das dificuldades da filha em disciplinas da área de exatas, especialmente matemática, o pai de Irene tomou providências. Assim, seu Geraldo “alarmado” com o rendimento da filha, decidiu matriculá-la na escola da professora Didi, para que Irene melhorasse seu desempenho escolar e garantisse sua aprovação no Grupo. A própria Irene comenta:

[...] Eu obtive boas notas, minha média, como a da Rosa, situava-se entre as melhores. A mim, a Aritmética, isso me impedia, mas nos impúnhamos, pelas médias. Inibições em Matemática, tão extraordinárias, meus zeros tantos, que papai, alarmado, resolveu me pôr na escola da professora Didi (Celina, 1963, p. 156).

O excerto reforça a pressão familiar sobre Irene e explicita a tensão entre as expectativas de sucesso acadêmico e os limites vivenciados pela aluna. Essa tensão é desenvolvida com mais intensidade no recorte textual a seguir, onde Irene detalha, com franqueza e certa dose de humor ácido, o contraste entre seu bom desempenho em disciplinas da área de humanas e seu fracasso reiterado em matemática:

De modo geral, eu ia bem, só na Matemática a diferença clamorosa, nos boletins. História do Brasil, 9; Português, 10; Geografia, 9,5; Aritmética, 2,4. Mês houve em que, a par de notas tão bonitas, safando o boletim honroso, igual a um borrão numa escrita bem-feita, um ovo de pata bem nutrido. Meus pais nem puderam se alegrar com as notas altas, o zero humilhava-os, enchia-os de decepção, de raiva. Eu chorava, arrepelava os cabelos, queimava os olhos nas malditas contas, mas decididamente nascera retardada para aquilo, no meu cérebro devia haver um certo trecho imbecilizado, e era justamente o relativo aos números. Retardo que se reflete até mesmo na grafia. Letra, eu tinha razão, gabada pelos professores e colegas. Pois ao escrever um oito, um sete, era ver menino do primeiro ano. Um caso sério (Celina, 1963, p. 204).

Essa narrativa evidencia o conflito entre a aptidão de Irene para a linguagem e a leitura — frequentemente elogiadas — e a frustração gerada por seu baixo desempenho em matemática. A metáfora do “borrão” em uma escrita bem-feita manifesta o sentimento de desonra familiar e frustração diante do zero no boletim. A expectativa social em torno do rendimento escolar parece se concentrar não apenas na aprovação, mas na homogeneidade do sucesso em todas as áreas — algo que a protagonista não consegue alcançar.

As reações descritas pela narradora — como “chorava”, “arrepelava os cabelos” e “queimava os olhos nas malditas contas” — revelam uma angústia intensa que transforma a relação com a matemática em uma experiência negativa. O trecho mostra ainda um processo de auto depreciação marcado: Irene nomeia seu desempenho como “retardado”, “imbecilizado”<sup>38</sup>, como se houvesse algo estruturalmente errado em sua constituição cognitiva.

O rótulo que Irene atribuía a si mesma — “imbecilizada para os números” — ecoa o discurso social que vincula êxito ou fracasso escolar nas disciplinas da área de exatas, como a matemática, a uma suposta aptidão inata. Essa leitura desvia o olhar dos fatores pedagógicos que, de acordo com Martins (2024), influenciavam decisivamente no desempenho escolar dos estudantes na matemática. Essa pesquisadora destaca os currículos descontextualizados, a linguagem excessivamente abstrata e as avaliações mecanicistas como exemplos de barreiras pedagógicas que impactam na aprendizagem da matemática.

Dessa maneira, ao reconhecermos esses elementos é possível compreendermos o episódio não como falha individual, mas como efeito de um modelo de ensino que, também naquele período, preferia atribuir o insucesso a *déficits* cognitivos do aluno ou desinteresse discente, em vez de revisar as próprias condições didáticas e afetivas das práticas escolares.

Irene contrasta sua letra elogiada com os números que escreve “como menino do primeiro ano” (Celina, 1963, p. 204), e revela, com ironia, como sua habilidade linguística não era suficiente para neutralizar a percepção de fracasso numérico. O domínio da escrita — campo em que ela se sai muito bem — se ofusca pelo seu julgamento sobre o desempenho em matemática.

‘Seu’ Geraldo Schmidt, pai de Irene, reconhece o empenho da filha diante dos desafios escolares e, em um gesto de incentivo, afirma: “[...] Moleza nunca botou ninguém pra frente”

---

<sup>38</sup> Nesse trecho também evidenciamos o uso das palavras como “retardada” e “imbecilizado” que eram usadas no século XX para expressar lentidão de aprendizado, mas hoje soam pejorativas. O uso desses termos reflete a visão da época sobre dificuldades escolares — antes da compreensão de transtornos específicos, o problema é descrito como defeito pessoal. Essa escolha de vocabulário denuncia a maneira como dificuldades de aprendizagens eram vistas por educadores e pelas famílias desse período.

(Celina, 1963, p. 153). A frase sintetiza uma ética familiar que se orientava pela valorização do esforço individual, pela superação das adversidades e pela crença na educação como via legítima de mobilidade social. Apesar das dificuldades financeiras que os Schmidt enfrentavam, essa família nutria o projeto de que Irene ingressasse como aluna interna no Colégio Santo Amaro, com o objetivo de “[...] formar-se professora e, futuramente, contribuir na instrução das irmãs mais novas” (Celina, 1963, p. 122).

Esse projeto familiar revela uma concepção de escolarização de mulheres que, embora represente uma oportunidade de ascensão moral e econômica, permanece vinculada a um ideal de feminilidade centrado no cuidado, na docilidade e na reprodução dos papéis tradicionais de gênero. A formação docente, nesse contexto, aparece como um destino possível e desejável para as mulheres, por ser socialmente legitimada como uma extensão do ambiente doméstico — um prolongamento da maternidade. A narrativa de Lindanor Celina (1963), ao explicitar esse horizonte educativo, evidencia as ambivalências que marcam as trajetórias escolares de mulheres no início do século XX: entre o acesso ampliado à instrução formal e a reafirmação dos limites impostos pelas expectativas sociais de gênero.

A preparação para o internato revela uma mobilização extensa, com destaque para os cálculos do pai, a preocupação com os custos e a elaboração do enxoval, exigência detalhada pela própria escola. Assim, o ‘Seu’ Geraldo consulta o Estatuto do Santo Amaro que enumera as roupas, os calçados, as condições e os critérios e as despesas para ingressar nesse colégio interno. “[...] Mal tinha uma folga, lá estava rabiscando papéis, somando, deduzindo, calculando” (Celina, 1963, p. 181), observa a filha.

As expectativas educacionais se tornaram ainda mais intensas quando outros pais de Itaiara – como o fogueteiro Tobias e o funcionário Fortunato – conseguiram matricular as filhas no Colégio Santo Amaro. A comparação acirrou o desejo de ‘Seu’ Schmidt, que se sentiu pressionado a provar sua capacidade ao vencer as dificuldades econômicas. ‘Seu’ Schmidt desabafa: “[...] Não fosse a maldita partida de feijão perdido, já tinha escrito para lá, estava com as peças de morim, partilha em casa, tudo em andamento” (Celina, 1963, p. 206), ou seja, o prejuízo com essa mercadoria se tornou, portanto, um obstáculo direto à estratégia familiar de inscrever Irene no internato.

A compra de lotes (“partidas”) de feijão era uma das atividades de ‘Seu’ Schmidt, pequeno comerciante itinerante: ele ensacava o grão em panos de morim e o revendia nas paradas da estrada de ferro. A perda inesperada desse carregamento imobilizou seu capital de giro e as mensalidades do Santo Amaro ficaram, de súbito, fora de alcance.

Jane Almeida (2007, p. 14-16) analisa que, no transcurso da primeira metade do século XX, a educação de mulheres percorreu uma trama rigidamente vigiada: do lar, onde a menina assimilava as virtudes da responsável pelos cuidados com a família, para os colégios confessionais, responsáveis por “normatizar corpos e esculpir mentes”, mediante um currículo de costura, bordado, religiosidade e silêncio obediente. A lógica subjacente consistia em preservar a ordem social patriarcal; por isso, toda infração aos papéis prescritos acionava dispositivos de contenção cada vez mais severos, ora pela vigilância doméstica, ora pelo enclausuramento escolar. Nessas instituições, a disciplina moral eclipsava o saber intelectual e convertia o internato em instrumento de proteção da honra familiar e de domesticação do “risco” feminino.

O trecho literário confirma essa engrenagem disciplinar. Ao classificar Irene como “espiritada”, Dona Adélia não ameaça punir a filha com castigos físicos, e sim enviá-la para estudar em um colégio interno. Naquele momento, isso se configurou em uma punição simbólica mais temida pela jovem porque implicaria em seu afastamento do convívio familiar, renúncia à autonomia e a submissão absoluta às regras conventuais. A mãe de Irene assevera: “[...] Ou vai interna, ou fica mais um ano aqui. Boto ela pra aprender a bordar, costurar, ela que não enfia uma agulha” (Celina, 1963, p. 200).

A alternativa da jovem seria permanecer em casa enquanto aprende a “enfiar uma agulha”, reforça a pedagogia de recolhimento, explica Almeida (2007). Significaria, nesse caso, quanto maior a resistência da menina às normas, maior o reforço das barreiras formativas, seja pelo trabalho no espaço doméstico, em tempo integral, seja pelo isolamento escolar prolongado. Dessa forma, a promessa de matricular-se no Colégio Interno Santo Amaro se tornava “miragem”, pois a família oscilava entre o ideal de ascensão social que os estudos possibilitariam e a função primária da escola feminina — vigiar, conter e moldar caracteres tidos como desviantes.

O receio de que Irene se afastasse do percurso moral prescrito conduziu sua família a escolher o internato como instrumento de contenção e vigilância. Ao vislumbrar a possibilidade de ficar em casa confinada às tarefas domésticas, a menina abate-se. “[...] Ela narra que se recolheu aos fundos do quintal, sentou-se no tronco de um coqueiro caído e, distante de todos, derramou-se em prantos que seu desespero provocava” (Celina, 1963, p. 201).

Desse modo, o internato aparece como promessa instável: “[...] O Santo Amaro, que no começo do ano fora promessa quase segura, nos derradeiros meses estava virando miragem” (Celina, 1963, p. 198). A família oscilava entre o ideal da formação docente e os limites, impostos pela precariedade econômica e pela incerteza.

O projeto de tornar Irene professora, embora apresentado como via de ascensão e reconhecimento, está subordinado a representações tradicionais da feminilidade, nas quais a docência aparece como extensão do cuidado materno, da domesticidade e do disciplinamento em múltiplos sentidos (Louro, 2004). O Colégio Santo Amaro, nesse contexto, simbolizava um espaço de ordenação moral, um dispositivo de regulação e de repressão dos desejos e condutas femininas.

A esse modelo pedagógico soma-se o projeto familiar de formar Irene como professora. Esse ideal representava uma via de ascensão social e distinção moral e estava profundamente enraizado nas representações sociais do feminino vigentes à época. Ao escolherem o Colégio Santo Amaro como destino para a filha, seus pais inscrevem a escola não apenas como espaço de instrução, mas também como instituição de correção moral e contenção dos desejos, sobretudo diante da “indisciplina” corporal e afetiva, apontada por Dona Adélia.

A trama itaiarense revela, assim, que a escolarização das mulheres se ancora em exigências de obediência, sacrifício e adequação moral para a formação docente. Contudo, os afetos que Irene narra, entre eles: o choro silencioso no fundo do quintal, ao perceber que a precariedade financeira do pai ameaça seu ingresso no internato, expõem a fratura entre o seu desejo e a possibilidade de frustração. A escola, portanto, não só transmite conteúdos e disciplina gestos; ela delimita destinos, como o de tornar-se professora, e silencia vontades que contrariem as normas da instituição e da sociedade. Ao fazê-lo dessa forma, essa educação produz subjetividades femininas marcadas por funções, posições, sentimentos e práticas que reproduzem hierarquias de gênero, de classe e de território.

Em síntese, notamos que as práticas pedagógicas em *Menina que Vem de Itaiara* se estruturam em torno de conteúdos prescritos, tais como: tabuada, hinos, lições de catecismo, de rotinas disciplinares, entre elas: as filas, as inspeções, a palmatória e as hierarquias rígidas, internas, por docentes e diretores, por exemplo e as externas, autoridades civis, a exemplo do prefeito da cidade. Esses elementos organizam saberes e comportamentos que converte a escola em instância de formação moral e normalização de condutas. Em diversos momentos, complementa as práticas educativas que ocorre na família; em outros, tensiona. Desse modo, notamos fraturas entre os valores familiares e as experiências concretas de fracasso, dor ou inadequação que envolvem o cotidiano escolar.

- **Dimensão temática Educação: práticas educativas (Educação informal)**

A tessitura educativa que ampara as narrativas de *Menina que vem de Itaiara* se revela em universos imbricados que perpassam o lar, a escola, a rua e a vizinhança — sempre mediadas

pela representação central de “boa educação”, ou seja, essa educação se ampara no modelo tido como ideal para a sociedade da época.

A narrativa de Irene ilumina como essas instâncias operavam por meio de representações entrelaçadas a moral religiosa, disciplina corporal e hierarquia social. Assim, se delineia um campo representações e de distinções que molda não apenas a subjetividade, a identidade, os pensamentos, os afetos e as ações de Irene, mas também seus modos de convivência com aqueles que a cercam.

As práticas educativas, presentes na obra, não diferem dos valores patriarcais, higienistas e católicos que refletiam o modelo educacional hegemônico entre os séculos XIX e XX (Almeida, 2007; Louro, 2004; Rago, 2014). Tais práticas não se restringiam à escola formal, visto que elas se estendiam ao espaço doméstico, aos espaços públicos e às interações familiares. Nesse período, essas orientações ganharam força no interior das famílias, especialmente com a evidência da mãe como a figura central nessa função reguladora.

Ao lado do policiamento da fala, a narrativa apresenta a surra de Xonda como ponto alto da pedagogia familiar: “[...] Tu queres é me matar, assassino; mas, enquanto não me matas, de mim não debochas” (Celina, 1963, p. 40).

Dona Adélia impõe a correção física para restabelecer a ordem. O castigo transcende o ato isolado: articula-se ao temor de “Cedoma” (Sodoma) — alusão feita à cidade de Itaiara e que nomeia suas ruas como espaços de “perdição”. A divisão da rotina (“manhã para o trabalho, tarde para o grupo escolar”) delimita o tempo legítimo do corpo infantil e converte o trabalho e estudo em antídotos contra o desvio.

Foucault (2014) analisa a punição exemplar como técnica que grava a lei na memória corporal. A corda que atinge Xonda produz dor e, simultaneamente, significado: reafirma a autoridade materna e confirma a subordinação do menino dependente. Rago (2014) demonstra que, nos modelos familiares do início do século XX, recaía sobre a mãe a função de guardiã moral. Nessa direção, Penha (2008) reforça esse papel ao apontar as mães como principais executoras da pedagogia doméstica.

O pai de Irene tensiona esse quadro, pois ele oferece explicações, incentiva a leitura do dicionário e critica a força bruta — “[...] bem sabes que a raiva é veneno” (Celina, 1963, p. 46). A oposição pai-mediação e à mãe-disciplina revela que o poder educativo não é monolítico; antes, resulta de negociações internas ao lar, onde afetos e punições compõem uma gramática complexa de socialização.

Apesar de representar o poder punitivo, Dona Adélia compartilha o espaço educativo com o pai de Irene, ‘Seu’ Geraldo, cuja figura é associada à ternura intelectual. Ele é quem

promete buscar o significado de “sinfonia” no dicionário, presenteia a filha com recitativos e questiona o uso da força como recurso educativo. Ele diz à mãe: “[...] Bem sabes que a raiva é um veneno” (Celina, 1963, p. 46).

A oposição entre o pai-mediador e à mãe-disciplinadora evidencia os conflitos de gênero que atravessam a organização do poder educativo na família. Nessa direção, vimos que a mãe encarna a moralidade e o castigo, o pai representa a mediação e o estímulo cultural.

Como assinala Rago (2014, p. 103), a construção do mito do amor materno no início do século XX serviu à legitimação de um novo modelo de família nuclear: “[...] Vigilante, atenta, soberana no seu espaço de atuação, ela se torna responsável pela saúde das crianças, pela felicidade da família e pela higiene do lar”. Em consonância, Penha (2008) observa que as mães eram as principais executoras da pedagogia moral no interior dos lares, ainda que comumente recebessem a mediação dos pais nos momentos de maiores conflitos.

Essa dissociação entre rigidez e afeto de seus pais repercute diretamente na percepção que Irene constrói sobre si e sobre os códigos familiares que aprende. A alternância entre o medo e a proteção, entre a palmada e o afago, a ensina a descobrir e navegar nos espaços de liberdade possíveis — sobretudo quando está ao lado da amiga Rosa.

Desde a infância, Irene demonstra grande afeto pelo pai. Penha (2008) destaca que Irene “sempre fez dele gato-sapato” e que o pai “reservava seus melhores carinhos” para a filha não por predileção arbitrária, mas por perceber que ela sofria rejeição da mãe. Quanto a isso cabe a seguinte indagação que funciona muito mais como reflexão: Será que Dona Adélia se sentia enciumada ao ver que seu Schimdt era afetuoso com sua filha Irene, porém não se portava dessa forma com a esposa?

‘Seu’ Geraldo é descrito como aquele que, apesar das ausências frequentes em razão de suas viagens no trabalho, era quem mediava os excessos da mãe e incentivava o saber da filha, ao prometer-lhe consultas ao dicionário e recitativos, em contraste com a autoridade punitiva de Adélia. Irene enxerga no pai não apenas um provedor, mas alguém que simboliza acolhimento e sensibilidade. Mesmo quando Geraldo era descrito como cansado, sobrecarregado e silencioso, Irene reconhecia em seu sofrimento uma expressão de amor para com a família: “[...] cabeça baixa em cima da sopa, feito um cavalo velho cansado” (Celina, 1963, p. 108).

Por vezes, Irene manifestava sua contrariedade diante desses limites e imposições sobre a forma pela qual a comunidade itaiarense concebia comportamentos aceitáveis ou não para meninas e mulheres. Ela desafiava essas imposições ideológicas e comportamento, assim, se apresenta como alguém que construía representações emancipatórias (Moscovici, 1988), isto é,

representações descompromissadas com as regras e os valores estabelecidos, apesar das representações sociais hegemônicas que vigoravam na sociedade itaiarense. Essa personagem, já nos momentos finais do romance, sentencia sua conduta como algo incurável. Para Irene somente na vivência no Internato – onde ficaria enclausurada e longe da família e da sociedade que tanto desafiava com seus pensamentos e comportamentos – ela poderia obter êxito de curar seu mau comportamento. Assim, ela diz:

Minha danação não tinha cura. Debalde ela me levava a tomar passes, me fazia assistir às sessões, punha tudo quando era mato catíngoso no meu banho. Eu estava mesmo um bom diabo. Assim, abriu-se a mão do ginásio, passando-se a encarar o internato como único meio de me educar (Celina, 1963, p. 156).

Consideramos que a protagonista da obra reconhece que a sua danação era irreversível, ou seja, não tinha jeito. Diante disso, ela se dá conta de que seus pais não desejavam que ela permanecesse na mesma escola para fazer o ginásio. Em função de seu comportamento, eles veem o internato como a única solução para a filha.

As narrativas enfatizam o contexto social de Irene, onde as normas de subordinação, impostas às mulheres, são consideradas naturais, inflexíveis e que impactam as suas histórias. Essas imposições refletem que Itaiara era regida por regras sociais acolhidas como normais para as mulheres. O trecho a seguir, aborda as regras de gênero e de sociabilidade, presentes nas relações sociais em Itaiara. Vamos observar:

[...] Era de tardezinha, de baladeira em punho, em frente à casa, atirávamos pedras nos frutos maduros da mangueira do seu Zé, que se debruçava sobre a rua. Uma pedra bateu-lhe no ombro. Virou-se:  
- “Menina não brinque de bodoque, isso é para moleque”. E prosseguiu, muito digno no seu caminho no rumo da lagoa. Ia tomar o seu banho de todas as seis horas, no igarapé das *Ora-Veja*. Resposta minha foi catar outra pedra no chão e enviar-lhe, certinha, no traseiro. Ele não perdeu a calma, voltou-se novamente e falou apenas, sem mesmo erguer a voz, só sacudindo um pouco com a cabeça. “Vou contar a sua mãe”. Eu gritei: “Vai” (e disse o resto). Nicanô estacou, ainda mais branco, batendo as pestanas tesas, até que o olho de gato apareceu enorme, esgazeado no espanto: “Espera...tu sabe esse nome?” Eu, nem nada, continuei escolhendo pedras e mandando-as bem alto, nas mangas amarelinhas (Celina, 1963, p. 26, grifos no original).

Esse discurso narra um dos episódios vivenciados por Irene e seu contato com Nicanor, o garoto mais retraído e afável. Contudo, ele repreende Irene por atirar pedras nas mangueiras. Irene dá uma resposta de afrontamento e lança outra pedra que acerta o rapaz. Ela provoca a fúria da mãe ao chamar Nicanor por um xingamento e recebe a repreensão severa dela. O episódio a marca fortemente e, desde então, não utiliza mais palavrões na sua vida, embora, sejam bem comuns ali em seu meio.

A fala de Nicanor, “[...] Menina não brinque de bodoque, isso é para moleque” (Celina, 1963, p. 26), evidencia a presença de uma norma social vigente em Itaiara: há brincadeiras, gestos e espaços socialmente reservados ao universo masculino e interditados às meninas. Essa prescrição social do comportamento feminino integra as práticas educativas da comunidade, ancoradas em valores patriarcais e moralistas, que regulam a conduta infantil com base em papéis de gênero. Para Jodelet (2001, p. 37), tais representações sociais “[...] regulam modos de agir, de sentir e de se posicionar no mundo” e são internalizadas pelos sujeitos desde a infância.

Nessa circunstância, a mãe de Irene também participa e exclama:

– Dona Irene, largue essas pedras, e já para dentro!. Estranhei o tom, mas não muito. Ela falava sempre rosado, nem me lembrei de Nicanô. Mal fui entrando, estalou-me um bofetão bem na boca. “Vai, vai, chama nome feio, demônio!” Um gosto de sangue, que dor nos dentes da frente, e o lábio, partido, pulando de repente, como que caba ferrou. Levou-me pro quarto, sentou-se na cama. Eu de pé diante dela. Tremia de raiva.

–Não minta. Quem lhe ensinou aquele nome, quem foi? Eu chorava, não sabia, não me lembrava de quem o ouvira. Mamãe, a voz entrecortada, sem fôlego de tanta ira: “Foi bem o ordinário Xonda, é só o que ele aprende”. Contendo a fúria noutro tom. Me diga, você sabe o que é essa palavra? Claro que eu desconfiava, mas neguei, neguei com choro, com a cabeça veemente. Ela falou, olha aqui, isso é coisa muito feia, viu? Não deve andar nem em uma boca de carroceiro, que dirá de uma menina. Me jure que você não repete mais isso, que prefere perder a língua a chamar esse nome. Prometi, jurei, soluçando, o beijo por acolá, intocável.

Nunca mais, que me lembre, chamei nome. Embora ouvisse muitos, a infância inteira (Celina, 1963, p. 26-27, grifos no original).

A cena expõe a linguagem como marcador de gênero e de classe. Ao ouvir a filha pronunciar o palavrão, Dona Adélia invoca a “boa conduta” feminina — um código que exclui expressões consideradas chulas. O castigo corporal se instaura como dispositivo de internalização da norma: dor física, vergonha pública e juramento selam a lição. Tal dinâmica confirma o que Geertz (2008, p. 122) descreve ao tratar da cultura como sistema simbólico: “[...] os signos — aqui, a própria palavra proibida — orientam ações e regulam afetos”.

Percebemos que a retórica de Dona Adélia produz hierarquias: o termo “carroceiro” remete ao trabalho braçal e, portanto, legitima a distinção entre fala “grosseira” e fala “civilizada”. A escola ainda não intervém; a família desempenha o primeiro cerco disciplinar. Nessa perspectiva, Jovchelovitch (2011) interpreta a educação informal como processo de ancoragem de representações coletivas: o palavrão simboliza o “fora” moral que precisa ser contido para preservar o estatuto da “menina de família”.

A vergonha vivida por Irene — “o gosto de sangue” — confirma a eficácia de uma pedagogia que entrelaça corpo e linguagem. Jodelet (2001, p. 27) chama esse arranjo de

“educação de corpos e afetos”: por meio da dor, a regra se inscreve na carne e garante sua lembrança e reprodução.

O episódio, descrito por Lindanor Celina (1963), retrata as práticas educativas vigentes em Itaiara, comunidade orientada por valores tradicionais, patriarcais e moralizantes. Fora da escola, mas sob forte controle familiar, Irene é instruída, de acordo com normas que regulam o corpo, o desejo e a mobilidade. A distinção dos papéis de gênero emerge, por exemplo, na opinião da narradora sobre o comportamento de Irene e de sua irmã:

Boneca, essa daí? Só sendo! Isto é menino, e dos de encomenda. Brinquedo dela é correria, é baladeira; trepar em olho de pau com sapato e tudo, ganhar os quintais dos vizinhos. E a menor vai no mesmo rojão. Também, culpa do pai, que a veste de homem e só a chama de “*meu rupaz*” (Celina, 1963, p. 50, grifos no original).

Nesse trecho, correr, fazer barulho, subir em árvores e explorar quintais constituem atividades consideradas impróprias para meninas de Itaiara. O excerto revela um dispositivo de controle que delimita gestos, espaços e indumentária femininos, reforçam a “boa conduta” associada à docilidade e ao recolhimento. Ainda assim, Irene deseja experiências que ultrapassam tais limites o que indica tensões entre norma e anseio individual.

A inversão, proposta pelo ‘Seu’ Geraldo — vestir a filha Alba como “homem” e chamá-la de “*meu rupaz*”, parece manifestar o desejo latente de ter um filho, uma vez que, com sua esposa, ele só teve filhas. O gesto projeta no corpo feminino atributos valorizados no masculino (liberdade de movimento, bravura), sem questionar a lógica que os torna exclusivos dos meninos. Desse modo, a educação da família de Irene corrobora o que Louro (2014, p. 53) denomina “perspectiva do sujeito universal heterossexual”, que naturaliza as diferenças de gênero e regulam qualquer desvio como anormalidade que precisa de correção.

Nesse sentido, escola e família operam tecnologias de gênero que produzem identidades sexuadas a partir de expectativas sociais. As meninas aprendem a restringir o corpo às “vestimentas adequadas” e ao espaço doméstico; os meninos, ao contrário, são incentivados à expansão física e simbólica. A narrativa de Celina torna visível esse arranjo, ao denunciar a pressão que incide sobre a infância feminina e revelar, simultaneamente, as brechas pelas quais o desejo de liberdade insiste em emergir.

A práticas educativas – como brincar, vestir ou nomear a criança – carregam um viés cultural que prioriza o binarismo masculino/feminino. No trecho citado, a figura paterna recusa o papel de “boneca” (ícone feminino) para a menina, e a trata como “menino de encomenda” – o que revela a rigidez das expectativas sociais: ou a criança cumpre o papel de menina (com bonecas), ou é colocada simplesmente na outra categoria, a masculina.

Nesses recortes textuais da obra de Lindanor Celina (1963), a atribuição do epíteto “meu *rupaz*” à filha revela um mecanismo exemplar da dominação simbólica que Pierre Bourdieu (1989) descreve. Ao nomear, vestir e permitir brincadeiras “de menino”, o pai traduz em gestos cotidianos um *habitus* de gênero: conjunto de disposições corporais e cognitivas, interiorizadas na infância, que reproduz, sem necessidade de coerção explícita, hierarquias históricas entre masculino e feminino. A estratégia não liberta a menina do estereótipo; apenas desloca para o corpo feminino o capital social valorizado no masculino (coragem, mobilidade, autonomia) sem questionar a lógica que o privilegia.

A eficácia dessa violência simbólica reside precisamente no fato de ser naturalizada pelos envolvidos: o pai crê homenagear a filha, e a criança aceita o rótulo sem percebê-lo como imposição. Assim se consolida a reprodução social: a família – tanto quanto a escola – funciona como instância que legitima “o que é ser menino” ou “ser menina” e converte diferenças arbitrárias em aparentes evidências naturais. Tecnologias de gênero (Lauretis, 2019) e a norma heterossexual apontada por Louro (2014) complementam esse quadro, ao demonstrar que a distribuição desigual de capitais simbólicos começa muito antes da sala de aula, na intimidade das práticas educativas domésticas.

Portanto, o trecho literário não produz uma ruptura, mas confirma a permanência dos esquemas de percepção que sustentam a dominação masculina: nomeação, inculcação e incorporação e se erguem como eixos pelos quais o poder atravessa o cotidiano, e moldam os corpos e subjetividades para que a ordem de gênero pareça evidente e incontestável.

Louro (2014) argumenta que essa lógica binária e heteronormativa se aprende desde cedo: meninos e meninas são socializados em mundos distintos, com brinquedos, brincadeiras e roupas diferentes que reforçam estereótipos. A educação familiar dos Schimdt (tal como a escolar) também assimila e repete essas crenças culturais sobre os gêneros, em vez de questioná-las.

Salientamos que as identidades de gênero em Itaiara, nesse caso, sob a designação do masculino e feminino, emergem dessas práticas cotidianas que normalizam gestos, modos de falar, comportamentos. Em outras palavras, são continuamente fabricadas nas e pelas tramas de poder que atravessam as relações sociais, como explica Butler (2018), na obra *Problemas de Gênero*.

Pierre Bourdieu (1989; 2002) contribui para a análise que conduzimos nosso olhar sobre essa passagem, ao mostrar que a divisão de gênero é um produto da “reprodução” social via *habitus* e poder simbólico. Em *A Dominação Masculina*, Bourdieu (2002) explica que gêneros

são produzidos continuamente a partir de um *habitus* – conjunto de disposições corporais e mentais interiorizadas pela socialização – que reflete relações de poder históricas.

A subjetividade de gênero da *Menina em Itaiara* é moldada no corpo e no comportamento desde criança: por meio de “nomeação, inculcação e incorporação” – isto é, pela forma como os adultos a chamam, vestem e permitem brincar – constrói-se internamente sua feminilidade ou masculinidade.

Segundo Bourdieu (2007), esses *habitus* de gênero se formam na “educação informal” familiar e escolar, por estratégias sutis de diferenciação de meninos e meninas (mesmo que implícitas). No exemplo, o pai efetua um trabalho psicossomático de designar a filha como “rapaz” ao permitir as brincadeiras “de menino” e alimentar um *habitus* específico.

Ao mesmo tempo, esse autor alerta para a dominação simbólica: as desigualdades de gênero persistem porque estão incorporadas nos hábitos sociais e naturalizadas pelos próprios dominados. A recusa do comportamento feminino pela criança (“Ela não tem boneca”) e a insistência do pai em classificá-la como menino ilustram essa violência simbólica sutil.

Em suas próprias palavras, Bourdieu (1989, p. 26) define: “A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem... na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer”. Ou seja, ao chamar a filha de “rapaz”, o pai reitera a dominação de gênero sem perceber – ao impor um papel que tanto ele quanto a menina aceitam tacitamente. As práticas educativas na família de Irene, assim, funcionam como mecanismo de legitimação do gênero dominante: famílias e escolas inculcam, sem se dar conta, as regras de comportamento esperadas para cada sexo, ao consolidarem a hierarquia social de gênero.

Foucault (2007) aprofunda essa leitura ao demonstrar que o poder circula em todos os domínios da vida social por meio de dispositivos de normalização. Ao vestir a criança como “menino de encomenda”, o pai aplica uma sanção disciplinar que traduz a distinção entre o permitido e o desviante, ao ensinar o corpo a caber na grade normativa de gênero. Nesse micro espaço doméstico, linguagem, vestimenta e brinquedos funcionam como práticas de poder-saber: ao mesmo tempo que regulam, produzem “verdades” sobre quem a criança é ou deve ser. O episódio, portanto, mostra como a normalização de gênero ultrapassa a escola formal, ao se articular com rituais familiares que naturalizam — e perpetuam — a dominação masculina.

Nesse caso, a família funciona como um micro aparelho educativo que produz saber sobre o que é ser “menino” ou “menina” e enquadra a criança nesses saberes. O ato de nomear (“meu *rupaz*”) é exercício de poder-saber: sanciona, pela linguagem e pelo ritual (vestimenta, brinquedos), a identidade de gênero adequada. Foucault (2007, p. 182) lembra ainda que o poder

não apenas reprime, mas “produz efeitos de saber e de verdade”: ao reforçar essa norma no ambiente doméstico, o pai contribui para que a própria criança incorpore esses papéis como “verdadeiros” sobre si. Assim, o trecho da obra exemplifica como a normalização de gênero ocorre também fora da escola formal, nos pequenos discursos e práticas de cada dia, de acordo com os dispositivos de poder difusos na sociedade.

A amizade entre Irene e Rosa, em *Menina que vem de Itaiara*, atua como um campo de resistência silenciosa diante dos dispositivos normativos da infância feminina. Ao transgredirem, juntas, as regras da escola, da igreja e de suas famílias, as duas personagens constroem cada lição em um terreno de negociação — intuitivo, corporal e afetivo — que desafia os moldes de obediência, impostos pelo modelo educacional patriarcal. Essas experiências compartilhadas evidenciam que, mesmo em contextos marcados por rígidos padrões de comportamento, as meninas criam brechas para a reinvenção de si e para a produção de novos sentidos sobre o mundo.

Na perspectiva de bell hooks (2018), a pedagogia do afeto e da experiência concreta é uma forma de insurgência frente às estruturas autoritárias que organizam a vida escolar e familiar. Ao escolherem brincar nas árvores, inventar uma economia de sobrevivência simbólica ou manipular símbolos religiosos, Irene e Rosa se afastam da lógica da obediência e constroem um espaço relacional de liberdade. Essa convivência não apenas rompe com a pedagogia do castigo, mas também propõe outra forma de aprender: pelo erro, pelo risco e pelo prazer da descoberta. Como afirma hooks (2018, p. 24), “[...] ensinar e aprender devem ser atos que despertam e alimentam o desejo de liberdade”.

Louro (2004) demonstra que, nas primeiras décadas do século XX, período em que a obra literária em estudo nos remete, a escola disciplinava os corpos infantis, sobretudo os das mulheres, para se tornassem dóceis e obedientes. Significa dizer que as instituições escolares atuavam no controle dos espaços de circulação de alunos/as, dos gestos e impunham obediência silenciosa. Na contramão desse modelo, Irene, a protagonista de *Menina que vem de Itaiara* e sua amiga Rosa, desafiam essa pedagogia do controle e da obediência. As jovens meninas se movimentam com irreverência e ousadia. Por exemplo: escalam tamarindeiros, correm pelos quintais e expandem as fronteiras do “permitido”. Seus corpos em movimento expõem as fissuras de uma instituição que pretendia imobilizar e disciplinar. Essa tensão entre a disciplina e a transgressão acompanha as meninas ao longo da escolarização que a obra retrata.

Como observa Louro (2004), a educação de mulheres da Primeira República era ambígua, pois reforçava, por um lado a domesticidade (maternidade, zelo do lar e culto ao amor materno); e, por outro, habilitava as alunas para trabalhar fora de casa, inclusive como

professoras. O percurso de Irene e Rosa ilustra esse dilema: educadas para a obediência, mesmo assim recebem formação que podem projetá-las na esfera pública. Isso evidencia o conflito estrutural que atravessou a formação das mulheres naquele período.

Conforme Mary del Priore (2011, p. 136-137), nesse período do século XX, ainda vigorava, no Brasil, os modelos tradicionais que destinavam às meninas a aprendizagem do silêncio, da contenção, da doçura e do zelo doméstico. Não podemos esquecer que esse modelo atravessa Itaiara. A autora mesmo que situe essa cidade imaginária e provinciana na Amazônia, às margens de rios e de estradas, ela não deixa de registrar que a escola itaiarense fazia questão de editar modelos educacionais que pareciam pertencer somente a uma elite, a das grandes cidades.

Quanto a isso, podemos compreender na obra romanesca em análise que sua autora evidencia que a colonialidade de gênero, enquanto processo histórico e simbólico que atua no apagamento das identidades locais, impõe pensamentos, sentimentos, comportamentos, valores e saberes externos como universais, conforme define Maria Lugones (2008).

A educação de mulheres em Itaiara revela a permanência desses traços, oriundos do legado colonial de nossa história, visto que, desde a infância, as personagens são submetidas à regras e padrões morais que reforçam uma cultura disciplinadora, patriarcal e cristã. Elas representam a sobrevivência de um programa civilizatório colonial, com marcas da colonialidade do poder e do saber que atravessam o século XX. Como analisam Lima (2016) e Callou (2023), a educação de mulheres nas instituições educacionais, em nossa região, servia não apenas à escolarização, mas à conformação de sujeitos ajustados aos modelos euro-cristãos de domesticidade e de obediência.

Observamos que, no ambiente do Grupo Escolar, Irene e Rosa se deparam com a promessa explícita de domesticação do corpo e da conduta. A professora Delmira, com sua palmatória erguida em sala, representa o poder disciplinar institucional e a manutenção da obediência. Ainda assim, nas horas de recreio ou fora do olhar vigilante da escola e da casa, as meninas inventam outra pedagogia — a do corpo em movimento e da liberdade exploratória. “[...] Gostava tanto de subir no tamarindeiro” (Celina, 1963, p. 188), recorda Irene, ao evocar as acrobacias que dividia com Rosa entre galhos proibidos e quintais alheios. Do alto da árvore, Irene enxerga o mundo, além dos muros escolares, e reinventa o risco como rito de liberdade.

Essas aventuras também se estendem às ruas: para comprar cocadas que não podiam pagar, Irene e Rosa decidem “tirar esmola”, e, vestidas com o uniforme escolar, batem de porta em porta e anunciam uma suposta novena de Nossa Senhora da Conceição. A parceria entre as duas misturas devoção e travessura, o que resulta em uma economia improvisada que incluía,

inclusive, a venda de santinhos furtados da igreja. Ao agir assim, as meninas subvertem a lógica da caridade e manipulam a autoridade religiosa a seu favor, e criam uma ética paralela de sobrevivência simbólica.

Entretanto, a própria igreja marca a separação entre os caminhos de Irene e Rosa. Enquanto sua amiga permanece fiel ao calendário litúrgico das tias devotas: “[...] continuava, com as tias, no regime de toda semana na igreja” (Celina, 1963, p. 151). Irene, por outro lado, influenciada pelo espiritismo da mãe, afastava-se dos sacramentos e afirmava que ia à missa apenas pelo “largo vazio” que se segue ao catecismo. Porém, Irene estava mais interessada no espaço de respiro do que no rito em si. A amizade, nesse contexto, se torna espaço de cumplicidade e tensão, forjada tanto nos limites das normas quanto nas brechas de resistência. É justamente no catecismo, instituição moralizante por excelência, que Irene e Rosa constroem uma pedagogia do improviso, experimentam afetos, transgressões e aprendizagens que extrapolam os modelos prescritos.

Esse entrelaçamento de travessura e desejo também se expressa no fascínio por Isa Apetitosa, mulher marginalizada que habita o quintal dos fundos da casa de Irene. Isa representa um tipo de feminilidade interdita pela moralidade cristã e pelos discursos da “boa educação”. Sua presença provoca inquietação e desejo de saber sobre ela. Irene, Rosa e até a irmãzinha Stela observam, comentam e, em segredo, se aproximam dessa figura transgressora, cuja existência é tratada como escândalo pelos adultos, mas como curiosidade viva pelas meninas.

A proibição de visitá-la não impede que Isa se torne parte do repertório educativo de Irene: nela, a menina identifica um outro modelo de mulher — sensual, livre, resistente — em contraste com o ideal de domesticidade e sacrifício atribuído às “filhas bem-educadas”. A tensão Dona Adélia, mãe de Irene, sobre Isa Apetitosa registra a preocupação em manter a moral que ela transmite na educação familiar que dedica às suas filhas. Desse modo, Dona Adélia tenta isolar as filhas de toda e qualquer influências consideradas desviantes e pecaminosas. Contudo, Irene, Alba, Stela e a amiga Rosa não conseguem afastar o desejo de transgredir e explorar o desconhecido.

Quando Dona Adélia descobre que meninos “ordinários”, conforme os nomeia, bateram em Xonda, ela abandona o papel de algoz e assume a defesa de seu sobrinho. O gesto, aparentemente contraditório, confirma a lógica interna da régua pedagógica: o castigo doméstico corrige, mas a agressão externa fere a honra da família. A moral itaiarense mede as crianças pela cortesia e pelo decoro: quem exhibe “boas maneiras” conquista respeito, mesmo na pobreza. A afirmativa de Dona Adélia em concordância com os demais itaiarenses era a de

que as “boas maneiras” vinham do berço, ou seja, vinham da linhagem da família como se fosse herdado e não precisasse de ensinamento para tal.

Essa lógica normativa da “boa educação” encontra seus fundamentos nos princípios do patriarcado e na colonização a que foram submetidos nessa região, no caso, a Amazônica.

Embora Dona Adélia repudie que terceiros exerçam violência contra os seus, ela não hesita em censurar os filhos de Joel Fernandes, que considera “criados sem pai” (Celina, 1963, p. 47). Do mesmo modo, não apenas ela, mas o marido igualmente emite juízo ao avaliar a educação que o alfaiate Moisés confere aos próprios filhos, entre eles Astésia: “[...] Seu Moisés é das melhores famílias da Paraíba, vê-se fatos pela educação, pelas maneiras. Não fala gritando como tantos tabaréus por aí, sabe sentar numa mesa, manter uma conversa” (Celina, 1963, p. 25). Em ambas as passagens, é perceptível que o comportamento das personagens é aferido, antes de tudo, pelo critério moral; a instrução formal importa, mas o núcleo do julgamento reside na ética demonstrada no espaço público. Isso quer dizer que as práticas educativas operam como lente de todos os veredictos sociais, legitimam punições e distribuem prestígio e premiações.

O romance *Menina que vem de Itaiara* em análise evidencia como diferentes grupos sociais legitimam representações construídas a partir de conceitos tradicionais acerca dos papéis das mulheres. As brincadeiras, os brinquedos e os comportamentos sociais apresentados na narrativa refletem a consolidação de discriminações entre a educação de mulheres e de homens. Eles reforçam assim a lógica binária associada às perspectivas de gênero discutidos. Por outro lado, as ressignificações operadas pelas personagens, nos assinalam a visão crítica e emancipada da autora paraense Lindanor Celina (1963) que tensiona, por meio da ficção, os padrões normativos vigentes.

Ao entrelaçarmos essas narrativas, percebemos que Lindanor Celina (1963) inscreve a educação como fio condutor da vida e da socialização em Itaiara. No lar, a educação é instrumento de correção moral e de obediência e disciplinamento do corpo; na vizinhança, ela é distintiva de classe; no cotidiano essa educação é critério de julgamento e de afeto dentre outras nuances. A narrativa reafirma, assim, a premissa de que educar é ordenar o mundo: regular desejos, mapear fronteiras e produzir hierarquias que se perpetuam nas memórias de Irene, a protagonista e menina de Itaiara.

Esse processo se manifesta porque a educação atua como um alicerce simbólico e estrutural da ordem social daquele período histórico. Ela se manifesta não apenas nos limites da escola formal, que funciona como um instrumento ideológico que ultrapassa os contornos das disciplinas e conteúdo, mas também como um mecanismo de reprodução cultural em todas

as relações e interações que os personagens vivenciam. A escola, nesse contexto, não é o único aparelho ideológico, presente nessa obra romanesca. Isso porque a educação se apresenta como instrumento social de controle, de disciplinamento e de distinção, tal como proposto por autores como Foucault (2014) e Bourdieu (2007).

Diversos estudos já assinalaram que a educação de mulheres está intimamente vinculada a uma intencionalidade social e histórica (Louro, 2004; Almeida, 2007). Ela opera sobre uma base ideológica que, ao favorecer os valores e interesses da classe dominante, reproduz os códigos simbólicos e morais ligados à subalternização das mulheres. Trata-se de uma ação hegemônica que se constrói tanto pela via do conteúdo (o que se ensina), quanto pelas formas de subjetivação (como se ensina, a quem se permite aprender e em quais condições). Em consonância com Paulo Freire (2021), podemos afirmar que toda prática educativa é marcada por uma viabilidade política e cultural — não é neutra, tampouco desinteressada.

Observamos que sociedade brasileira do início do século XX, sobretudo a amazônica, que comparece nessa obra em investigação, o processo de consolidação de um Estado republicano não se distancia dos contextos ali presente e se constitui em meio a transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que não rompem com os padrões colonialistas, mas os reinscrevem sob novas aspectos. Desse modo, as personagens desta obra formam suas representações sociais de educação de mulheres também com base em matrizes discursivas que atuam entre a permanência desses padrões e o advento de outras regras e normas. Os papéis femininos são igualmente reelaborados nesse processo, isto é, não se abrevia o gênero feminino ao um ideário de objeto tutelado, uma vez que a mulher passa a ocupar lugar parcial no espaço escolar e profissional, porém permanece sob os filtros do cuidado, da modéstia e da domesticidade.

De modo geral, os aspectos que destacamos na obra reiteram que, mesmo sem uma intencionalidade pedagógica formal, a educação, presente nos diversos grupos sociais, reforça e reinventa os papéis de gênero preestabelecidos. Cada gesto educativo é um ato cultural, seja as brincadeiras, as formas pelas quais as personagens são denominadas, repreendidas, seja seus comportamentos, seus pensamentos, as vestimentas que adotam. Como nos mostra Joan Scott (1976), o gênero é uma forma primária de dar sentido às relações sociais; portanto, não há neutralidade na educação nas primeiras fases da vida. Cada prática é um dispositivo que confirma, contesta ou ressignifica a ordem simbólica vigente. E, a fictícia Itaiara também não escapa desse campo de sentido socialmente instituído que organizava as identidades e relações.

### 3.1 DIMENSÃO TEMÁTICA ANALÍTICA

Com base nessas reflexões, identificamos na obra de Lindanor Celina (1963) as dimensões analíticas que compõem a dimensão temática “educação”. Nossa análise se orientou pelas expressões, palavras e trechos narrativos socialmente compartilhados que organizam a dimensão analítica, dividida em:

- os saberes instituídos;
- as ideologias; e
- as imagens ideativas e sentidos.

Tais elementos permitem compreender as representações sociais de educação de mulheres nessa dimensão Educação e que envolvem a formação das personagens, em destaque a da protagonista Irene. Além disso, nos auxilia no entendimento dos modos pelos quais essas representações são tensionadas ou reiteradas ao longo da narrativa. Consideramos, portanto, esses elementos como unidades de sentido sobre a educação de mulheres como um conjunto integrado que reflete a comunidade, os grupos sociais e as instituições escolares que Lindanor Celina (1963) apresenta.

#### 3.1.1 Dimensão temática analítica: os saberes instituídos

No que se refere a dimensão analítica “os saberes instituídos” sobre a educação de mulheres, elaboramos a seguinte pergunta com o objetivo de auxiliar no delineamento da abordagem desses saberes que consideramos em destaque nessa obra: **quais são os saberes instituídos na obra em estudo que se destacam na família, na escola e na comunidade?**

Vale ressaltar que neste trabalho, expomos apenas os aspectos da obra que elegemos como necessários à nossa investigação, cientes de que outras abordagens poderão iluminar dimensões que escapam ao nosso recorte. Isso porque, nas ciências humanas, todo fenômeno — literário ou não — se abre a inúmeras interpretações, pois cada pesquisador elege recortes e saberes distintos.

De maneira geral, esses saberes se constituíram como verdadeiro código de “boa educação”, alicerçado em regras e normas de classe, raça e gênero da sociedade das décadas iniciais do século XX.

##### 3.1.1.1 Saberes instituídos na escola

Para responder a indagação sobre os saberes escola que se evidenciam na educação de mulheres elegemos os seguintes tópicos:

- **A Alfabetização e “primeiras letras”**

É considerada para as mulheres a entrada para a civilização e honra social. Tal aprendizagem se sobressai como referencial de pertencimento à modernidade republicana. Dominar a leitura legitima a passagem do universo doméstico para a esfera pública letrada, condição vista como honra familiar e distinção de classe. Ressaltamos que esses saberes funcionam também como regra para os meninos.

Esse ideal escolar se ancora no projeto de modernidade republicana lançado no Brasil após 1889. Inspirada pelo positivismo e pelos discursos sanitário-civilizatórios, a Primeira República viu na Educação Básica — sobretudo na Alfabetização — um instrumento de construção do “cidadão útil” (Rago, 2014; Schwarcz; Starling, 2018). Na Amazônia, a Belle Époque da borracha (1870-1912) intensificou esse movimento: elites urbanas de Belém e Manaus adotaram reformas pedagógicas, ergueram liceus e normalistas e divulgaram manuais de boas-maneiras (Ribeiro, 2006).

O letramento funcionava, assim, como fronteira simbólica entre o mundo “selvagem” da floresta e o “progresso” republicano, prescrita também pela Igreja: quem dominava a escrita ingressava numa comunidade imaginada de modernidade, enquanto os não-letrados eram relegados à condição de atraso. A escola, dessa maneira, desempenha uma dupla missão, além da aprendizagem dos conteúdos escolares curriculares quais sejam: civilizar e moralizar. A obra *Menina que vem de Itaiara* reflete esse contexto ao mostrar a alfabetização como rito de passagem obrigatório para meninas e meninos que almejam o reconhecimento social — mas também expõe, nos bastidores, as tensões de classe e gênero que esse mesmo ideal encobre para o gênero feminino.

- **A Memorização Mecânica (tabuada cantada, hinos pátrios) cuja aprendizagem, tanto para meninos quanto para as meninas, se associa à obediência**

A tabuada cantada, os hinos nacionais e o catecismo decorado constituem práticas rituais que forjam a disciplina mental. Na obra em estudo, o exercício repetitivo na escola reforçava a crença de que a aprendizagem se consolidava pela repetição. A prática de entoar tabuada ou hinos se conforma ao modelo proposto por Edward Thorndike, em que a repetição exacerbada fortalece o padrão de respostas até que ela apareça sem esforço consciente (Santos, 2006).

- **A Disciplina Escolar**

Organizou-se em torno de regras minuciosamente reiteradas e converteu-se em eixo da rotina cotidiana. Para legitimar a autoridade docente — e como estratégia pedagógica aceita à época — recorria-se, não raramente, ao castigo.

A formação em filas, o uso da “pedra” para solicitar saída ao banheiro e a palmatória para assegurar a obediência compunham um repertório de práticas que ordenava tempos, espaços e interações dentro da sala de aula, e refletia as exigências institucionais daquele início de século XX, entre outros saberes instituídos nessas escolas.

Esses saberes sistematizavam comportamentos sob vigilância constante e demonstravam a prioridade conferida à manutenção da ordem e ao controle dos/as alunos/as. Assim, o castigo — físico ou simbólico — erigia-se em método didático legítimo, sustentava a disciplina diária e consolidava o poder do magistério.

- **A Formação Docente Feminina (tornar-se “professora”)**

Sinaliza que o ofício de “ser professora” surge como extensão pública do cuidado doméstico, ao preservar a equação mulher igualada à maternidade. O romance evidencia que tal “destino”, embora socialmente prestigiado, mantém as docentes circunscritas a papéis de docilidade e exemplo moral.

Louro (2004) argumenta que a figura da professora, na modernidade, se constituiu sob o signo da abnegação e do zelo maternal. Ela se insere em um modelo pedagógico que mais a submete do que a liberta. Esse exercício docente de mulheres se associa ao prolongamento de práticas de cuidado moralizante, que naturalizam a docilidade e o sacrifício como atributos da profissão.

Portanto, os saberes escolares que se articulam a educação de mulheres na escola Itaiarense evidenciam a função civilizatória atribuída à educação nos marcos do projeto republicano brasileiro. A alfabetização emergia como rito de passagem e de distinção social, além de marcar a inserção de meninas e meninos na modernidade letrada. Por outro lado, a memorização mecânica — por meio da tabuada cantada, dos hinos pátrios e do catecismo — operava como técnica de obediência e disciplina cognitiva e reforçava a normatização dos comportamentos e dos pensamentos daqueles personagens. A rotina escolar comparecia nessa obra romanesca em estudo regulada por dispositivos de controle. Como exemplos à palmatória e a “pedra da vez”, que por sua vez sistematizavam a rotina escolar a partir da autoridade docente.

Esses saberes colocavam à docência como a profissão essencialmente das mulheres. Isso contribuía para o vínculo entre magistério e maternidade. Em síntese, esses saberes instituídos na escola revelam, assim, uma educação que não apenas ensinava conteúdos, mas estruturava condutas, regulava afetos e produzia sujeitos, conforme o modelo binário de gênero, classe e moralidade vigentes no início do século XX.

### 3.1.1.2 Saberes instituídos na família

Com o intuito de responder a indagação sobre quais saberes se sobressaem na educação de mulheres no âmbito familiar, elegemos os seguintes tópicos:

Na família de maneira geral, os saberes, instituídos na obra em análise, nos remetem a um projeto formativo que se estruturava também pelo patriarcado moderno, ainda fortemente vigente nas primeiras décadas do século XX.

A exemplo disso, destacamos o que ocorria no lar da família Schmidt quanto aos saberes instituídos naquela estrutura familiar, isto é, normas implícitas e consensuais operavam como códigos de conduta que legitimavam práticas de controle, vigilância e disciplina, especialmente sobre os corpos femininos. Esses saberes tinham na fictícia cidade de Itaiara sua lógica na estrutura social patriarcal e, portanto, se articulavam historicamente com os legados da colonização na região amazônica, que atribuíam à mulher um lugar secundário na organização social.

A escola de prestígio na capital paraense é concebida, pelo pai, ‘Seu’ Geraldo, como um investimento em dois aspectos a saber:

- elevação do nível intelectual e do nível de educação;
- prestígio e distinção social.

Para fazer frente aos custos escolares de suas filhas, ele calcula minuciosamente despesas, prazos e retornos econômicos e simbólicos antes de decidir pela matrícula no caso de sua filha primogênita Irene. Tal dinâmica também ocorria em outras famílias de Itaiara que, assim como a família de ‘Seu’ Geraldo Schimdt, ‘Seu’ Melquíades e ‘Seu’ Tobias fogueteiro buscaram meio para assegurar a continuação da formação escolar das filhas no colégio interno Santo Amaro.

Por outro lado, as mães, tal qual Dona Adélia, assumiam o cuidado moral do processo formativo. Essas mulheres monitoravam a linguagem, treinavam a postura das filhas e administravam sanções disciplinares, ou seja, castigos físicos “moderados” a fim de garantir obediência, preservar a honra doméstica e legitimar a futura profissão docente das filhas. Assim, a combinação entre a racionalidade econômica do pai e controle ético-comportamental da mãe faziam com que a escola se transformasse em um caminho para a formação de seus filhos e conseqüentemente ascensão social.

Dessa maneira, os saberes familiares se apoiavam nos seguintes aspectos:

- **Correção moral materna**

No interior da família, a mãe, como se observa na obra lindanosense, assume a função de guardiã da honra familiar. Dona Adélia, por exemplo, vigiava o vocabulário das filhas, zelava

pela postura e aplicava castigos físicos “moderados” quando julgava necessário. Paralelamente, ela impunha para suas filhas tarefas manuais consideradas próprias do ideário feminino, como costuras e bordados. Dessa forma, o trabalho doméstico se convertia em recurso pedagógico para a educação de mulheres, ou seja, para que elas desviassem a atenção de pensamentos e comportamentos pecaminosos. Também, esses saberes ordenavam as idas e vindas das mulheres, além dos espaços públicos que poderiam frequentar. Essa pedagogia punitivo-disciplinar inaugura, no lar, o mesmo regime de exercício disciplinar que as jovens encontravam na escola, de modo a naturalizar a obediência e internalizar papéis de gênero binário.

- **Educação familiar como antídoto à “rua-Cedoma”**

No discurso familiar, o espaço público é dramatizado como “rua-Cedoma”, metáfora bíblica a Sodoma, que simboliza uma cidade de perdição moral. Para evitar que as filhas se contaminassem com esse “território pecaminoso”, tanto família Schimdt quanto a do Nogueira e a do Martins, e outros, ergueram dois círculos protetivos:

- a instrução doméstica, que reforçava valores de castidade e obediência; e
- o internato religioso, colocado no centro da estratégia de salvaguarda dessas meninas.

Nesse sentido, a escolarização fora de casa não rompia o controle familiar. Pelo contrário, a família dividia esse controle com a escola que, por sua vez, se encarregava de controlar e garantir a honra das estudantes.

Na dimensão dos saberes instituídos, a família se configurava como núcleo de disciplinamento moral e reprodutor de papéis de gênero, ancorado no patriarcado e na moral cristã. A correção materna e o controle dos deslocamentos femininos conformam uma pedagogia doméstica que antecipam o regime escolar. Assim, o lar atua como espaço formativo que legitima a obediência e protege a honra por meio do trabalho, do silêncio e da contenção dos desejos.

Para Marangoni *et al.* (2017), esse patriarcado de longa duração se entrelaçava à moral cristã, ao etnocentrismo e à discriminação institucionalizada. Dessa maneira, produzia uma educação voltada para o domínio do corpo feminino, a subordinação de seus desejos e a internalização de papéis socialmente prescritos.

Na obra de Lindanor Celina (1963), isso se manifesta nas exigências cotidianas de recato, obediência e sacrifício, naturalizadas por discursos que associavam a mulher à honra familiar, ao cuidado e à moralidade. Assim, o lar — como na família Schmidt — funcionava como extensão simbólica do processo colonizador, uma vez que simbolizava o espaço, onde as meninas deveriam ser preparadas para ocupar posições “aceitáveis” na sociedade. Para tanto,

eram submetidas à pedagogia do medo, do castigo físico e a renúncia de seus desejos como uma das virtudes atribuída as mulheres. Essas práticas, portanto, não apenas refletiam, mas também reproduzem as tramas da desigualdade de gênero, tão presentes também nas formações sociais amazônicas do período.

### 3.1.1.3 Saberes instituídos na comunidade

A partir da indagação sobre os saberes que se articulam a educação de mulheres na comunidade se evidenciam os seguintes tópicos:

- A boa educação comparece como marcador simbólico de distinção: quem exhibe “boas maneiras” conquista respeito e prestígio social. Essas evidências de “boas maneiras” funcionam como forma identificação, mesmo para aqueles não dispõem de recursos materiais.
- A religiosidade como a prática do Catecismo, missas, novenas e procissões funcionavam como instâncias de legitimação da obediência, dos valores, das regras e da moral vigente na sociedade da época. Esses saberes indicavam que a moral católica consagrava a distinção entre a casa — espaço de pureza — e a rua, vista como risco moral e profano. Nesse sentido, conforme mencionamos, não eram todos os lugares públicos que meninas e mulheres recatadas poderiam transitar, além de serem acompanhadas na maioria das vezes.

O internato religioso, simbolizado pelo Colégio Santo Amaro e pelo enxoval imaculado que acompanha as meninas, atua como extensão desse ideário. Para tanto, o corpo feminino é alvo de confinamento que assegura a domesticação dos desejos considerados perigosos, uma vez que subvertem as leis sociais. Missas, novenas e catecismo ratificam a distinção entre o lar e a rua. O Colégio Santo Amaro, com suas regras e normas religiosas e sociais, auxilia a família na consolidação da educação das meninas, conforme o ideário hegemônico da época.

Em síntese, na comunidade, os saberes instituídos articulados à educação de mulheres comparecem na obra em análise com a denominação de “boa educação”. Significa que a dita boa educação era esperada de todos/as itaiarenses. A religiosidade se constituía em um outro saber, uma vez que, a partir de seus preceitos, a igreja organizava práticas como procissão, missas, novenas, dentre outros para reforçar a fé e o cumprimento dos mandamentos que asseguram a vida cristã. Em decorrência dessa religiosidade, juntamente com as normas e regras sociais, as meninas e mulheres de Itaiara só poderiam circular e frequentar aqueles espaços públicos aprovados pela família.

Assim, a formação de mulheres em Itaiara é regulada por um sistema de valores que disciplina corpos, desejos, de acordo com o ideário católico e patriarcal vigente.

### **3.1.2 Dimensão analítica “ideologia”: o conjunto de valores que dão sentido e justificam esses saberes**

Nessa dimensão, destacamos os seguintes aspectos na obra em análise:

- **Projeto civilizatório da modernidade: ordem, distinção e docilidade**

Nas primeiras décadas do século XX, a educação de mulheres no Brasil se articulava a um projeto civilizatório burguês, fundado na convergência entre o ideário republicano, a moral cristã e o patriarcado. Ao converter as “boas maneiras” em critérios de distinção e prestígio social, esse modelo de educação transcorria simultaneamente na escola, na família e na comunidade. No entanto, isso exigia uma vigilância constante sobre o pensamento, o corpo, os gestos e os sentimentos. |O controle dessa educação se fazia pelas regras para manter a modéstia, a obediência e a contenção dos desejos.

- **Movimento Higienista Republicano**

Este se constituía em ciência moralizadora e disciplinadora do corpo. À luz desse movimento higienista republicano, segundo Rago (2014), a escola se tornava um espaço estratégico para a produção de sujeitos úteis à modernidade. O currículo incorporava, além do domínio das letras, normas de higiene, postura corporal e economia gestual, de modo a articular ciência médica, moral cristã e o ideário positivista. Na Amazônia, esse discurso assumia traços específicos, como: visava afastar a “selvageria” e transformar os modos de vida das populações amazônicas e legitimar o poder das elites urbanas sobre populações tradicionais. A instrução das meninas, nesse contexto, era um meio de assegurar a disciplina, o cumprimento de sua principal função na sociedade qual seja a procriação, manutenção da casa, cuidado dos filhos e dos maridos.

- **Meritocracia Republicana e Patriarcado**

Embora o discurso meritocrático promettesse mobilidade social por meio da instrução, as aprendizagens que cercavam esse cotidiano escolar reafirmavam a educação concebida como cumprimento de normas e regras disciplinares. As instituições escolares desempenhavam o papel de valorizar práticas para a obediência, o silêncio e a “docilidade dos corpos” (Foucault, 2004). No caso das meninas, esses aspectos eram tidos como virtudes naturais. As práticas punitivas, como o uso da palmatória ou a privação de recreio, eram legitimadas por uma moral cristã que, conforme argumenta Rago (2014), ao analisar o controle dos corpos femininos na virada do século, atribuía valor pedagógico ao sofrimento disciplinador.

Assim, a alfabetização funcionava como certificado de civilidade para as famílias itaiarenses. Todavia, o acesso *às letras* não significava autonomia intelectual. Como explica Louro (2004), a leitura feminina era rigorosamente tutelada, obras do gênero romance, folhetins urbanos ou periódicos não eram de acesso livre. Enquanto textos voltados à liturgia, cartilhas de economia doméstica e manuais de boas-maneiras compunham o repertório permitido. Embora, muitas liam e escreviam além dessas concessões. A escola, portanto, não apenas ensinava a decodificar o texto, mas também delimitava o horizonte intelectual em que as jovens poderiam transitar. De tal maneira, assegurava que o capital cultural que acessassem ratificassem, e não ameaçasse, a ordem patriarcal que lhe conferia valor.

- **Patriarcalismo no âmbito familiar: economia moral e sacrifício feminino**

No âmbito doméstico, persistia um patriarcalismo econômico-moral. Cabia ao pai o cálculo dos investimentos escolares — que se convertiam em capital simbólico para a família — e à mãe o controle da linguagem, dos gestos e da sexualidade. Castigos físicos moderados e frases como “moleza nunca botou ninguém pra frente” condensavam o valor atribuído ao esforço, à privação e à disciplina. A formação docente feminina, quando viabilizada, funcionava como extensão pública das virtudes maternas: ser professora não significava apenas emancipação, mas o prolongamento do cuidado, do silêncio e da moralidade cristã no espaço escolar (Almeida, 2007).

- **Catolicismo e Honra Pública: entre a santidade e o profano**

Na esfera da comunidade itaiarense, a instrução formal operava como marcador de prestígio coletivo. Famílias que podiam custear o internato ou o grupo escolar ganhavam reconhecimento público; as demais, especialmente aquelas associadas a formas não institucionalizadas de vida, carregavam o estigma da ignorância e do atraso. O catolicismo reforçava a separação simbólica entre rua e lar. Personagens como Isa Apetitiva, livre das regras familiares e escolares, representavam o “desvio moral”, “a mulher da rua”, em oposição às “meninas recatadas”, vistas como portadoras de santidade, inocência e pureza. Nesse arranjo, a educação de mulheres reafirmava hierarquias de classe e gênero, sob o manto da meritocracia e da civilidade cristã.

- **Educação como regime de vigilância integral**

A educação de mulheres no período institucionalizava um regime de vigilância integral. De tal maneira, a escola codificava gestos e silêncios, a família convertia sacrifício material em virtude moral; e a comunidade sancionava condutas por meio da honra e da reputação. A promessa de ascensão social pelo letramento ocultava, dessa maneira, a reprodução sistemática das desigualdades de gênero e classe.

### 3.1.3 Imagens ideativas (objetivações) e respectivos sentidos (ancoragens)

Sobre as **objetivações** e as **ancoragens** que organizam as representações sociais da educação de mulheres na dimensão Educação, podemos dizer que elas correspondem a simbólicos que materializam as imagens ideativas e as respectivas ancoragens integram saberes e valores/ideologias consensuais que orientam a vida da comunidade itaiarense.

No Diagrama a seguir, apresentamos as objetivações (imagens ideativas) e as ancoragens (sentidos) que organizam as representações sociais de educação de mulheres na dimensão analítica **Educação** que abordamos aqui. Vejamos a seguir o Diagrama 3:

Diagrama 3 – Matriz das objetivações e ancoragens da Dimensão temática “Educação”

<b>Dimensão temática “Educação”</b>	
<b>OBJETIVAÇÕES</b> (Imagens Ideativas)	<b>ANCORAGENS</b> (Sentidos)
<b>EDUCAÇÃO ESCOLAR</b>	
Educação como ascensão e prestígio social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilidade social via educação (Característico do ideário republicano emergente e articulado aos princípios do patriarcado moderno)</li> </ul>
Alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrada para o processo de civilização e honra social (Projeto de Modernidade Republicana)</li> </ul>
Método de ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetição para a memorização e consequente aprendizagem mecânica</li> </ul>
Princípios para a formação educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoridade docente</li> <li>• Pedagogia do castigo;</li> <li>• Disciplina, obediência e boas maneiras (Princípios da moral cristã civilizatória)</li> <li>• Repressão e ou deslocamento dos desejos carnisais</li> </ul>
Instrumentos de punição	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palmatória, dentre outros.</li> </ul>
Vocação da mulher	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora como vocação para educar as moças dentro da moral cristã e patriarcal para docência na primeira infância.</li> <li>• Canais de protagonismo: Professora e ser Mãe</li> <li>• Casar e ser Mãe</li> </ul>
<b>FAMÍLIA</b>	
Papel do pai	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Provedor da educação escolar dos/as filhos/as e na garantia das despesas de sua família</li> <li>• Aplicação de Castigos</li> </ul>
Responsabilidades nas Atribuições	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divisão de gênero</li> </ul>
A mãe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação familiar dos/as filhos/as e guardiã da moral e dos cuidados com os filhos vigilância, orientação e castigos</li> <li>• Manutenção da casa</li> <li>• Cuidados com o marido e obediência</li> </ul>
Autoridade masculina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pai: Provedor da família</li> <li>• Prefeito controla a cidad</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pároco que vigia o cumprimento de normas e regras cristã e sociais</li> </ul>
Brincadeira de menino e de menina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinação biológica da diferença entre os sexos.</li> </ul>
Delimitação dos espaços sociais frequentados por meninas de “boa conduta”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controle moral e guarda das meninas e mulheres dos perigos que as ruas da cidade de Itaiara representam</li> </ul>
<b>COMUNIDADE</b>	
“Boa educação”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nobreza dos comportamentos e no caráter</li> </ul>
Atividades e rituais religiosos comunitários	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obrigações religiosas, como: missas, procissões, catecismo, novenas, festas de santos, confissões</li> </ul>
Comportamentos cristãos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fé e crença em Deus</li> <li>• Respeito e cumprimento dos sacramentos</li> <li>• Renúncia aos desejos pecaminosos</li> </ul>
Separação visível entre casa e rua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meninas de família se comportam e ficam “onde é devido”</li> </ul>
Prestígio público das meninas e mulheres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Boas maneiras, vistas como símbolo de honra e respeitabilidade</li> </ul>
Responsabilidade da comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Princípio de que todos educam e vigiam a população</li> </ul>
Conflitos com aspectos históricos e culturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controle das instituições como escola, igreja, poderes públicos para designar as funções sociais</li> </ul>

Fonte: Elaboração da Tese (2025).

Essa matriz apresentada sintetiza as objetivações e as ancoragens, identificadas na dimensão temática investigativa “Educação” sobre a educação de mulheres, manifestas no romance *Menina que vem de Itaiara*.

A educação escolar de mulheres ancora sentidos que assinalam saberes da sociedade moderna do início do século XX. Essa representação social de educação reproduz hierarquias sociais, de gênero, de classe e de valores morais. A objetivação da imagem ideativa se materializa na educação como ascensão e prestígio social. A ancoragem que se vincula a essa objetivação consiste na mobilidade social via educação, característico do ideário republicano emergente e articulado aos princípios do patriarcado moderno. A objetivação “Alfabetização”, por sua vez, se ancora na Entrada para o processo de civilização e honra social, Projeto de modernidade republicana.

O método de ensino se materializa na objetivação da repetição mecânica e ancora seus sentidos na crença de que a aprendizagem depende da memorização repetitiva. Os princípios para a formação educativa adquiriam materialidade a partir dos sentidos ancorados na: Autoridade docente; Pedagogia do castigo; Disciplina, obediência e boas maneiras; Princípios da moral cristã civilizatória; Repressão e ou deslocamento dos desejos carnis. Por sua vez, os

instrumentos de punição têm como ancoragem na Palmatória, dentre outros instrumentos que objetivavam o controle do corpo e das condutas.

Quanto à imagem ideativa da Vocação da mulher, as ancoragens de sentidos recaem na professora como vocação para educar as moças dentro da moral cristã e patriarcal para docência na primeira infância; Canais de protagonismo: professora e ser mãe, casar e ser mãe.

Na família, apreendemos na dimensão “Educação” que as imagens ideativas reproduzem o ideário patriarcal da construção do par binário sexo/gênero, isto é, admissão de duas representações de gênero, a feminina e a masculina. Assim, atribuem funções para os homens e outras diferentes para as mulheres. Nesse caso, da obra em análise a imagem ideativa do Papel do pai ancora sentido na função de: Provedor da educação escolar dos/as filhos/as e na garantia das despesas de sua família e na aplicação de castigos.

Quanto à objetivação Responsabilidades nas Atribuições, essa ancora sentidos na divisão de gênero. Na objetivação do papel da mãe, cuja ancoragem de sentidos se representa na educação familiar dos/as filhos/as e guardiã da moral e dos cuidados com os filhos, vigilância, orientação e castigos, na manutenção da casa e nos cuidados com o marido e obediência.

Na objetivação da Autoridade masculina, se ancora sentidos no pai: Provedor da família, prefeito controla a cidade e pároco que vigia o cumprimento de normas e regras cristã e sociais.

Quanto à Brincadeira de menino e de menina essa ancora sentidos na Determinação biológica da diferença entre os sexos. Na objetivação “delimitação dos espaços sociais frequentados por meninas de “boa conduta”, os sentidos se ancoram no controle moral e guarda das meninas e mulheres dos perigos que as ruas da cidade de Itaiara representam.

Na comunidade, as objetivações sobre a educação de mulheres se materializam na “boa educação” que ancora seus sentidos na nobreza dos comportamentos e no caráter. As atividades e rituais religiosos comunitários constituem imagens ideativas que ancoram sentidos nas obrigações religiosas, como: missas, procissões, catecismo, novenas, festas de santos, confissões etc. A objetivação de comportamentos cristãos ancora sentidos como: fé e crença em Deus; respeito e cumprimento dos sacramentos; renúncia aos desejos pecaminosos.

Na imagem ideativa a separação visível entre casa e rua ancora sentidos na Meninas de família se comportam e ficam “onde é devido”. O prestígio público das meninas e mulheres também se apresenta ancorado nas boas maneiras, vistas como símbolo de honra e respeitabilidade. A responsabilidade da comunidade itaiarense ancora sentidos no princípio de que todos educam e vigiam a população. Por fim, na objetivação conflitos com aspectos

históricos e culturais, os sentidos se ancoram no controle das instituições como escola, igreja, poderes públicos para designar as funções sociais.

Essas imagens ideativas e sentidos ancorados revelam que a educação, nos seus diferentes espaços, funcionava como estratégia de normalização e reconhecimento social. As imagens ideativas e sentidos associados à educação de mulheres que Lindanor Celina (1963) registra, na obra em estudo, reafirmam que, mesmo com a escolarização, as mulheres viviam sob contenção, vigilância e sacralização do feminino.

Cabe ainda notar que esses dispositivos educativos se articulam a uma lógica de colonialidade que descreve a duração, na vida social, de matrizes de poder que subordinam referências locais a padrões considerados “universais”. Em Itaiara, tal perspectiva se manifesta na insistência em valores católicos, na idealização da domesticidade e na exigência da obediência de mulheres. Isso evidencia resquícios de um projeto civilizatório que orientava a educação nas primeiras décadas republicanas.

Nesse contexto das primeiras décadas do século XX, tanto a família quanto à escola e a comunidade agiam em conjunto, uma vez que reforçavam o ideário normativo de mulher bem-educada no contexto amazônico da Primeira República.

Diante das análises realizadas nessa dimensão “Educação”, compreendemos que as práticas educativas e escolares, representadas no romance *Menina que vem de Itaiara* (1963) assinalam que a educação de mulheres se compunha por mecanismos simbólicos de controle e marcação de *status* e de papéis sociais.

A manifestação das objetivações e das respectivas ancoragens citadas nos permite afirmar o gênero como categoria fundante das relações sociais que se articula inseparavelmente aos marcadores de classe e raça. Como destaca Saffioti (2015, p. 86), essas dimensões, que aqui compõem a Educação de mulheres, operam tanto nas relações interpessoais quanto nas estruturas sociais mais amplas. Assim, a família, a escola e a comunidade não constituem campos isolados, mas instâncias interdependentes que produzem e regulam condutas, afetos e expectativas que recaem sobre as mulheres com o signo da civilidade, da moralidade, da contenção e punição.

#### **4 DIMENSÃO TEMÁTICA INVESTIGATIVA: Religião**

Nessa dimensão temática investigativa “Religião”, examinamos as práticas, crenças e rituais que moldam as representações sociais da educação de mulheres em *Menina que vem de Itaiara* (Lindanor Celina, 1963). Nesse sentido, compreendemos a religião enquanto um

conjunto de práticas, crenças, rituais e grupos sociais que, partilhado socialmente, organiza os modos de sentir, explicar e agir sobre o mundo naquele contexto da obra.

Conforme ressalta Geertz (2008, p. 67), no âmbito das crenças e práticas religiosas, o *ethos* de um grupo, isto é, seus comportamentos, afetos e valores na vida, se torna intelectualmente válido ao demonstrar que representa um modo de vida idealmente ajustado à realidade descrita por sua visão de mundo. Por sua vez, essa visão de mundo se torna emocionalmente persuasiva ao ser apresentada como uma representação de uma realidade verdadeira, especialmente estruturada para acolher esse estilo de vida que promove.

O universo itaiarense, onde tais representações se produzem é marcado pela hegemonia do catolicismo, além da circulação de saberes afro-indígenas. No romance literário em tela, a hegemonia católica convive com um conjunto sincrético de religiões, como: espiritismo kardecista, protestantismo nascente e saberes afro-indígenas etc. Isso evidencia a pluralidade religiosa não somente na cidade amazônica Itaiara, mas também nas diversas regiões brasileiras.

A análise a seguir organiza os aspectos que se destacam para entendermos a influência das práticas cristãs, sobretudo a da religião católica e demais manifestações religiosas que a escritora evidencia, para demonstrar, com base nas passagens da obra “*Menina...*”, o papel regulador da religião na educação de mulheres em Itaiara.

Perguntamos: em que a religião de Itaiara contribui para as representações sociais da autora sobre a educação de mulheres? Essa indagação tem por objetivo auxiliar nossa apreensão e análise dessa dimensão temática em curso.

Ao pensarmos na religiosidade de Itaiara nos remetemos a Bragança, cidade do nordeste paraense. Essa aproximação se deve ao fato de críticos literários, como Marinho (2017), sustentarem que Lindanor Celina (1963) adotou Bragança como matriz imaginária para compor a cidade fictícia de Itaiara, conforme já mencionamos. Dessa maneira, a religiosidade amazônica, principalmente a bragantina, forma um pano de fundo, essencial para compreender a religiosidade que integra as representações sociais da autora Lindanor Celina (1963) sobre a educação de mulheres na obra em estudo.

Nessa obra romanesca, identificamos um conjunto vivo de devoções, ritos e crenças religiosas as quais, ao mesmo tempo em que estruturam e ordenam a vida comunitária, moldam comportamentos recatados sobre o corpo que atravessam a educação, o lugar e o papel social das mulheres.

A festa do Glorioso São Benedito e a Marujada de São Benedito aparecem nesse quadro religioso como manifestações intimamente vinculadas ao universo cultural e à religiosidade de

Bragança. Lindanor Celina (1963), em tom chave memorialista, descreve tais eventos na obra em análise. Ela realça o seu valor como patrimônio bragantino que funde devoção católica, herança africana e musicalidade amazônica.

Como exemplo, o romance nos conta da festividade de São Benedito, com as danças e os passos do lundu, sob o comando da Capitoa da Marujada, a Tia Joana, tia de Irene. Essa manifestação reverbera entre seus familiares e seus vizinhos por meio da fé, da beleza, da vitalidade e alegria no qual eles se envolviam nessa festividade (Celina, 1963).

A Capitoa Tia Joana lidera o cortejo da Marujada com passos de lundu e retumbão, encantava Irene e neutralizava, por instantes, suas aflições. Irene rememora os trajes de sua Tia Joana, composto por adornos de elegância e tradição e que expressavam a beleza da Marujada, cujos movimentos encantavam a todos, sem sugerir lascívia.

Os trajes de sua tia tinham adornos que distinguiam elegância e tradição dessa festa. Ela era símbolo admirável da beleza da Marujada, cujos movimentos encantavam sem sugerirem lascívia. Ela era a rainha da festa, “[...] seu traje o mais rico, a saia, da roda mais ampla, a anágua mais rendada, o chapéu, o mais cintilante de espelhos e pedrarias, fitas que dele pendiam e lhe chegavam aos pés, as mais abundantes, de mais variado colorido”, descreve Irene, testemunha da solenidade de sua Tia Joana (Celina, 1963, p. 170).

Na memória da narradora, a imagem da Marujada assume contornos de refúgio e encantamento. Em meio às dores do presente, a dança se tornara antídoto para as aflições de seu cotidiano e assim nos conta Irene:

Olhando a Marujada, era feliz, alienava por momentos as mortificações que agora castigavam os meus dias. Só ver a Tia Joana sair dançando o retumbão, volteando no ar a bonita saia encarnada, cheirosa! Tia Joana, capitoa vitalícia da Marujada, me entendi vendo-a naquele posto, gente lhe tomando bênção com todo o respeito (Celina, 1963, p. 169).

A Tia Joana, Capitoa da Marujada, na liderança da festividade de São Benedito, revestia de encantamento com seus passos ágeis, no requebrar de danças como o lundu e o retumbão. Essa personagem é tratada como figura de autoridade religiosa e artística. E, como se nota, ela recebe bênçãos dos fiéis, ostenta saia encarnada “cheirosa” e reveste a celebração de beleza e vitalidade. Assim, compreendemos que a figura da Tia Joana transcenderia a festa, visto que instrumentaliza o imaginário de Irene e, para ela, é memória, é mito, é poética feminina inscrita na religiosidade bragantina.

Lindanor Celina (1963) evidencia a relevância artística e simbólica das interações e da devoção religiosa que caracterizam esse local. Ao realçar esses elementos, a autora converte

sua obra em um registro fundamental para a preservação dessa cultura e de seus traços históricos contidos nesse texto literário.

Essa escritora revela, com sensível lirismo, o hibridismo da religiosidade popular que permeava as festividades de São Benedito. Na véspera do leilão, por exemplo, a cidade fictícia de Itaiara se convergia para o Largo de São Benedito, com suas barriquinhas, as cocadas e o carrossel que animavam a praça. Ela compõe uma cena em que o sagrado e o profano se entrelaçavam. Na cantoria dos marujos, ressoava a “[...]beleza das vozes incultas”, uma toada singular “[...] meio grito, meio chamado, lamento ou prece”, que evocava, mais do que fé, uma memória ancestral (Celina, 1963, p. 167).

Na pulsação do rito, sons e devoções se misturavam, assim, “[...] batiam os tamboris, rugiam as cuícas, vibravam os pandeiros, soavam os atabaques”, enquanto os cantos populares dos marujos se fundiam aos hinos sacros “Noite Feliz” e “Adeste Fidelis”, do coro da igreja (Celina, 1963, p. 167). A obra literária lindanosense evidencia esse sincretismo sonoro ecoava a fé mestiça da Amazônia.

Na casa de Irene, a religiosidade ganhava corpo no canto espontâneo. E era “[...] bum-da-cum-bumd, bum-da-cum-bum, bum-da-cum-bund' bum-dara-cum-bum! São Benedito, santo de preto, oi lele, aiáááááá...tempo de cupu, oi tempo de cupu” (Celina, 1963, p. 172), no qual o tambor é prece, a dança é o “santo de preto”, é símbolo de pertencimento e de resistência.

Essas passagens instauram um hibridismo afro-católico ao registrar os sons de percussão de terreiros, a dança negra, a liturgia católica, os laços comunitários, as imagens do arraial de São Benedito e a Marujada que se misturam em um mesmo espaço simbólico. Constatamos, a existência da fusão performática de elementos negros e católicos que não se excluem, mas se entrelaçam. Ainda que não seja o foco de nosso estudo, convém registrar que a região Amazônica abriga um número expressivo de quilombos. No Pará, há 87 territórios oficialmente reconhecidos, o que coloca o estado na quarta posição nacional de quilombos delimitados<sup>39</sup>.

Larissa de Alencar (2018) destaca que a Marujada de São Benedito é uma festividade significativa do Pará que ocorre no município de Bragança. Ela tem origem na mistura cultural e na iniciativa dos escravos em honra ao santo negro católico São Benedito. Essa expressão

---

<sup>39</sup> De acordo com informações presentes na Revista *Cenarium*, esses Quilombos paraenses reúnem uma população de 44.533 quilombolas resistentes. Ainda se registra mais de 90.500 quilombolas fora de seus territórios. Disponível em: <https://revistacenarium.com.br/para-tem-maior-numero-de-territorios-quilombolas-do-brasil-aponta-ibge/> Acesso em: 15 abr. 2025.

cultural e religiosa está repleta de simbolismos que representam tanto a fé católica quanto às tradições africanas.

A festa remonta a 1798, com a criação da Irmandade do Glorioso São Benedito de Bragança, em um período caracterizado pela escravidão no Brasil. Sua base histórica do rito confirma seu caráter de resistência, explica Alencar (2014). A continuidade do culto, com danças em pés descalços, vestes coloridas e instrumentos de percussão, preserva a memória afro-amazônica no espaço católico.

Não se conhece a data exata em que quatorze escravos edificaram uma igreja dedicada a São Benedito e constituíram uma confraria, conforme salienta Alencar (2014). Depois de obterem a autorização, festejaram com danças nas ruas em sinal de gratidão aos seus senhores.

Com o decorrer do tempo, mantiveram essa prática que consolidou a tradição de louvor a São Benedito nesse município em que a autora se inspirou para ficcionar a cidade de Itaiara e continuam presentes na Festividade da Marujada de Bragança. A devoção ao santo negro, homenageia a memória dos afrodescendentes e se manifesta por meio de danças, cores vibrantes, vestimentas, pés descalços das marujas, instrumentos de percussão e música.

Outro evento que se destaca na obra é o Círio de Nazaré que celebra no interior. O Círio de Nazaré de Itaiara é descrito como réplica em miniatura. Irene recorda que “[...] no domingo do Círio ninguém ficava em casa”; as famílias reuniam-se em mutirão para preparar as casas e embelezar as ruas (Celina, 1963, p. 82).

Essa preparação coletiva indicava a força mobilizadora da festividade e seu papel como ritual de integração social naquela comunidade. O Círio interiorano transformava o espaço urbano da pequena vila em território sagrado, onde laços familiares, vizinhança e fé se conjugavam. Essa religiosidade popular adaptava os símbolos centrais do catolicismo às realidades locais e reforçava a presença de uma espiritualidade vívida, sensível e partilhada.

A festa do Círio de Nazaré itaiarense conjugava quinze dias de festividade, entre novenas e arraiais noturnos. Dessa celebração, destacamos os seguintes aspectos:

- a imposição da promessa e do sacrifício físico. Por exemplo, a mãe de Irene obrigara o marido a acompanhar a romaria descalço, em gratidão ao milagre da aquisição da nova casa da família;
- o destaque social das moças de Itaiara que eram internas no colégio religioso. A vestimenta dessas jovens é detalhadamente descrita como elemento de prestígio, disciplina e respeitabilidade. Assim, “[...] toda cidade se perfilava para vê-las passar: na saia de casimira pregueada, na blusa branca, também de pregas, botões de madrepérola,

o chapéu, as meias e os sapatos de preto” (Celina, 1963, p. 154). Elas desfilam com uniforme azul-marinho e branco e o chapeuzinho no dia da procissão do Círio; e

- a movimentação da economia da cidade. A festa religiosa movimentava a economia local no impulsionamento da produção e do consumo. Havia um planejamento anual por parte dos moradores para adquirirem vestimentas e adornos para usarem durante os arraiais e as novenas

O Círio era, portanto, também um catalisador de desejos e de consumo, reforçava distinções sociais e afirmava a participação da população na vida comunitária por meio de suas aparições públicas. Essa festividade sacra ressignificava a vida familiar por meio do exercício da fé Mariana, da preparação para a romaria, das vestimentas e da sociabilidade lúdica.

Alves (2005) assinala que o Círio de raízes portuguesas do séc. XVIII conjugava a procissão, com o arraial e o almoço familiar. Lindanor Celina (1963) demonstra como esse complexo devocional se territorializava no interior. Nele se adaptava as dimensões urbanas de Belém às medidas de Itaiara.

Lindanor Celina (1963) não apenas retrata o Círio em sua obra. Essa autora faz uma reinterpretação simbólica ao inseri-lo na vivência interiorana de Itaiara. Notamos que os gestos, as cores e os tempos do Círio ganham novos sentidos ao se incorporarem à cultura interiorana. Nessa perspectiva, essa festividade religiosa popular se torna um dispositivo de afirmação de identidade local e religiosidade afetiva, em que o sagrado está presente tanto na fé quanto nas práticas cotidianas que estruturam a vida social.

O Banho de cheiro de São João é uma outra manifestação que se destaca na obra romanesca. Essa religiosidade amazônica comparece nos banhos de cheiro da noite de São João, entre os dias 23 e 24 de junho. Conforme demonstram Fonseca, Araújo Neto e Costa (2018, p. 10), “[...] o Banho de Cheiro é originário das culturas indígenas e afrodescendentes na Amazônia e se faz por meio do uso de plantas nativas e exóticas em banhos ritualísticos”. Isso constitui um rito terapêutico e devocional que expressa uma das manifestações do sincretismo cultural da região.

Esses rituais, marcados pelo uso de ervas, perfumes e águas aromáticas, mesclam tradições, sobretudo indígenas, a partir de práticas populares e elementos católicos em uma experiência sinestésica de fé e de purificação. Em um dos trechos da obra, Irene narra que junto de familiares e vizinhos, eles foram “para o banho da meia-noite” no Igarapé do Aniz para receberem o “batismo de cheiro”, cujo perfume “dormia conosco até o dia seguinte”, lembra Irene. Os garraões para a feitura desse cheiro misturam patchuli, oriza e pripioca (Celina, 1963).

Pela manhã, as meninas recolhiam vinténs das cinzas da fogueira “[...] para dá-los ao primeiro mendigo que passassem. Nome do mendigo seria o do futuro noivo”. As águas escuras do igarapé, frias “[...] que nem mil agulhas geladas varando-nos a pele”, purificavam e consagravam os corpos em um batismo simbólico – “[...] depois, à borda do rio, cada qual recebia seu batismo de cheiro”, cujos perfumes “[...] dormiam conosco até o dia seguinte”, como escreve Lindanor Celina (1963).

Na obra, o banho de cheiro assume contornos de um rito de passagem simbólico, que significava purificação, especialmente para as meninas, que adentram um universo coletivo, feminino e sensorial. Essa cena mencionada traduz uma experiência de iniciação, tecida pela fé, temor, coragem e desejo. Nesse ritual, a imersão nas águas e a unção com perfumes de ervas marcam o corpo como território de aprendizagem afetiva e espiritual. Perfume, cheiro e sorte se entrelaçam como signos de um sistema de valores que prepara as jovens para o mundo adulto e para os códigos da feminilidade amazônica.

Trata-se de uma religiosidade que encarna o *sensível*, como propõe Loureiro (2001), ao refletir sobre o imaginário amazônico. Isso quer dizer que o sagrado se manifesta no contato com a natureza, na gestualidade cotidiana e nas práticas de adivinhação sobre os limites entre o permitido e o proibido, entre o público e o privado que tensionam as fronteiras da moralidade tradicional instituída. De tal maneira, o banho de cheiro se revela como uma pedagogia do corpo e do espírito, uma educação de mulheres que atravessa cheiros, silêncios, temores e esperanças.

Nessa tessitura ritual, o banho de cheiro combina a devoção a São João Batista, símbolo cristão de purificação com os saberes fitoterápicos amazônicos (perfume, ervas aromáticas e medicinais e adivinhação matrimonial). O mergulho exigia coragem frente às águas frias e ao temor de cobras, mas funcionava como rito de passagem feminino. O corpo perfumado anuncia a puberdade, o presságio do casamento e a inserção da jovem na rede moral da comunidade que ecoam dos códigos de educação de mulheres o romance expõe em cena.

Articulados entre si, esses três ritos delineiam uma religiosidade amazônica plural e sincrética na confluência de matrizes afro-católicas, urbano-católicas e afro-indígenas que moldam as identidades amazônicas em *Menina que vem de Itaiara*. Essa convergência contribui na produção de códigos morais, estéticos e pedagógicos dirigidos às mulheres da comunidade. Ademais, essas matrizes funcionam como autênticas tecnologias de sobrevivência cultural para grupos historicamente subalternizados.

A festa de São Benedito e na Marujada celebra a memória afrodescendente, legitima lideranças femininas (Capitão) e ensina às meninas práticas de caridade e alegria popular, em paralelo à catequese escolar. Quanto ao Círio de Nazaré, como prática que mobiliza um

catolicismo urbano, ele marca distinções de classe e de gênero (uniformes, promessas, exibição de casas) e reafirma laços coletivos por meio do esmero estético e do sacrifício ritual; e o Banho de cheiro incorpora plantas, perfumes e crenças de matriz indígena/afro no calendário cristão. Esse rito relaciona purificação, cuidado juvenil e profecias matrimoniais.

Ao eternizar esses eventos e respectivas manifestações e expressões, Lindanor Celina (1963) transforma seu romance literário romanesco em arquivo cultural. Isso evidencia que as práticas religiosas não só articulam a fé e a identidade amazônica, mas também regulam a formação social das mulheres – da aprendizagem do recato às oportunidades de circulação pública.

A vivência religiosa funciona como um itinerário educativo informal, por meio do qual se transmite valores. Ao mesmo tempo, esses espaços religiosos permitem a construção de vínculos afetivos e de pertencimento comunitário, principalmente entre mulheres. Desde as primeiras páginas do romance, o ambiente familiar e comunitário revela a proeminência do catolicismo. Por exemplo, os batismos, as catequeses, as comunhões, as festas de padroeiro e as procissões que permeavam o cotidiano itaiarense.

Na obra em análise, o catolicismo comparece como matriz hegemônica de pensamento. Seu alcance não se limitava à organização dos espaços, às festas litúrgicas e as demais práticas religiosas. Embora a narrativa lindanosense mencione outras confissões religiosas, principalmente cristãs, é a Igreja Católica que ocupa o centro simbólico na trama. Por meio dela se legitima normas de conduta, consolida hierarquias de gênero e marca práticas educativas e disciplinares. Desse modo, o catolicismo funciona como dispositivo de reprodução social que converte o sagrado em prática discursiva que estrutura o cotidiano dessa trama literária.

Na Primeira República, a Igreja Católica operava como vetor privilegiado de internalização dos códigos morais patriarcais. Essa religião, ao se articular aos discursos higienistas descritos por Rago (2014), difundia e legitimava uma visão de mundo hierárquica, heteronormativa, androcêntrica e classista. Estudos, como os de Callou (2023) e Ribeiro (2006), assinalam que uma das formas de preservar essa hegemonia, era a reprodução de práticas sociais que naturalizavam a subordinação de mulheres e a autoridade masculina. Além disso, compreendemos que esses fatores influenciavam a educação familiar, os sistemas escolares e as demais instâncias de socialização.

Nesse entendimento, a Igreja atuava como instância produtora e reprodutora de comportamentos, pensamentos e afetos, uma vez que transformava normas e regras morais em disposições incorporadas que regulavam condutas e mantinham a ordem simbólica vigente (Bourdieu, 2002).

A narrativa de Lindanor Celina (1963) converte o catolicismo da família de Irene em pedagogia sensível. Recém-chegada a Itaiara, Dona Adélia, descrita como “boa católica”, leva a filha Irene de quatro anos à procissão da Sexta-Feira Santa, porque não tinha com quem deixá-la. A menina se impressiona com os sinais sonoros da tradição descritos, como: “[...] as matracas estralando pelas ruas, chamando insistentemente ao enterro de Jesus” e a grande participação comunitária. Era “[...] todo mundo passando para a igreja”, recorda Irene. Entretanto, ao entrar na igreja, viu a trágica cena do “[...] homem ensanguentado no caixão coberto de flores, à luz das velas, as moscas esvoaçando” e imediatamente Irene se alvoroça e corre para o colo de sua mãe (Celina, 1963, p. 7).

Irene experimenta, então, uma aula involuntária dessa doutrina: primeiro, o chamado sonoro das matracas “[...] estralando pelas ruas, que chamava insistentemente ao enterro de Jesus”, depois, o impacto visual do Cristo ensanguentado no caixão, com velas e “moscas esvoaçando” ao seu redor (Celina, 1963, p. 7). O medo de Irene culminou em choro, juntamente com a repreensão dos fiéis e a fuga apressada da mãe. Esse desfecho revela a prática de transmissão de fé e dispositivo disciplinar.

Ao inscrever essa cena, a autora mostra que a educação não se dá apenas pela catequese formal, mas pelo choque emocional que incorporou, no corpo de Irene, um dos aspectos do ideal moral do catolicismo itaiarense. Esse aprendizado de Irene ocorrera por meio dos sons, das imagens, dos cheiros, dos gestos e das emoções que se inscreviam corporalmente nela.

Além disso, a mãe de Irene estreita laços sociais por meio da religião, especialmente por práticas que envolvia suas três filhas, Irene, Stela e Alba. Esses laços trazem lembranças para Irene sobre o casamento de sua madrinha de crisma, a Lúcia. Outra lembrança é da dona Santinha, que a preparou para a primeira comunhão. Além delas, Irene lembra de outras práticas religiosas que incluía a família dos Martins.

A preparação ao catecismo pela dona Santinha também compunha essa educação, pois refletia a transmissão do conhecimento religioso, com suas orações, doutrinas e sacramentos, presentes nas práticas familiares e comunitárias. Como notamos, Irene vivia esse ambiente religioso católico que ganhou força a partir de sua catequese. De acordo com o seu relato: “[...] prestava atenção, inteira, às instruções do padre, como deveria fazer, nenhum pecadinho, nem de pensamento, o mais oculto, esconder, senão, ai de mim, cometeria a minha própria condenação”, reflete a jovem (Celina, 1963, p. 70).

A vergonha e o medo do “sacrilégio” que Irene narra nesse contexto, faz com que ela exercite a pedagogia do exame de consciência ao longo da preparação para o batismo e para a crisma. Nesse fragmento narrativo, Irene relata que, durante um mês, passaria a registrar cada

falta sua, “à proporção que as cometia”, como se fosse um processo de autocontenção que assegura a docilidade corporal, descrita por Foucault (2014). Enquanto Irene vigiava os próprios pensamentos e desejos, sua mãe, Dona Adélia, cuidava apenas do paramento religioso, como: “vestido, véu, grinalda”. Isso sinalizava como a educação católica dividia funções de gênero: à autoridade paterna e ao clero, a norma; às mulheres, a execução simbólica do decoro.

Esse catolicismo, contudo, coexiste com outras crenças circulantes em Itaiara. Irene constata a proliferação de centros espíritas, alguns com os nomes de: “Cristo no Horto” e “Paz em Deus”. Além disso, ela observa a prática híbrida, uma vez que de dia se acendia “uma vela a Jesus, outra a Kardec” (Celina, 1963, p. 147). Ainda assim, a hegemonia católica é reafirmada pelo enunciado doutrinário interiorizado na infância: “fora da Igreja [católica] não há salvação”.

Em outro seguimento narrativo, o diálogo entre Irene e seu amigo Maurício explicita como a primazia católica funciona como lente moral que estrutura o mundo social. A jovem, temerosa de abandonar a fé, questiona se quem não fosse católico “[...] iam parar no inferno...até as crianças?” Maurício tenta relativizar, logo hesita ao recordar que “[...] os crentes não querem saber de Nossa Senhora” (Celina, 1963, p. 198). A ausência da devoção mariana no repertório religioso protestante se converte, assim, em prova refutável da superioridade católica, além de inaugurar a lógica de condenação que recai sobre qualquer heterodoxia.

Todavia, a narrativa não se detém no dogma católico. Abre-se, em seguida, a fresta espiritista. Isso porque, Dona Adélia, afastada das missas dominicais, preenchia a casa com as obras de Allan Kardec, sobre “as camas, nas cadeiras, nas redes”. Entre preocupações com “obsessões” e “desencarnados”, o espiritismo tornava-se alternativa explicativa para dores da alma e conflitos familiares, que Irene nomeava como “espírito adiantado”. Benzimentos, garrafadas e passes coexistem e compõem um cotidiano confessional marcadamente híbrido.

E nessa brecha se inscreve a postura conciliadora de ‘Seu’ Geraldo. Autodeclarado “esotérico”, ele afirma que “todas as religiões são boas”. Ele acompanha a esposa em sessões mediúnicas e, simultaneamente, comunga na primeira sexta-feira do mês para atender às expectativas da família católica. Sua fé pragmática rejeita rigidez doutrinária e privilegia a liberdade de consciência e funciona como contrapeso aos discursos de salvação exclusiva que rondam a infância dos personagens.

Assim, se de um lado os jovens aprendem precocemente o medo de serem “condenados” por se pertencer a outra confissão; de outro, vivenciam um território onde cantos evangélicos ecoam pelas ruas, médiuns prescrevem remédios espirituais e o pai de Irene defende um universalismo apaziguador. A obra, portanto, desenha uma religiosidade marcada pela tensão

entre a hegemonia católica, matriz de distinção e poder simbólico, e a pluralidade efetiva das práticas de fé que fissuravam, reconfiguravam e relativizam essa mesma hegemonia em Itaiara.

Na narrativa, a cidade de Itaiara é figurada como uma “Cedoma”, expressão que Dona Adélia emprega para denunciar o que julga ser a decadência moral da cidade (Celina, 1963, p. 28). A metáfora bíblica, conforme já destacamos ao longo de nossas análises, aciona o imaginário do castigo divino. Para Dona Adélia, as pichações “obscenas”, as autoridades complacentes e cheia de desvios morais, além da presença de mulheres que se prostituem, constituem evidências de um pecado coletivo que colocaria a cidade à espera de punição.

Destacamos nessa Dimensão temática investigativa, a personagem Célia Martins que concentra a tensão entre o desvio moral e a reintegração religiosa na obra em estudo, *Menina que vem de Itaiara*. Ela é a noiva enlutada, após o assassinato de seu noivo Alonso. Esse trágico acontecimento foi chamado pelos Itaiarenses de “crime do Prata”. Após essa tragédia, em meio ao sofrimento da perda, Célia passa quatro anos reclusa.

Essa reclusão de Célia, opera como autopunição e vergonha (Scott, 1976). Célia por não poder explicar o que aconteceu fica exposta as explicações e aos julgamentos sem veracidade. Contudo, a mudança de Célia acontece quando o Padre Mota, juntamente com Dona Santinha e Dona Adélia, consegue convencê-la a retornar à Igreja e “[...] voltar à missa das seis e a fazer parte das Filhas de Maria” (Celina, 1963, p. 61), como registra o pároco.

O reingresso na associação mariana funciona como rito de ressurreição social e existencial. Esse retorno reabilita Célia Martins perante o olhar comunitário e a reinscreve no circuito matrimonial-moral. A própria Irene descreve o espanto coletivo com a “ressurreição” da jovem, celebrada em festas de São João que simbolizam o renascimento da esperança amorosa. Nesse caso, a partir de namoro de Célia com Álvaro.

Em um diálogo entre Célia Martins e Dona Adélia, Célia revela que, mesmo após sua reintegração às Filhas de Maria, ela ainda se tornava alvo de bilhetes anônimos sobre o assassinato de seu noivo (Celina, 1963).

Nesses bilhetes, ela sofre acusação de ter feito aborto e que seu pai o enterrara no quintal. Essas graves acusações visavam transformar a intimidade de Célia Martins em objeto de escárnio público e espetáculo moral. A presidente da Pia União cristã, sugeriu que Célia se afastasse por mais uns tempos da igreja. Isso demonstra que a instituição religiosa itaiarense exercia o poder de incluir Celia novamente nas práticas litúrgicas, como se a penitência chegasse ao final, e excluir quando por algum acontecimento ou comportamento ameaçasse a doutrina católica. Como observa Margareth Rago (2014), a honra feminina na Primeira República era um elemento frágil, cuja perda real ou imaginada implicava exclusão social.

A personagem Célia, portanto, amplia a nossa compreensão sobre a dimensão “Religião” nesse romance. Com o desenrolar da inclusão e exclusão de Célia na igreja, notamos que a religião não é apenas um espaço de consolo, mas também de regulação, disciplina, redenção e morte. Esses componentes são indissociáveis na educação de mulheres Itaiarenses narradas por Lindanor Celina (1963). Podemos ampliar essa compreensão para outros contextos citadinos de período histórico do século XX.

Apreendemos nessa obra romanesca que grande parte da conduta social é filtrada pela moral religiosa católica, com forte ênfase em pecado e punição. Isso porque, desde a infância, as personagens aprendiam a associar prazer e liberdade ao pecado, a obediência e o sofrimento à virtude. A pedagogia do medo, presente na família, na escola e na religião reforça a lógica de que Deus é vigilante e repressor, especialmente dos desejos de mulheres. Ele pune com veemência os pensamentos, sentimentos, afetos e fazeres que atentem contra os mandamentos da lei Divina. A sexualidade como energia pulsional que move tanto mulheres quanto os homens em busca de seus objetos de desejos deve ser guardada a sete chaves, uma vez que contradiz toda a doutrina cristã. O corpo das mulheres deveria ser contido ao máximo para diminuir os incômodos causados por essa energia (Foucault, 2007).

Em síntese, essa moralidade punitiva opera como ferramenta de controle, principalmente sobre as meninas e mulheres, visto que molda suas ações, desloca desejos e expectativas. Ao explicitar essas práticas, a obra de Lindanor Celina (1963) denuncia os efeitos disciplinadores da fé, sem deixar de registrar os momentos em que a religiosidade também se apresenta como espaço de celebração, beleza e pertencimento de Itaiara

A protagonista Irene, em sua infância e juventude, frequentemente assumia posturas que desafiavam a moral religiosa vigente. Travessa, crítica e curiosa, Irene era chamada de “menina espillicute” pelos adultos e, em algumas passagens, chega a ser associada ao “demônio”.

Ao nomear o feminino inquieto com termos carregados de condenação moral e religiosa, essa comunidade Itaiarense reafirma um modelo disciplinador que os orienta. Esse modelo compreende que o comportamento, o pensamento, as atitudes corporais e a fala das meninas são territórios a serem vigiados e corrigidos. A linguagem da repreensão não apenas regula, mas define a existência da jovem.

Essa nomeação, no entanto, diz mais sobre os limites sociais do que sobre a personagem em si. Significa dizermos que Irene encarna a figura da menina que escapa ao molde da docilidade e do silêncio. Assim, desestabiliza o modelo de feminilidade que a fé católica emprega. Em sua liberdade, ela se torna símbolo de insubmissão às amarras morais e espirituais que cercam as mulheres.

A própria Irene relata: “[...] Nossa fama de demônios corria a cidade. Éramos nós quem escondia as coisas, pregava broches no vestido...” e até “[...]punha rabo na mulher do juiz” em dia de procissão (Celina, 1963, p. 74). Como meio de contenção, sua mãe, Dona Adélia, reprime a filha com retidão religiosa.

A religiosidade local não atua apenas como fé coletiva, mas como estrutura de poder que administra o aceitável e o abominável no comportamento das mulheres, em todas as idades. Irene, portanto, não apenas vive em descompasso com as expectativas da sociedade, mas carrega sobre si as marcas simbólicas de um sistema moral que transforma vitalidade em pecado e curiosidade em ameaça.

Esse processo revela mais do que os simples traços comportamentais infanto-juvenis. Ele constitui um meio de leitura para compreender os dogmas religiosos que moldam a percepção do feminino transgressor. A associação de Irene ao “demônio” carrega forte carga simbólica de punição moral, sexual e social, característica da tradição católica patriarcal. É uma forma de nomear e disciplinar comportamentos de mulheres que escapam à norma.

Conforme analisa Jerzú Tomaz (2001), o *feminino* é constantemente deslocado para zonas de instabilidade simbólica, e é configurado como aquilo que escapa, desafia e desorganiza o discurso dominante. A transgressão das normas de gênero, nesse contexto, não apenas sofre punição, mas se enquadra em campos que desautorizam a fala e o corpo das mulheres, seja pela perda, pela ausência de sentido ou pelo excesso interpretado como desvio.

Nessa direção, Guacira Louro (2004), ao discutir a educação de mulheres, diz:

Ainda que a República formalizasse a separação da Igreja católica do Estado, permaneceria como dominante a moral religiosa, que apontava para as mulheres a dicotomia entre Eva e Maria. A escolha entre esses dois modelos representava, na verdade, uma não-escolha, pois se esperava que as meninas e jovens construíssem suas vidas pela imagem de pureza da Virgem (Louro, 2004, p. 445).

Essas designações, longe de serem inocentes, revelam como a doutrina religiosa opera simbolicamente para reprimir o feminino que desafia os ideários de obediência e de recato. Como aponta Penha (2008), Irene é construída como uma menina-mulher em constante desajuste com o mundo ao seu redor, pois sua vivacidade não é celebrada, mas convertida em indisciplina e maldição.

Podemos constatar que essa doutrinação religiosa manifesta, na obra em estudo, existe no cotidiano vivido por um número expressivo de cidades da Amazônia. Nessas cidades, nas quais o bioma amazônico ainda se destaca, as travessuras como subir nas árvores, tomar banho nos igarapés, correr nas pontes, dentre outras, se torna pecado e o desejo de liberdade é sufocado

sob o peso da moral cristã que prevalece incrustada para manter a passividade da população. Ao retornar para a obra em tela, verificamos que Irene não apenas desafia os limites do que se entende como “mulher bem-comportada” para os Itaiarenses, mas também evidencia o feminino que ameaça os pilares simbólicos que ancoram sentidos na ordem religiosa.

Na Itaiara de Lindanor Celina (1963), as práticas de curandeirismo, benzimento ladainhas, rezas, defumações, chás, banhos compõem suas tradições religiosas. Essas práticas representam um sistema de saberes aos quais a população de Itaiara recorria com fins terapêuticos, curativos e simbólicos, diante de adoecimentos e outras necessidades. São saberes coletivos e ancestrais que trazem encantamentos e fecundam as práticas cotidianas daquele lugar.

Consideramos que esses saberes carregam habilidades de cura que circulam na comunidade itaiarense. Seus significados são marcados por vivências religiosas individuais e coletivas como forma de cuidado e de proteção.

No romance em estudo, constatamos que muitas enfermidades eram tratadas por meio de medicamentos caseiros, rezas e/ou benzimentos. Vejamos no trecho a seguir, onde Irene exemplifica que sua mãe mobilizava esses conhecimentos na tentativa de curar doenças, aliviar males e obter proteção espiritual:

Gripe, dor de barriga, reumatismo, tudo quanto fosse mazela, tratavam-se com passes, águas fluidas, receitas de espíritos incorporados. Quanta água fluida não bebi na meninice!

Duas vezes por semana, a casa era defumada. Mamãe acendia o braseiro num velho alguidar rachado, e com o estranho turíbulo percorria todos os cantos, acocorando-se por debaixo das camas, atrás das portas, armários, a enxotar maus humores. Nem o quintal escapou.

E a mania das ervas, raízes, cipós! Manhã cedo, já se aprestava a ganhar matos e veredas, em busca de cipó-cabi, mucuracaá, chama, catíngia-de-mulata, tantos outros.

Voltava com sol alto, igual a uma feiticeira. Nosso jardim começou a ganhar novas folhagens, alguns pés de mato fedorento, mas de virtudes indubitáveis, tendo ainda as chamadas plantas-de-paneiro, suspensas num jirau, logo depois da cozinha (Celina, 1963, p. 145).

Nesse fragmento, Dona Adélia transforma o espaço doméstico em um verdadeiro laboratório de cura e de espiritualidade. Essa personagem atua como guardiã desses conhecimentos da medicina tradicional amazônica e combina essa vivência com as plantas e os rituais religiosos.

O rito de defumar cada canto da casa e até no quintal corporifica a ideia de que saúde não se limitaria ao corpo, no entendimento de Dona Adélia, mas inclui o ambiente, os “maus humores” e as presenças invisíveis. Esse gesto alarga o perímetro de proteção da família e casa

passa a ser um território simbólico, onde o visível, materializados nas plantas diversas, se articula ao invisível, águas fluidas e espíritos. A eficácia dessa proteção nasce justamente dessa religiosidade híbrida, composta de elementos católicos, pajelança e espiritismo, advindos do sincretismo étnico-racial e cultural.

Entendemos que esse cenário narrado por Irene, traduz um arranjo de saberes legitimado nas vozes e nas práticas de mulheres da Amazônia que, ainda, hoje curam gripes ou “quebrantos” com garrafadas, unguentos, rezas e passes. Esses saberes permeiam nossos quintais, nossas feiras, nossas mesas e por que não dizermos nossas vidas? Não se trata de um traço folclórico, pois consideramos que eles representam um sistema legítimo de saber e de cuidado que sustenta a vida cotidiana das populações amazônicas.

Vale destacarmos que a ecologia de saber conecta corpo, floresta e memória. Do “mato fedorento, mas de “virtudes indubitáveis”, Dona Adélia transforma o cotidiano em aprendizagem, em que Irene assimila e transmite o conhecimento adquirido. Trata-se de um conhecimento de mulheres da Amazônia que resiste a outras formas de tratamentos, porém sem se opor frontalmente a eles.

Lindanor Celina (1963) converte a prática doméstica em saber de densidade sociocultural de afeto e cuidado na persistência de sistemas curativos ancestrais que sustentam a identidade cultural amazônica.

Em um dos trechos, conferimos uma situação dramática que a família Schimdt viveu, quando a pequena Stela, a caçula, adoeceu subitamente. Dona Adélia, em desespero, recorre imediatamente a invocações religiosas ao ver a filha passando mal. Ela clama “Nossa Senhora” e “Jesus Cristo” em busca de auxílio sobrenatural, como nos trechos em que exclama “Valha-me Nossa Senhora, Jesus Cristo me acuda”. Essas expressões revelam a conexão da proteção e da ajuda divina nos momentos de aflição.

Orações coletivas como conforto também se fazem presente diante da gravidade da doença de Stela. Os personagens ali envolvidos sugerem unir-se em oração. Célia, amiga sempre presente na vida da família, propõe: “Vamos rezar todos juntos” e procura por uma imagem sagrada para focalizar a prece. Isso nos mostra que a fé vivenciada de forma comunitária, onde rezar em comunhão traria conforto e esperança durante aquela crise.

Além disso, a família recorre a objetos religiosos. Tio Queto, por exemplo, busca a imagem de Nossa Senhora de Nazaré e a coloca sobre a cômoda com duas velas acesas, na improvisação de um pequeno altar.

Na narrativa, Irene relata que a mãe “entrara para o apostolado”, ou seja, participava ativamente de um grupo religioso católico naquele momento. Isso destaca que ela é muito

devota, e ajuda a entender por que sua reação ao adoecimento da filha envolve tanta oração e referência a santos.

Atribuição dos fatos à vontade de Deus: os personagens interpretam os acontecimentos por meio de uma lente de fé. Por exemplo, a narradora comenta que a mãe não adoeceu de preocupação porque “Deus não quis”. Também há a fala de Célia, ao consolar a mãe: “[...] Ela não vai morrer, Nosso Senhor não quer” (Celina, 1963, p. 103). Tais falas demonstram a crença na providência divina, isto é, a ideia de que o desfecho (a sobrevivência ou morte da menina) depende da vontade de Deus. Essa visão resignada e esperançosa atribui a decisão final ao divino, ao reforçar o papel da fé para suportar a incerteza.

Fé como refúgio diante do fracasso da medicina: o único médico, Dr. Bentes, após tentativas (como as injeções com agulha grossa), desengana a criança – ele admite que não há mais o que fazer e até sugere preparar o caixão. Diante desse fracasso da ciência médica, a família se volta integralmente à fé. A oração, os apelos a Jesus e aos santos e os rituais (chá caseiro, escalda-pés e principalmente as preces) tornam-se o último refúgio de esperança. A narrativa, assim, contrapõe o limite da medicina com a busca de um milagre pela religião.

A religiosidade permeia a maneira como os personagens expressam suas emoções mais intensas. A mãe, tomada pelo desespero, clama por figuras sagradas, chora, reza e mostra que sua saída emocional é recorrer à fé. Nesses momentos de angústia extrema, o vocabulário e as ações revelam uma forte conexão entre emoção e religião, uma vez que o sofrimento é narrado junto com súplicas a Deus, em uma demonstração do uso da fé para apoio psicológico e parte da identidade cultural da família.

O trecho que introduz a figura da curandeira Vijoca aprofunda e complexifica a dimensão da religiosidade, presente na obra, e reitera a coexistência entre a fé católica tradicional, a religiosidade popular e os saberes ancestrais das mulheres curandeiras.

A inserção de Vijoca desloca o centro da narrativa da fé institucionalizada para o universo da religiosidade popular e sincrética, a partir de rituais, escuta espiritual, uso de ervas e saberes coletivos.

Vijoca não é apresentada como charlatã ou figura folclórica, mas como alguém com notório reconhecimento na comunidade pelo seu poder de cura a partir de suas práticas e rezas, isto é, se consagra como autoridade espiritual. O excerto a seguir exemplifica a importância da curandeira Vijoca com suas práticas. Por isso, optamos por não fazer cortes no trecho apresentado:

Bem calma, a fala tranquila, a Vijoca olhou longa e atentamente a menina, e pediu um dente de alho. Com o dente de alho benzeu Stela, acabou, parou,

assim uns instantes, como quem escuta. Falou, sempre o mesmo descanso na voz: “Eles estão dizendo que foi vento na nuca que ela pegou”.

Mamãe, a quem o médico, por mais que se insistisse, não dera diagnóstico, respondeu, mas rezando, uma reza declamada, os olhos para o teto: «Ramo do ar, meu Deus! Então, já sei que minha filha não tem cura! Que se viver, é aleijada para sempre. Pois bem: se é para se levantar desse jeito, inutilizada, antes Vós a leveis. Tinha parado de chorar.

A Vijoca, sem dizer palavra, atenta, como se escutasse ainda as suas vozes: «Eles estão dizendo que se fizerem o remédio direito, como eu vou ensinar, ela fica boa, e fica perfeita». Houve um silêncio. E pela primeira vez mamãe sorriu.

A curandeira pediu papel e lápis. Sentou-se, muito lenta, ao lado da mesa na sala de jantar, olhou para a xícara de café que preocupava Rita, pediu ao pai que fosse claro (ela era analfabeta) e dizia:

“Urina de três meninos

Hortelã de três qualidades: de panela, hortelã-pimenta e verga-mota (erva morta)

Tabaco torrado

Sal na mãozinha

– Sal na mãozinha? interrompeu mamãe. Sim. Senhora pega um pouco de sal que dê para encher a cova da mão da criança, sal esse que se torra e se mistura à hortelã para ser socado”. Prosseguia:

Álcool canforado

Gergelim

Mamona

Azeite doce

Óleo de amêndoas também doces. Soque tudo, ponha numa cuia de côco, junte a urina dos três meninos, e leve ao fogo para esquentar. Com a mistura, bem aquecida, faça três fricções, uma por noite, três noites seguidas. Depois, nove pílulas contra estupor, uma banda por noite, são dezoito noites. Dê as pílulas desmanchadas no leite de mulher que estiver criando um menino. Ao fim dos dezoito dias, fazer, três dias seguidos, três chás de palha de alho, bem fortes. Que é para cortar o mal pela raiz, eles estão dizendo” (Celina, 1963, p. 99-100, grifos no original).

Suas ações são respeitadas, ouvidas com reverência e aplicadas com rigor, mesmo que baseadas em elementos à margem da ciência médica, como exemplo: o uso da urina infantil, do tabaco, das hortelãs, do leite materno, dentre outros. Essa prática curativa mobilizou toda a comunidade. As mães da vizinhança, funcionários da farmácia, “Seu Adélio e demais amigos pelos quintais iam em busca dos ingredientes. Essa narrativa retrata um processo que combina fé, cuidado e saber compartilhado que se evidencia pela religiosidade que reforçava laços sociais.

A escuta da curandeira de “vozes” lhe auxilia nos rituais de cura, expressa um tipo de mediunidade ou, poderia se dizer, que é uma manifestação espiritual que se sobrepõe à medicina formal. Até porque, Irene relata que o médico da cidade falhara em fornecer diagnóstico e tratamento eficaz à enfermidade de Stela. A mãe, já resignada ao sofrimento da filha e descrente da medicina, retoma a esperança quando ouve de Vijoca que a menina ficará boa. O sorriso da

mãe nesse momento é mais convincente que qualquer outro tratamento: é o efeito restaurador da fé transmitida pela palavra e pelo gestual da benzedeira.

Importante observar também como essa religiosidade ‘atravessa’ o corpo feminino e materno. A exemplo disso, notamos que a cura envolve o leite de mulher lactante, as fricções feitas pela própria mãe, os pedidos de ajuda às vizinhas. Isso reconecta o corpo feminino ao cuidado sagrado e ao saber medicinal e resgata, mais uma vez, na narrativa literária em tela, a figura da mulher como guardiã do saber curativo e mediadora entre a vida e a morte.

Assim, a religiosidade não é unívoca nem restrita ao dogma. Ela se expressa como um campo de práticas plurais, sincréticas e simbólicas, onde a fé católica convive com a cura espiritual, com o encantamento do mundo, com os saberes populares, com o feminino e com a resistência à medicina convencional. Essa complexidade amazônica revela que, na obra literária em questão, a dimensão da religião está profundamente entrelaçada com a vida cotidiana, com os afetos, com a comunidade e com os modos de sobrevivência e esperança nos limites entre a doença e a vida.

Em um outro relato, Irene menciona o tratamento que o Marreca fez para retirar dela uma espinha de peixe que havia engolido. Esse Marreca, benzedor da região, foi chamado para “benzer” o mal. A narrativa que o envolve é mais uma vez a constatação do quanto é significativa a religiosidade popular amazônica que Lindanor Celina (1963) destaca na obra em curso.

A cena a qual nos referimos neste momento se inicia com a invocação de São Brás por Dona Adélia quando a filha Irene se aflige com a espinha presa em sua garganta. Esse santo católico é padroeiro das doenças da garganta. No entanto, sua eficácia é frustrada e a família recorre, mais uma vez, a curadoria popular. Marreca, apesar de parecer rude, é o detentor de um saber respeitado e eficaz. A entrada de Marreca em cena é marcada por ambiguidades: sua figura mistura o grotesco (faca suja, hálito de cachaça) ao misterioso (rezas murmuradas, gesto ritual). Esse contraste expressa uma das principais marcas da religiosidade popular: a convivência entre o profano e o sagrado no mesmo corpo, no mesmo ato. Apresentamos a seguir a narrativa de Irene dessa experiência de cura com o Marreca:

Foi mergulhar nas profundezas daqueles olhos, e a tranquilidade ocupou o lugar de todo o susto. Fui-me deixando operar. [...] Marreca começou a encostar lâmina em minha garganta, calcando-a de leve, não pelo fio, mas pelo lado, enquanto pronunciava sua reza, baixinho, aos cochichos. Debalde busquei entender palavra que fosse da benzedura, ele falava mais para dentro, muito balbuciado (Celina, 1963, p. 116).

O benzimento de Marreca é uma performance simbólica intensa, como podemos notar. O contato físico com Irene, o uso da faca que “não corta”, a oração sussurrada e ininteligível, tudo compõe um ritual em que o corpo e a fé se entrelaçam. A cura acontece não como um evento médico, mas como uma experiência de entrega e de confiança, para tal precisaria da superação do medo pela presença do sagrado encarnado naquele homem, no Marreca. O desaparecimento da espinha, sem dor ou consciência, confirma esse saber e reforça sua legitimidade no imaginário local. A redenção simbólica do personagem ocorre no olhar da criança e na fala da mãe: “Deus seja louvado!”, de maneira a conectar o ato do benzedor à esfera divina em reconhecimento a eficácia espiritual do gesto.

Ao final, é perceptível, de acordo com Irene, que “[...] só restou a brasa acesa nos olhos” de Marreca. Novamente Irene se surpreende, ao ser benzida por Marreca e diz: “[...] quando dei por mim, cadê espinha? Fora-se, descera, eu nem sentir” (Celina, 1963, p. 116).

Vale também mencionarmos a personagem Mãe Nana, avó de Astésia e mãe de Dona Zefinha. Em sua voz quase espectral, Mãe Nana soltava suas “curtas frases contundentes” para quem com ela cruzasse, relata Irene. Mãe Nana surge, na memória de Irene, como uma centenária que demonstrava grande lucidez. Ela relata que nas noites claras, sentava-se à porta para encantar as crianças e adultos com históricas de dragões, etíopes e outros contos mágicos. A jovem retrata essa velha senhora pela combinação respeitável de sabedoria, exuberância narrativa e um certo ar sobrenatural. Retrata uma figura que compõe o imaginário religioso popular nas memórias de Irene.

A jovem guarda como “[...] retalhos dos seus dias, estórias de Trancoso, quase inteiras” que ressurgem e ficaram na jovem “dormindo nos desvãos da memória”. Em suas memórias, “[...] é só querer, ressuscitam, já não as fui buscar, tantas vezes, para transmiti-las a meus filhos?” (Celina, 1963, p. 116), nos diz Irene. São narrativas orais que nutriram o imaginário da jovem e possibilitaram a ela ensinamentos de mitos, trouxeram parâmetros de conduta, de afeto guardados, de pertencimento e de sentido existencial. Como observa Pinho (2023, p. 18), Mãe Nana se acomoda a um “tempo imemorial” e, por meio de histórias e sentenças, criam um horizonte que mistura lembrança familiar, devoção popular e lendas.

A força dessas memórias orais e sabedorias entre benzimentos e curandeiros, assim como as demais imersões a esse conjunto de manifestações religiosas se constrói um tecido de formas simbólicas que impacta aqueles grupos sociais de Itaiara para além dos limites dessas práticas, “[...] na medida em que refletem de volta, colorindo, a concepção individual do mundo estabelecido como fato”, explica Geertz (2008, p. 87).

A Vijoca e Mãe Nana, tal qual o Marreca, representam uma religiosidade oral e empírica. Evidenciamos, nesse caso, uma sabedoria que não vem dos livros, mas da prática, da transmissão de aprendizados intergeracional, da relação com a natureza e com a comunidade. Eles, Vijoca e Marreca, simbolizam a espiritualização e incorporação dos saberes tradicionais de mulheres e homens que cuidam, curam e acolhem.

Esses episódios ilustram que, no universo da narrativa, a religiosidade ultrapassa os altares e as liturgias. Ela circula entre os corpos, os objetos cotidianos, os saberes imateriais e os afetos que se afirmam. A fé se apresenta como um campo plural e dinâmico, em que o sagrado se produz também por figuras tidas como socialmente periféricas, mas simbolicamente centrais. O Marreca, a Vijoca e Mãe Nana são, nesse sentido, uma encarnação viva da espiritualidade popular, paradoxal, poderosa, fronteiriça e profundamente respeitada.

Diante dessas análises, notamos que, em *Menina que vem de Itaiara*, a religiosidade estrutura a vida social, define papéis de gênero e orienta a educação das mulheres. A hegemonia católica se manifesta nos sacramentos, nas associações marianas e na pedagogia da culpa que ensina as meninas a vigiarem o corpo e a fala.

Esses ritos cumprem dupla função. De um lado, servem ao controle social, regulam a circulação das mulheres, legitimam o cortejo monitorado e reintegram à ordem figuras consideradas transgressoras, como Célia Martins. De outro, oferecem espaços de agência: mulheres lideram, cantam, dançam e negociam sentidos, exemplificado pela Capitoa Tia Joana na Marujada. A dimensão religiosa articula poder, memória e resistência, e converte corpo e moral das personagens em terreno de disputa simbólica. Ao registrar essas práticas, Lindanor Celina (1963) faz do romance um arquivo cultural que demonstra como, na Amazônia republicana, fé e educação se imbricam tanto na consolidação quanto na contestação das representações sociais da mulher.

A partir dessa abordagem, delineamos na obra de Lindanor Celina (1963), as dimensões analíticas que estruturam a temática “religião” assim como também elas compõem as representações sociais de Lindanor sobre a educação de mulheres. Essas dimensões analíticas são:

- saberes instituídos;
- ideologias; e
- imagens ideativas e respectivos sentidos.

Essas dimensões analíticas, embora tenham suas particularidades, elas, todavia, mantêm a interlocução entre si. Isso nos possibilita compreender a constituição das representações

sociais sobre educação de mulheres, presentes nessa dimensão temática investigativa Religião. Esta dimensão temática elucida os aspectos da religião presentes nessas representações sociais.

#### 4.1 DIMENSÃO TEMÁTICA ANALÍTICA: sobre os saberes instituídos

Os saberes instituídos da dimensão religiosa são enunciados, imagens e práticas litúrgicas e doutrinárias que a narradora Irene reproduz em sua vida, analisa, interpreta ou contesta em sua narrativa discursiva ao longo da obra. Esses saberes fornecem o repertório moral e de julgamento com os quais a comunidade orienta, valora e regula seus fazeres. Esses saberes se conectam a educação familiar, escolar e comunitária como também se transformam em representações sociais sobre a educação de mulheres itaiarenses.

Os saberes instituídos mostram que, em Itaiara, a religião e a educação de mulheres são indissociáveis: a fé delinea trajetórias de mulheres desde o berço (batismo) até o luto (funeral). Incluímos a essa listagem, a contenção da sexualidade e o julgamento do prestígio social além de oferecer, com custos, a reintegração a doutrina cristã para aquelas que transgrediram a lei dos mandamentos.

#### 4.2 DIMENSÃO TEMÁTICA ANALÍTICA: sobre as ideologias

A obra de Lindanor Celina (1963) revela uma religiosidade plural em Itaiara (cidade fictícia, inspirada em Bragança-PA), onde o catolicismo hegemônico convive com saberes afro-indígenas e práticas sincréticas. A religião funciona aí como um sistema simbólico que ordena o *ethos* comunitário para moldar comportamentos, pensamentos, afetos, valores e fazeres. Neste romance, as festas de São Benedito e a Marujada liderada pela Capitoa Tia Joana ilustram essa função integradora, pois elas entrelaçam fé, arte e memória ancestral.

As ideologias de salvação e do pecado estão explícitas na trama. O catolicismo de Itaiara enfatiza a salvação pela fé cristã. Essa gramática do pecado associa prazer e liberdade com a transgressão moral, enquanto a obediência e o sofrimento são identificados com a virtude. Celina (1963) mostra que, desde a infância, as meninas aprendem a enxergar o próprio corpo e desejos como terreno de pecado. A narrativa aponta que a moral religiosa “transforma vitalidade em pecado, e curiosidade em ameaça”, incorporando a ansiedade moral no imaginário feminino.

A própria figura de Célia Martins exemplifica a ideia de purificação sacramental, tendo em vista que sua reintegração às Filhas de Maria após o “crime do Prata” é descrita como uma espécie de “ressurreição social” que repõe sua reputação mediante a comunidade. Assim, fé e moral tornam-se indissociáveis na educação de mulheres, uma vez que cobra sacrifícios, renúncias, recato e pudor como requisitos para alcançar e assegurar a pureza religiosa.

Guacira Louro (2004) destaca esse ideal dualista: na mentalidade cristã, as meninas são pressionadas a seguir o modelo de Maria virgem e se afastam da “Eva” tentadora. Esse modelo feminino exige “aceitação de sacrifícios” e uma “busca constante de perfeição moral”, e reforça a pedagogia do medo – do inferno e do castigo divino – que rege as condutas.

A contenção dos desejos carnis e o controle dos corpos femininos representam outro efeito disciplinar da religiosidade local. Por se inspirar em Foucault (2007), a análise destaca que a moral católica atua como poder disciplinar, ou seja, busca produzir “corpos dóceis”.

Por meio de uma vigilância moral difusa (família, escola, igreja), a sexualidade feminina é normatizada e vigiada. O romance descreve como qualquer expressão de autonomia corporal da protagonista Irene é interpretada como demônios: sua lividez e curiosidade são rotuladas de indisciplina e até de possessão demoníaca. Como observa a narradora, “nossa fama de demônios corria a cidade” quando nós meninas brincávamos fora do lugar esperado.

As contribuições de Foucault (2007, p. 110), nos auxiliam a compreender que as instituições sociais que docilizam e normalizam os corpos das jovens, os coloca sob “vigilância hierárquica” e “sanções normalizadoras” para que cumpram o ideal de “mulher bem-comportada” ou recatada e do lar. A proibição social da livre sexualidade feminina, por exemplo, que deve ser “guardada a sete chaves”, ilustra como o desejo é transformado em perigo moral. Tal disciplina religiosa naturaliza o castigo e mantém as mulheres passivas, ao incorporar dogmas cristãos como disposições corporais inconscientes.

Essas dimensões normativas convivem com expressões de fé popular que desempenham funções terapêuticas e protetivas. A análise do romance evidencia um vasto repertório de saberes curativos domésticos: benzimentos, rezas, defumações e remédios caseiros que compõem “um sistema de saberes” ancestrais que se recorre nos adoecimentos, dentre outros problemas. Esses saberes, transmitidos por mulheres como a mãe de Irene, têm caráter terapêutico e simbólico. A defumação semanal da casa, por exemplo, reflete a crença de que a saúde envolve não só o corpo, mas o ambiente e as presenças invisíveis e imaginárias ameaçadoras da ordem.

Nesse sentido, a religiosidade amazônica aparece sincrética: se conjugam elementos católicos (orações a santos, rezas) com práticas de pajelança, espiritismo e uso de plantas medicinais. Celina (1963), a autora da obra em estudo, sublinha que esse “arranjo de saberes” não é mero folclore, mas um sistema legítimo de saber e de cuidado que sustenta a vida cotidiana das populações locais. Em momentos de crise, a fé coletiva oferece consolo: a família recorre em bloco a orações a Nossa Senhora e Jesus Cristo diante da doença da menina Stela, para buscar conforto e esperança na união em prece. Isso demonstra a faceta terapêutica da

religiosidade, capaz de canalizar angústias e atribuir sentido a aflições por meio de crenças na providência divina.

Sob a perspectiva de Bourdieu (2007), observamos que todo esse universo religioso constitui também um *habitus* socializador e um capital simbólico. Bourdieu (2007, p. 57) define o *habitus* religioso como “[...] princípio gerador de todos os pensamentos, percepções e ações, segundo as normas de uma representação religiosa do mundo natural e sobrenatural”. Em Itaiara, a incorporação desse *habitus* produz um sentimento duradouro de pertencimento ao campo católico.

A valorização dos símbolos, como santos, rituais e vestes, confere prestígio social a certos indivíduos, dos quais os saberes evidenciaram padres, benzedores, lideranças como Tia Joana e as mulheres beatas que coordenam a congregação mariana. Essas lideranças que detêm o capital simbólico religioso têm o poder do julgamento moral em níveis diferenciados. Vale destacarmos que a população itaiarense atribui prestígio social as lideranças comunitárias pelo poder adquirido pelos seus saberes e práticas.

Conforme Bourdieu (2007), o detentor desse capital é percebido como autoridade digna de crença, capaz de impor valores aos demais. No romance, isso se manifesta na “gestão da honra” feminina: a igreja define quem deve ser reintegrada ou excluída da comunidade pela conduta moral.

A própria atividade religiosa é permeada por essa lógica simbólica: as instituições formais e familiares reproduzem dogmas religiosos que “modificam em bases duradouras as representações e práticas” das meninas e das mulheres. Assim, a religião opera como elemento-chave na produção da ordem social das mulheres. Esses dogmas, por exemplo, determinam juntamente com as normas e regras sociais o lugar e posição da mulher como aquela guardiã da moral doméstica, segundo a tradição católica.

Em síntese, na obra romanesca *Menina que vem de Itaiara* denuncia que as ideologias de salvação, retidão e purificação, alicerçadas em símbolos religiosos, orientam a formação social de mulheres por meio de uma poderosa gramática normativa. A fé sacraliza normas como docilidade, recato e sacrifício e tipifica transgressões, como pecado, bruxaria ou demônio, de maneira a funcionar tanto para integrar, por meio da consagração de santos e ritos festivos, quanto para excluir, com o monopólio da salvação e da punição do desvio dos indivíduos.

No caso de *Menina que vem de Itaiara*, a religião atua como matriz simbólica que organiza a experiência social (Geertz, 2008). Além disso, legitima condutas e orienta percepções sobre a sexualidade. Por outro lado, o romance também mostra aspectos positivos dessa religiosidade popular: celebração comunitária, vínculos simbólicos e práticas curativas

que confere significado e amparo à vida cotidiana. Dessa forma, coexistem na obra as funções normativas da religião que determinam sobremaneira a ordem moral, o poder disciplinar e suas funções terapêuticas, que oferecem cuidado, consolação e estratégias de resistência cultural nas sociedades amazônicas contemporâneas.

#### 4.3 DIMENSÃO TEMÁTICA ANALÍTICA: sobre as imagens ideativas e sentidos

A seguir, sistematizamos os saberes instituídos, juntamente com as ideologias que assinalam as imagens ideativas e respectivos sentidos sobre a religião na constituição de representações sociais da autora sobre a educação de mulheres manifestas na obra em questão:

Diagrama 4 – Matriz das objetivações e ancoragens da Dimensão temática investigativa “Religião”

<b>Dimensão temática investigativa “Religião”</b>	
<b>Objetivações</b> (Imagens ideativas)	<b>Ancoragens</b> (Sentidos)
Salvação e a doutrina da purificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Catecismo: pois “fora da Igreja não há salvação”</li> <li>• Obediência aos Mandamentos</li> <li>• Andar e frequentar lugares adequados às mulheres de boa conduta</li> <li>• Purificação</li> <li>• Penitência</li> </ul>
Mulher religiosa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Igreja na produção discursiva que estabelece a submissão e a subalternidade feminina</li> <li>• Divisão entre o sagrado e profano</li> </ul>
Ritos, sacrifícios e práticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frequentar os Festejos dos santos e aderir as práticas de purificação e proteção</li> <li>• Uso de vestes adequadas</li> </ul>
Distinção social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportamentos que demonstram a doutrinação cristã: bondade, solidariedade, pureza, honestidade</li> </ul>
Pedagogia sensível do medo e do afeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferno, a punição, a exclusão</li> </ul>
Reconversão sacramental e restabelecimento gestão da honra pelo bom comportamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Absolvição, purificação, inclusão</li> </ul>
Terapêutica popular e saber feminino de cura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Benzimentos</li> <li>• Defumações, garrafadas, ervas aromáticas e medicinais</li> <li>• Tradição oral</li> </ul>

Fonte: Elaboração da tese (2025).

Essa matriz apresentada sistematiza as objetivações (imagens ideativas) e ancoragens (sentidos) da dimensão temática investigativa “Religião” na constituição das representações sociais sobre a educação de mulheres em *Menina que vem de Itaiara* (1963). A religiosidade,

ao mesmo tempo em que assegura coesão comunitária, reproduz hierarquias de gênero, classe e moralidade, e configura um horizonte normativo que orienta a formação feminina.

Nessa dimensão “Religião”, a objetivação Salvação e a doutrina da purificação se materializam no Catecismo: pois “fora da Igreja não há salvação”; Obediência aos Mandamentos; andar e frequentar lugares adequados às mulheres de boa conduta; Purificação; Penitência. Mulher religiosa constitui a imagem ideativa que ancora sentidos em Igreja na produção discursiva que estabelece a submissão e a subalternidade feminina; Divisão entre o sagrado e profano.

A objetivação Ritos, sacrifícios e práticas ancora sentidos, como: Frequentar os Festejos dos santos e aderir as práticas de purificação e proteção; Uso de vestes adequadas. Na imagem ideativa Distinção social, os sentidos se ancoram nos sentidos de comportamentos que demonstram a doutrinação cristã: bondade, solidariedade, pureza, honestidade.

Na objetivação Pedagogia sensível do medo e do afeto, a ancoragem se apresenta em Inferno, a punição, a exclusão. Quanto à objetivação Reconversão sacramental e restabelecimento gestão da honra pelo bom comportamento, os sentidos se ancoram em absolvição, purificação, inclusão.

Por fim, na objetivação: Terapêutica popular e saber feminino de cura, os sentidos se ancoram em: Benzimentos; Defumações, garrafadas, ervas aromáticas e medicinais; Tradição oral. Cabe dizermos que essas práticas sincréticas e as práticas de cura e culto (pajelança, Candomblé etc.) se reinventam também em favor da autonomia religiosa e cultural feminina. Essas práticas constituem formas de educação autônoma e crítica, muitas vezes, com protagonismo feminino que tratam a educação de mulheres, religiosidade e saberes locais na Amazônia.

## **5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LINDANOR CELINA CONTIDAS NAS DIMENSÕES ANALÍTICAS QUE INTEGRAM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DESSA AUTORA SOBRE A EDUCAÇÃO DE MULHERES MANIFESTAS NA OBRA EM ESTUDO**

O romance *Menina que vem de Itaiara* (Celina, 1963) espelha um complexo de representações sociais que Lindanor Celina registra na obra em estudo. Esse complexo se compõe de saberes instituídos, ideologias que integram as objetivações (imagens ideativas) e as ancoragens (sentidos) de cada uma das dimensões temáticas investigativas que perscrutamos.

A partir dessas dimensões, conseguimos compreender que a dinâmica da cidade de Itaiara, palco desse romance de formação, tem como ponto central ideários religiosos e sociais, cujo desdobramento resulta na polaridade do sagrado e profano. Essa dualidade se projeta para além da pequena cidade interiorana amazônica. Significa que tais ideários e respectivos saberes que orientam as práticas cotidianas e comportamentos permanecem atrelados as objetivações (imagens ideativas) e as respectivas ancoragens (sentidos). Tanto os ideários quanto os saberes instituídos se articulam aos princípios do patriarcado moderno. Essa regulação se dá pela constituição da família nuclear heteronormativa, pela escola e pela comunidade, cuja manutenção ocorre pelas redes representacionais históricas, sociais e culturais que continuam a moldar a educação de mulheres dentre outras.

Cada dimensão investigada revela aspectos importantes que compõem a trama romanesca e a construção de representações sociais de Lindanor Celina (1963) sobre a dinâmica tecida na obra e no contexto amazônico. Essa articulação entre as dimensões exigiu da pesquisadora atenção flutuante diante dos saberes instituídos e das ideologias que compareceram ao longo das análises. É importante destacar que as representações sociais que Lindanor Celina (1963) registra na obra em investigação não se restringem somente ao par objetivação e ancoragem; elas se alimentam de conhecimentos culturais legitimados, memórias coletivas, valores sociais, político-econômico, emoções e afetos que se entrelaçam na constituição do imaginário lindanosense.

No eixo “meios de locomoção”, o rio e o trem surgem como significantes complementares de um território, onde o rio é a rua por onde navegam embarcações de vários portes com tripulantes sujeitos e respectivos destinos e histórias. O rio encarna também a via de comunicação primeira que simboliza a natureza amazônica, que resiste as interferências do progresso. Enquanto o trem simboliza a expansão republicana e o projeto civilizatório que conectou os inúmeros municípios ao centro urbano de Belém. Essa dupla articula a mobilidade de pessoas, de mercadorias e troca de ideias, o que possibilita a preservação de práticas

tradicionais assim como também permite que a população amplie seus conhecimentos e formas de sociabilidade.

Como resultado das análises da Dimensão Analítica Investigativa “Contexto Psicossocial” que compõe a obra em estudo, percebemos que esse contexto guarda as marcas e vestígios da colonização amazônica. Elas podem ser notadas nas formas de ocupação, exploração econômica, nas referências que a obra faz sobre as missões militares e fluxos migratórios que moldaram comunidades locais. A miscigenação resultante gerou uma diversidade étnica visível nas festas híbridas, rituais sincréticos e costumes, como o banho de cheiro que, por sua vez, entrelaça matrizes indígenas, africanas e europeias. Esses elementos constituem dispositivos políticos, sociais e culturais de integração que, simultaneamente, reforçam a vigilância social e, por isso, atravessam gerações.

Imbricados a essa tessitura se encontram os aspectos religiosos de várias matrizes, cujas celebrações coletivas se misturam as festas culturais da cidade de Itaiara. Essa junção aproxima o sagrado e o profano, de forma sutil e singular, como um convite para que toda a população participe. Cada componente dessas celebrações opera como parte de um mosaico de representações sociais, logo, esse mosaico evidencia um sistema cultural que alimenta a existência de referenciais patriarcais e da colonialidade, além dos aspectos religiosos.

Para compreender a educação de mulheres, nesse contexto psicossocial itaiarense, é indispensável reconhecer a convergência das dimensões analíticas (saberes instituídos, ideologias e objetivações e ancoragens) que estruturam essas representações sociais que Lindanor (1963) apresenta na obra em estudo. De tal maneira, as práticas educativas, as normas de gênero, as divisões de papéis, os pensamentos, as formas de sociabilidade e a religiosidade plural e sincrética não poderiam deixar de exercer influência na composição de representações sociais da autora da obra. Essas representações sociais articulam o passado, o presente e as perspectivas de futuro, onde a coexistência desses tempos revela o diálogo entre eles. Nesse mosaico, registramos também a diversidade cultural e as múltiplas faces da colonialidade que operam nessa configuração.

Esse entrelaçamento de sentidos no contexto da obra literária revela o sincretismo religioso, a modernização republicana e a colonialidade que compõem as representações sociais da autora da obra em foco que regulam a educação de mulheres.

Sob o discurso da modernidade, as práticas e os saberes não poderiam abalar a ordem de gênero ali vigentes. Os cenários sociais, culturais e políticos dialogam com as propostas educativas difundidas nas primeiras décadas do século passado. Essa formação, moral e

instrucional, não se afastaria das funções sociais das mulheres nos deveres domésticos e no recato.

Ao destacarmos as representações sociais de Lindanor Celina (1963) sobre a educação de mulheres nesse contexto psicossocial, a autora evidencia as contradições e as diversidades que não deixavam de existir, ainda que o discurso moderno estabelecesse a unidade nas regras, normas, pensamentos da sociedade desse período.

Notamos que as mudanças sociais, do século XX, deixavam bem claro que o projeto de educação de mulheres tinha por finalidade a ampliação ao processo de educação formal sem esquecer o casamento e a maternidade que asseguravam a posição da mulher nas relações de gênero. Afinal “[...] as mulheres continuariam a ser os baluartes da ordem social e as guardiãs das relações sociais e de gênero tradicionais” (Bessa, 1999, p. 123).

Já a dimensão “Relações de Convivência” evidencia um modelo familiar estruturado, casamentos monogâmicos heteroafetivos; rígida obediência a normas morais; e a valorização de laços afetivos, marcados pela cordialidade, solidariedade e respeito. Nesse universo, os vínculos comunitários que as famílias mantêm com vizinhos e conhecidos, permanecem cordiais, porém menos íntimos ou distantes.

A dimensão “Educação” apresenta outra representação central: a escola como instrumento de mobilidade social de mulheres, dedicada a cumprir o ideário republicano em estreita articulação com princípios do patriarcado moderno. Para a escola cabia formar mulheres dentro da moral cristã, ao oferecer-lhes um único canal de protagonismo legítimo, o Magistério, o casamento e ser mãe. Ser professora significava dispor do mínimo espaço de autonomia, pois no cotidiano, as mulheres permaneciam sujeitas à tutela familiar e comunitária.

A educação de mulheres, que a obra nos permite apreender, emerge como um campo representacional complexo, modelado pela interação entre família, escola, comunidade, religião e demais contextos sociais. Entre os saberes instituídos que circulam nesse universo, destacamos a “boa educação”, ancorada na nobreza dos comportamentos e na ética do caráter. Juntamente com ela, atua o princípio de que “todos educam e vigiam”, o que reforça a vigilância difusa que transcende espaços domésticos ou escolares.

Conferimos nessa dimensão Educação, não somente aspectos peculiares da sociedade Itaiarense, mas aspectos históricos, presentes na educação de mulheres brasileiras. Seu núcleo conceitual articula dois fenômenos: os processos formativos (escolarização, catequese, socialização na família e na comunidade, aprendizagem de ofícios femininos, repressão dos desejos e saberes da fé cristã; e os dispositivos de poder que regulam o lugar e a posição social das mulheres (família patriarcal, Igreja, Escola, dentre outros).

Na dimensão “Religião”, na obra literária *Menina que vem de Itaiara*, em foco, as representações sociais de educação de mulheres que Lindanor (1963) registra, em sua obra, se estruturam em torno de três objetivações centrais, quais sejam: a purificação, a salvação e a doutrinação. A purificação de mulheres funciona como pedagogia sensorial que corresponde a higiene corporal e disciplina moral para afastar os desejos pecaminosos. Essa purificação converte os cuidados do corpo em estratégia de produção de decoro feminino. A salvação se destina a exclusividade de quem é católico/a e cumpre as com as obrigações da fé cristã.

Nas primeiras décadas do século XX, a autoridade das religiões de matriz cristã, sobretudo a católica no Brasil, funcionava como importante filtro de pertencimento social. A escritora Lindanor Celina (1963) registra na obra literária que a igreja oferecia vias de inclusão, pelo batismo, catequese, sacramentos que delimitavam uma comunidade de pessoas aptas a ocupar os lugares de honra e respeitabilidade. Contudo, esse mesmo aparato moral religioso produzia exclusão sistemáticas, desde os cultos e as manifestações religiosas dissidentes, até aqueles que não praticassem os códigos de moral que a Igreja determinava.

O controle eclesial sobre a honra das mulheres, ainda hoje, continua a operar como mecanismo de exclusão. No contexto do romance literário, a suspeita de violação das normas de pureza ou de decoro eram suficientes para que a mulher fosse apartada da rede de proteção simbólica e comunitária, assegurada aos “bons fiéis”. Dessa maneira, compreendemos que as fronteiras morais, rígidas e estreitas, estabeleciam que determinadas pensamentos e comportamentos ficavam à margem de reconhecimento pleno.

Quanto à doutrinação, ela se realiza pela gramática do medo, pela falta de salvação e pela impureza. A internalização dos mandamentos e a vigilância permanente moldam e regulam a obediência, o recato e o autopolicimento pela instituição da culpa. Esses três vetores se articulam para sustentar um modelo educativo que legitima hierarquias de gênero, confere legitimidade ao poder patriarcal e converte a experiência feminina em campo de gestão moral e disciplinar.

Em contrapartida, as parteiras, as benzedeiros e as guardiãs de remédios da floresta legaram um repertório de saúde comunitária que ressignifica a figura feminina como autoridade prática. Pesquisas recentes mostram que esses saberes se mantêm vivos e, quando reconhecidos pela escola, ampliam o conceito de currículo para além do que se apresenta nas normatizações escolares (Farias, 2013).

Situamos também a convivência entre catolicismo popular, ritos indígenas e africanidades que criou uma pedagogia implícita de tolerância parcial para com a pluralidade religiosa. O sincretismo seguiu a ensinar valores comunitários em Itaiara, ao mesmo tempo em

que oferece às mulheres espaços de liderança espiritual, ao contradizer a pretensão homogênea do catolicismo oficial.

Desse modo, essas quatro dimensões analíticas investigativas formam um sistema simbólico que consolida as representações sociais interdependentes. Juntas, elas produzem a educação de mulheres, cuja sustentação se encontra nos princípios patriarcais modernos e cristãos, que confere às mulheres reconhecimento restrito e protagonismo limitado ao lar e à tutela moral da família, em muitos casos, ausentes de espaços decisórios da vida pública e intelectual. Isso reafirma a ordem social da Itaiara interiorana que se estende a outros contextos amazônicos semelhantes e de acordo com o que mencionamos anteriormente.

Conforme registramos, as objetivações e as ancoragens de cada uma das dimensões analíticas investigativas, expostas nos respectivos diagramas apresentados, representa um corpo de representações sociais que não se reduz a uma única imagem estática. Compreendemos que esses achados demonstram que essas representações sociais constituem uma teia articulada. De acordo com nossas apreensões, as objetivações (imagens ideativas) e as ancoragens (sentidos) articulam e integram na trama de saberes instituídos, ideologias patriarcais e heranças coloniais atravessada pelo colonialismo. Esses marcadores produzem sentidos que configuram a educação de mulheres como prática social ainda presentes.

A passagem da grande família patriarcal para o lar nuclear, descrita por Almeida (2007), articulou o progresso e ou reforço da hierarquia de gênero: a educação escolar prometia mobilidade, mas manteve as mulheres confinadas aos papéis de esposa, mãe ou professora primária, ao reproduzir o ideal de domesticidade mesmo no espaço escolar.

A lógica disciplinar converteu a escola em extensão da Igreja e da autoridade paterna. Na prática, o currículo moral valia mais que o acadêmico e científico. Ainda hoje, notamos a permanência de normas que policiam corpos insurgentes e indicam que a modernização de outrora e os avanços da atualidade não aboliram o controle patriarcal, apenas o atualizou aos moldes contemporâneos.

Na obra *Menina que vem de Itaiara*, Lindanor Celina (1963) elabora uma teia de representações sociais sobre a educação de mulheres. Essa autora assinala que a herança do contexto amazônico para a educação de mulheres combina ancoragens de sentidos geracionais, seculares e possibilidades de transformações e de reflexões de outras formas de educação. Isso quer dizer que, embora as representações sociais hegemônicas ditem as regras e normas sociais no contexto itaiarense, elas nos possibilitam pensar em outras epistemes educativas e em trajetórias de resistência que tensionam as matrizes hegemônicas.

- **Síntese das Representações Sociais da Educação de Mulheres de Lindanor Celina (1963) na obra *Menina que vem de Itaiara***

Na síntese a seguir, apresentamos as objetivações (imagens ideativas) e as ancoragens (sentidos) que organizam as Representações Sociais da autora Lindanor Celina (1963) sobre a educação de mulheres que se manifestam na obra *Menina que vem de Itaiara* são:

As objetivações centrais são:

- Modernização seletiva e continuidade do patriarcado;
- Saberes femininos de cuidado e cura como patrimônio educativo;
- Sincretismo religioso e currículo cultural;
- Emergência de paradigmas decoloniais e feministas;
- Vigilância moral como tecnologia educativa;
- A família patriarcal;
- A escola disciplinadora;
- A religião como doutrina purificadora;
- O corpo feminino contido, recatado e vigiado;
- A educação de mulheres como honra social; e
- A comunidade como vigilância difusa.

Essas objetivações (imagens ideativas) ancoram sentidos que reforçam a lógica da moral cristã, da obediência ao poder masculino, da distinção de gênero e da preservação do prestígio familiar.

As ancoragens (sentidos) são:

- O casamento heteronormativa como destino legítimo da mulher;
- A educação como controle e repressão dos desejos.
- A fé como caminho de salvação e disciplina.
- Noção de pluralidade devocional (católico, indígena, afro-amazônico) como marca identitária da região;
- Conceito de território educativo em que a rua, o barracão e a igreja se convertem em salas de aula vivas;
- Crença na complementaridade entre fé, festa e aprendizagem, onde o sagrado legitima conteúdos curriculares;
- A docência como extensão da maternidade;
- O bom comportamento como símbolo de pureza e honra; e
- A vigilância comunitária como instrumento de normatização moral e social;

- Promoção de epistemologias do Sul que legitimam narrativas amazônicas, ribeirinhas e indígenas;
- Valorização da pedagogia da transgressão e das lógicas de cuidado para subverter hierarquias de poder.

Dessa forma, as Representações Sociais de Lindanor Celina (1963) sobre Educação de mulheres que comparecem na obra em estudo se organizam em torno de um ideal civilizatório cristão e patriarcal, em que a mulher educada é aquela que se submete às normas morais, desempenha com recato os papéis de filha, esposa, mãe ou professora e se mantém afastada dos espaços e práticas considerados desviantes.

Em contrapartida, esses legados mostram que a educação de mulheres na Amazônia carrega um duplo movimento. De um lado, perduram estruturas de poder que repõe a obediência, a subserviência e a domesticidade. De outro, essas mesmas estruturas de poder nos fazem pensar, assim como a protagonista Irene, em alternativas de educação de mulheres.

O desafio contemporâneo consiste em reconhecer essa herança contraditória para construir políticas e práticas educativas que convertam o mosaico cultural amazônico em fonte de emancipação, não de domesticação, das meninas e mulheres da região.

Em síntese, a educação de mulheres em *Menina que vem de Itaiara* (1963) é representada como um processo de formação moral e disciplinar, em que o saber escolar, o saber social e o saber religioso se entrelaçam com o controle do corpo, da fala e dos desejos, sob a vigília constante de instituições e afetos, tradições e castigos, crenças e silenciamentos. Também, abre veredas de emancipação de mulheres e sinaliza que, mesmo ancoradas em tradições seculares, a educação de mulheres pode ser continuamente ressignificada pelas próprias vozes das mulheres e redesenha seu lugar social na Amazônia e além dela.

## **JANELA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS – Por entre frestas e fechamentos para considerações deste estudo**

Ao fecharmos essa última **janela**, não encerramos o olhar investigativo e analítico. O que aqui foi contemplado por entre frestas teóricas, metodológicas e literárias constitui uma das possíveis paisagens interpretativas na qual fundamentamos nosso estudo. As representações sociais de educação de mulheres da autora Lindanor Celina (1963) podem ser revistas, ressignificadas e ampliadas. Essa educação continuará na abertura de novas janelas de sentido, nos processos históricos, em seus registros na literatura, na legislação e nas diversas práticas sociais, à medida que outros olhares, outros sujeitos e outros contextos se façam presentes ao cruzarem essas margens. E nós, encostaremos suavemente essa janela, sem trancá-la. Deixamos uma fresta, como quem sabe que o vento das transformações ainda soprará ideias futuras.

Do lado de dentro, erguemos as páginas que fizeram parte da estrutura analítica de nosso estudo de Doutorado. Do lado de fora, se apresenta a paisagem ainda pulsante de Itaiara e das representações sociais de educação de mulheres que a antecedem e a sucedem. Entre esses espaços, ainda persistirá uma estreita fresta, onde nela se sopra o futuro da pesquisa. Ela nos provocará a entrever questionamentos que, se hoje apenas cintilam, amanhã poderão iluminar outras fachadas do mesmo horizonte.

Recolhemos nossos olhares após longas contemplações. A entrega desta tese não é o fim, mas um rito de passagem fundamental. Ela marca o término de um percurso acadêmico que exigiu escuta atenta dos textos e dos silêncios, comprometimento com o rigor teórico-metodológico e, sobretudo, o reconhecimento ético de seus próprios limites. Ao longo desse caminho Doutoral, (re)aprendemos que pesquisar também é se ouvir, nos excessos, nas pausas e nas reconfigurações necessárias para continuar.

De tal forma, este trabalho nasce de um encontro entre memórias, afetos e epistemologias. Concluir esse Doutorado é, nesse sentido, um gesto de maturidade acadêmica que também se faz em produção conosco. E, a retomada aos nossos outros lugares de vivências acadêmicas, profissionais, sociais, políticas e pessoais com outro fôlego, conscientes da travessia pregressa e da travessia por vir. Levamos conosco os achados deste estudo, mas também as partilhas existentes, o comprometimento científico e social que testemunhamos nas orientações e nas incursões de estudo. Foram novos conhecimentos oportunizados, pela interlocução com os estudos de outros(as) pesquisadores(as) que nos chamaram a responsabilidade no trato com as escolhas teóricas metodológicas. Desse maneira, fazemos a nossa reverência ao saber dos outros e aqueles que pudemos construir juntos.

As folhas amareladas dos livros de Lindanor Celina (1963), densas de saberes instituídos e epistemologias amazônicas foram fundamentais. Algumas delas, estavam carimbadas pelas rubricas de leitores pretéritos, resgatadas em sebos de Belém ou acolhidas nas silenciosas estantes de suas bibliotecas públicas. Para nós, se tornou um arquivo social e histórico que reavivou em nossas mãos a leitura que se desdobrou em análises.

A escassez de edições das obras literárias dessa autora e de tantas outras escritoras femininas, nas vitrines das megacadeias das livrarias, confirma o circuito de invisibilização. Conferimos, nessa incursão, que a difusão da literatura escrita por mulheres no Brasil ainda é deficitária. Paradoxalmente, são esses exemplares sobreviventes, rarefeitos e potentes, que entreabrem a janela derradeira desta tese. Entendemos que sua precariedade material ilumina as lacunas simbólicas que motivaram a presente investigação e a legitimaram, com o vigor discreto dos vestígios, a urgência e a pertinência das análises que ora se encerram.

Ressaltamos também que as lacunas também se apresentam nos registros oficiais sobre o processo de educação de mulheres, especialmente na região amazônica. Dessa maneira, é importante reiterarmos nessa conclusão a importância das fontes literárias como canais para, não somente a temática em estudo, mas outras que evidenciem contextos educacionais, principalmente aqueles sem registro histórico oficial.

Ao longo de nosso estudo Doutoral, mantivemos como horizonte o **objetivo geral** de analisar as Representações Sociais da autora Lindanor Celina sobre a educação de mulheres que se manifestam na obra *Menina que vem de Itaiara*, da autora (1963). Essa análise nos conduziu à personagem Irene e às múltiplas experiências formativas que se inscreveram nas narrativas dessa obra por Lindanor.

Para alcançarmos esse propósito, esboçamos os seguintes **objetivos específicos** que ora retomamos à luz das reflexões tecidas:

- Identificar, na obra em estudo da autora Lindanor Celina, os registros sobre a educação de mulheres, com recorte na personagem Irene;
- Caracterizar os contextos psicossociais, nas relações de convivência (família, amizades, vizinhos e conhecidos), na educação, na religião e na educação de mulheres; e
- Destacar os saberes instituídos, as ideologias e as objetivações (imagens ideativas) e respectivas ancoragens (sentidos) que compõem as representações sociais de Lindanor Celina sobre a educação de mulheres.

Consideramos que esses objetivos foram alcançados, uma vez que em nossas análises podemos conferir a partir das dimensões temáticas investigativas e analíticas, que a obra *Menina que vem de Itaiara* espelha um complexo de valores e ideários, que projeta a educação

de mulheres para além da pequena Itaiara, cidade interiorana amazônica que lhe serve de cenário.

Nas dimensões temáticas investigativas (contextos psicossociais, relações de convivência, educação e religião), a obra *Menina que vem de Itaiara* revela um contexto em que a autodeterminação feminina permanecia severamente limitada pelas estruturas morais e sociais vigentes. As experiências de emancipação são constantemente vigiadas e disciplinadas por mecanismos institucionais, familiares, religiosos e educacionais que negavam às mulheres o direito à palavra e à tomada de decisão sobre si mesmas. Mesmo nos casos em que certos comportamentos parecem desafiar a norma, a validação social só ocorreria quando mediada por arranjos tradicionais, como o casamento. A docência surge como uma das únicas possibilidades de protagonismo, embora frágil, restrita a um modelo disciplinador e conformado às expectativas patriarcais.

Cada uma das dimensões temáticas investigativas projetou um núcleo representacional específico, cujo filtro se dava pelos saberes instituídos, pelas ideologias vigentes e pelos processos de objetivação (imagens ideativas) e ancoragem (sentidos). Essas dimensões convergiram para o quadro mais amplo das representações sociais sobre a educação de mulheres. Essas dimensões analíticas espelharam no romance, em estudo, uma lógica que restringia o protagonismo de mulheres.

As análises dessas objetivações e respectivas ancoragens assinalaram que as primeiras décadas do século XX, no Brasil, marcaram o início de uma afirmação mais consistente das mulheres na literatura e na vida intelectual, ainda que esse processo tenha sido permeado por resistência e exclusão. Essas autoras descrevem uma trajetória de luta contra a invisibilidade e a deslegitimação da produção feminina, impostas por uma lógica binária que privilegiava o masculino como universal e relegava o feminino ao espaço doméstico ou ao rodapé da cultura.

As objetivações centrais foram: a Modernização seletiva e continuidade do patriarcado; os Saberes femininos de cuidado e cura como patrimônio educativo; o Sincretismo religioso e o currículo cultural; a Emergência de paradigmas decoloniais e feministas; a Vigilância moral como tecnologia educativa; a Família patriarcal; a Escola disciplinadora; a Religião como doutrina purificadora; o Corpo feminino contido, recatado e vigiado; a Educação de mulheres como honra social; a Comunidade como vigilância difusa.

Essas objetivações (imagens ideativas) ancoram nos seguintes sentidos: o Casamento heteronormativa como destino legítimo da mulher; a Educação como controle e repressão dos desejos; a Fé como caminho de salvação e disciplina; a Noção de pluralidade devocional (católico, indígena, afro-amazônico) como marca identitária da região; o Conceito de território

educativo em que a rua, o barracão e a igreja se convertem em salas de aula vivas; a Crença na complementaridade entre fé, festa e aprendizagem, onde o sagrado legitima conteúdos curriculares; a Docência como extensão da maternidade; o Bom comportamento como símbolo de pureza e honra; a Vigilância comunitária como instrumento de normatização moral e social; a Promoção de epistemologias do Sul que legitimam narrativas amazônicas, ribeirinhas e indígenas; e a Valorização da pedagogia da transgressão e das lógicas de cuidado para subverter hierarquias de poder.

Dessa maneira, após a realização deste estudo, confirmamos a Tese de que as Representações Sociais de Lindanor Celina (1963) sobre a educação de mulheres, contidas na obra *Menina que vem de Itaiara* são, majoritariamente, alicerçadas em fios patriarcais, coloniais e capitalistas. Trata-se de um núcleo hegemônico que, segundo Serge Moscovici (1978), se destaca como aquelas representações sociais impostas e aceitas por uma maioria. Elas se configuram e adquirem *status* hegemônicos na família, na escola, na religião e nos demais espaços de sociabilidade.

Por exemplo, a personagem-narradora da obra, Irene, ainda que sinalize possibilidades de ressignificação e de emancipação, se encontra também atravessada por essas representações sociais hegemônicas. Ela revela fissuras nesse sistema de representações sociais, diante das suas dúvidas, dos afetos e movimentos que mobiliza, das admirações às personagens dissidentes naquele contexto como a personagem Isa Apetitosa.

Irene enuncia possibilidade de deslocamentos de sentidos e de reinterpretação dessas representações sociais de educação de mulheres, de maneira dinâmica, dialógica e transformadora. Significa dizermos que as representações sociais da autora refletem nas narrativas de Irene. Constatamos que essa dinâmica se polariza e ancora seus sentidos no embate entre as representações sociais hegemônicas e as emancipadas (Moscovici, 1988). A obra romanesca, em investigação, abre possibilidades para se ressignificar a educação de mulheres, uma vez que essa dualidade permite a Irene tanto a obediência aos padrões instituídos, quanto à abertura de possibilidades para que a educação de mulheres seja reflexiva, crítica e de mudanças capazes de recriar reinventar as marcas do possível no imaginário social.

Consideramos, portanto, que a personagem Irene e seu universo narrativo nos permitiram desvendar imagens e sentidos vinculados às representações sociais da educação de mulheres, desde aquelas imagens tradicionais que se objetivam em papéis femininos rígidos, até sentidos novos que se ancoram em possibilidades de emancipação.

A menina que nos mostrou Itaiara, uma menina-jovem-mulher dotada de inteligência e gosto pela irreverência, impulsiona as histórias da obra e espreita a si mesma e todos a sua volta.

Ela articula tempo, memória e identidade, pois não fica indiferente às tramas e desafios que atravessam suas vivências.

Para Irene, o contexto educativo e lúdico não se representa exclusivamente como o da disciplina e da obediência. Esses espaços representam territórios de resistência e de subversão das doutrinas e ideários sociais.

Uma das contribuições potentes da obra romanesca *Menina que vem de Itaiara* se encontra no registro da educação de mulheres que não é apenas a instrução escolar neutra, como constam os discursos oficiais, mas um processo social complexo, de tensões e conflitos daquela época. A partir de Irene como personagem-narradora, Lindanor Celina (1963) constrói a representação social de que as meninas e mulheres se formam num terreno híbrido: recebem conhecimentos na escola, mas aprendem igualmente (ou mais) nas interações e em outros espaços de socialização e aprendizagem.

Assim, este estudo procurou compreender as Representações Sociais sobre a educação de meninas e mulheres, presentes na narrativa de Irene, criada por Lindanor Celina (1963). O livro de Lindanor aborda reflexões acerca dessa conceituação social, destinada ao gênero feminino, e reflete as expectativas e exigências, impostas pelo pensamento patriarcal no início do século XX.

A escrita de autoria feminina amplifica essa articulação, pois incorpora na literatura a voz de quem historicamente foi silenciada nos debates sobre a educação e a autonomia. Como resultado, a leitura de *Menina que vem de Itaiara* nos convidou a imaginar realidades sociais alternativas, em que as representações podem ser ressignificadas e onde novas imagens de mulheres e educação ganham espaço.

A análise que empreendemos na seção teórica acentua a relevância da literatura em (re)produzir e questionar tais representações e funciona como ponte entre memória social e crítica cultural. É válido frisar que nosso exame não esgota as camadas interpretativas da obra, ele descobre novos sentidos e amplia compreensões, especialmente porque as representações estão em constante (re)construção.

Entendemos que autoras paraenses, como Lindanor Celina (1963), subverteram esses dispositivos de silenciamento. Ao inscreverem suas perspectivas na produção intelectual, desafiaram cânones literários e convenções de gênero também em suas escolhas de vida. No caso específico de Lindanor Celina (1963), a escritura registra desejos e projetos pessoais que transcendem as normas sociais de sua época, ao reafirmarem a agência feminina diante de estruturas restritivas.

Nessa tessitura, o romance de Lindanor Celina (1963) faz vibrar outra tonalidade, a do diálogo de Irene com o mundo exterior. Cada passo da protagonista redimensiona a paisagem que a envolve e abre frestas por onde ressoa o desejo de liberdade. Ao compor tal movimento, consideramos que Lindanor Celina (1963) delineou, na obra em estudo, o retrato de mulheres de seu tempo e a projeção de figuras femininas possíveis, principalmente aquelas oriundas de um ambiente modesto como Itaiara, tão capazes de questionar as cercas das discriminações, da exclusão e do preconceito que lhes eram determinadas pela ordem política, social, religiosa e econômica e pelas vigas do patriarcado-colonial ainda existentes.

Certas normas e atributos associados ao papel das mulheres, como recato, submissão e suavidade, que sustentam a “família conjugal moderna” e reafirmam o ordenamento patriarcal, são postos em questão nas narrativas de Lindanor Celina (1963). Na fictícia Itaiara, a escritora representa em seus personagens de mulheres que, embora interpeladas pelo ideal de esposa e mãe, assumem atividades que extrapolam o confinamento doméstico e, em muitos casos, assumem sozinhas a responsabilidade pela manutenção material de seus lares e pela educação de filhos e filhas. Essas personagens explicitam a distância entre o modelo normativo de feminilidade promovidos pelos discursos higienistas e as condições concretas de existência das mulheres daquele contexto. A romancista paraense torna visível as formas de agenciamento feminino que escapam à lógica de subordinação absoluta ao pai ou ao marido.

Ao articular memória, literatura e educação, esta Tese evidenciou representações sociais em disputa acerca da educação de mulheres, que se tensionam entre modelos normativos hegemônicos e vozes de resistências emergentes. Essa abordagem interdisciplinar apresenta-se como uma das contribuições deste estudo, pois demonstrou a relevância da literatura como fonte de memória social e de compreensão histórica de práticas educacionais. No caso, em especial, ao iluminar experiências e perspectivas de mulheres marginalizadas nos registros oficiais.

No entanto, é necessário reconhecer os limites do estudo inerentes a obra ficcional e o escopo histórico. Essas demarcações indicam caminhos promissores para investigações futuras, sobretudo no campo da Teoria das Representações Sociais e dos estudos de gênero no Norte do Brasil. a partir da incorporação de outras vozes autorais da Amazônia, com a articulação de fontes literárias e documentais para aprofundar a compreensão das dinâmicas educacionais e das relações de gênero nesses contextos sobretudo amazônicos.

Afinal, a educação, como um processo cultural, político e transformador, é um espaço de produção de sentido e de possível resistência: uma prática de liberdade que permite às mulheres (e a todos) questionar padrões estabelecidos e reinventar sua vida em comunidade.

Além disso, pode articular normas familiares, escolares e religiosas no tecido psicossocial (como afirmado), mas sobretudo atuar no plano simbólico e prático da formação dos sujeitos.

Nosso estudo aponta que o tratamento equitativo de gênero permanece em movimento, porém ainda faltam questões a serem debatidas, amadurecidas bem como ações a serem executadas. Isso realça a relevância de estudos, pesquisas, ações e políticas públicas que efetivem práticas concernentes com equidade de gênero juntamente com a justiça social no Brasil. Não podemos esquecer que ainda somos minoria em destaque nos diversos seguimentos sociais o que nos soa como imperativo para lutar pela participação das mulheres nas ciências, nas artes, na política, na educação e em todos os espaços de poder e de trabalho em nosso País.

Nesse gesto de entrega, nos despedimos da tese que é também aquela que se reinaugura: na sala de aula, nos próximos escritos, nos possíveis encontros futuros, junto com seus pares e com outras mulheres que, assim como Irene, ousam olhar para fora e para dentro pelas janelas que se lhes apresentam.

Assim, encerramos essa seção e preparamos o terreno para as etapas seguintes de nosso estudo que se orienta pelos aportes dessa articulação entre a Teoria das Representações Sociais, a educação de mulheres e a literatura, e reflete sobre os desafios e os desdobramentos futuros suscitados por nossa análise teórico-ensaística. Em suma, a jornada de Irene ilumina caminhos para repensarmos, criticamente, não apenas a história educacional de mulheres retratada, mas também as representações sociais que ainda hoje permeiam o imaginário sobre mulheres e conhecimento – tema cuja exploração poderá prosseguir em investigações e reflexões além deste estudo.

A literatura é um espaço privilegiado de insurgência simbólica, a análise de Lindanor Celina (1963) revela como a ficção pode interpelar a escola e disputar significados acerca da autoria feminina. Ao mobilizar personagens, consideramos que anseiam por autonomia social, intelectual, profissional, dentre outros; e a autora tensiona o destino antecipado imposto às mulheres, um destino que silencia sonhos, palavras e projetos de vida antes mesmo que eles possam ser formulados. Os processos educacionais são ‘atravessados’ por disputas simbólicas de poder que nessa janela trazemos para visibilidade de vozes que historicamente permaneceram relegadas à penumbra.

As representações sociais sobre a educação de mulheres permanecem como campo de disputa, de memória e de reinvenção. A obra literária *Menina que Vem de Itaiara* (Celina, 1963) nos mostrou o quanto à literatura pode ser território fértil para compreender os modos como a sociedade inscreve suas normas, mas também como as subjetividades resistem, transgridam e se refazem.

A fresta que deixamos aberta, como quem entende que o conhecimento se refaz a cada olhar, a cada tempo, a cada leitura. Dessa maneira, essa janela se abrirá para o(a) pesquisador(a) nas salas de aula, nos espaços de pesquisa, nas coletividades, nos estudos ainda para serem feitos e nos diálogos futuros que podem vir a surgir.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB, 2000. p. 27-37.
- ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, D. Jodelet (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2002. p.155-171.
- AGUIAR, Neuma. Perspectivas feministas e o conceito de patriarcado na sociologia clássica e no pensamento sociopolítico brasileiro. *In*: AGUIAR, N. (org.). **Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1997. p. 161-191.
- ALENCAR, Larissa Fontinele de. **No rastro dos “pés descalços”**: da Marujada à narrativa literária. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Bragança, Bragança, 2014. Disponível em: [https://ppls.a.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2012/NO%20RASTRO%20DOS%20%20E2%80%9CP%3%89S%20DESCAL%3%87OS%20E2%80%9D%20da%20Marujada%20%3%A0%20narrativa%20liter%3%A1ria%20\(TEXTO\).pdf](https://ppls.a.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2012/NO%20RASTRO%20DOS%20%20E2%80%9CP%3%89S%20DESCAL%3%87OS%20E2%80%9D%20da%20Marujada%20%3%A0%20narrativa%20liter%3%A1ria%20(TEXTO).pdf) Acesso em: 14 nov. 2023.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araújo (org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. Disponível em: <http://www.technopolitik.com.br/files/TRS%2050%20anos2aEdAbr17PDFsRp.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2021.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?** Campinas: Autores Associados, 2007.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres no cotidiano: educação e regras de civilidade (1920/1950). **Dimensões**, [S.l.], n. 33, p. 336-359, fev. 2014.
- ALVES, Isidoro. A festiva devoção no Círio de Nossa Senhora de Nazaré. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 315–332, ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000200017>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/10083>. Acesso em: 7 jan. 2023.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./ jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v1n1p18-43>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view%20File/1169/1181>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ANADON, Marta; MACHADO, Paulo Batista. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: UNEB, 2001.

ANZALDÚA, Gloria. "Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo". Tradução de Édina de Marco. **Revista Estudos Feministas**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 229-236, 1º semestre 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ARAUJO, Maria de Fátima. Gênero e violência contra a mulher: o perigoso jogo de poder e dominação. **Psicol. Am. Lat.** [online], México, n. 14, out. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-50X2008000300012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-50X2008000300012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 2 fev. 2022.

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e ciências sociais: trânsito e atravessamentos. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 739-766, set./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922009000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/JRPTJfbwPD7k7f5rDthFBgq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 de maio 2021.

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 117, p. 127–147, nov. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/T4NRbmqqpmw7ky3sWhc7NYVb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2021.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção Tópicos).

BARCELOS, Valdo Hermes de Lima; SCHULZE, Clélia M. Nascimento. O texto literário e as representações sociais: uma alternativa metodológica em educação ambiental. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, Especial Temática, p.259-268, 2002.

BARTHES, Roland *et al.* **Literatura e realidade (que é o realismo?)**. Tradução de Tereza Coelho. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1984.

BATISTA, Carlos; DE ANDRADE, Márcia Siqueira. Concepções, historicidade e abordagens da teoria das representações sociais. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 16, n. 11, p. 24760–24776, nov. 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.11-001. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/2580>. Acesso em: Acesso em: 21 dez 2023.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo 2: a experiência de vida**. Tradução de Sérgio Milliet. 2ª Ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BELÉM, Elisa. Afinal, como a crítica decolonial pode servir às artes da cena? **ILINX Revista do LUME**, [S. l.], n. 10, p. 99-106, jun. 2014. Disponível em: <https://orion.nics.unicamp.br/index.php/lume/article/view/461>. Acesso em: 14 set. 2024

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tratado de Sociologia do Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2010.

BERQUÓ, Thirzá Amaral. **Mulheres indômitas**: as heroínas da tragédia grega. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/132872/000983937.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BERTONI, Luci Mara; GALINKIN, Ana Lúcia. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S.; DE ASSIS, R. A. M. (org.). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação**: concepções e trajetórias [online]. Ilhéus: EDITUS, 2017. p. 101-122. DOI: 10.7476/9788574554938.005. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

BESSA, Susan K. **Modernizando a desigualdade**: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil (1914-1940). Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

BILGE, Sirma. Interseccionalidade desfeita: salvando a interseccionalidade dos estudos feministas sobre interseccionalidade. **Revista Feminismos**, [S. l.], v. 6, n. 3, set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/33680>. Acesso em: 16 maio 2021.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2014. (Coleção Primeiros Passos, n. 20).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República [2006]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm). Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.104, de 9 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília, DF, Presidência da República [2015]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm). Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 14.717, de 31 de outubro de 2023**. Institui pensão especial aos filhos e dependentes crianças ou adolescentes, órfãos em razão do crime de feminicídio tipificado no inciso VI do § 2º do art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), cuja renda familiar mensal per capita seja igual ou inferior a 1/4 (um quarto) do salário mínimo. Brasília, DF, Presidência da República [2023]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14717.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14717.htm#art1). Acesso em: 30 dez. 2023.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [S. l.], v.3, n. 2, p.77-101, jul. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8053248/mod\\_resource/content/1/Braun%20e%20Clarke%20-%20Traducao\\_do\\_artigo\\_Using\\_thematic\\_analys.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8053248/mod_resource/content/1/Braun%20e%20Clarke%20-%20Traducao_do_artigo_Using_thematic_analys.pdf). Acesso em: 7 ago. 2021.

BUENO, Samira (coord.). **Violência contra mulheres em 2021**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/bitstreams/919ff977-a3dc-4226-8fad-a14142cdfed6/download>. Acesso em: 12 set 2023.

BUENO, Samira *et al.* **Violência contra meninas e mulheres no 1º semestre de 2023**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/bitstreams/1dad654e-1682-4ddb-93b2-68f7583d60f2/download>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BUTLER. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2018.

CABRAL, Umberlândia. **Mulheres pretas ou pardas gastam mais tempo em tarefas domésticas, participam menos do mercado de trabalho e são mais afetadas pela pobreza**. Agência de Notícias IBGE, 08 mar. 2024, Estatísticas de Gênero. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39358-mulheres-pretas-ou-pardas-gastam-mais-tempo-em-tarefas-domesticas-participam-menos-do-mercado-de-trabalho-e-sao-mais-afetadas-pela-pobreza>. Acesso em: 13 dez. 2024.

CALLOU, Maria Lucirene Sousa. **A congregação filhas de Maria Auxiliadora e a formação feminina salesiana no instituto Dom Bosco em Belém do Pará: entre a educação, a religião e o trabalho (1935 – 1942)**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2023. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/maria%20lucirene%20sousa%20callou%20filhas%20de%20maria%20auxiliadora%20.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2025.

CAMARGO, Brígido Vizeu. Serge Moscovici (14/06/1925 - 16/11/2014): um percurso inovador na psicologia social. **Memorandum-Memória e História em Psicologia**, [S. l.], v. 28, p. 240–245, maio 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6467>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CAMPELO, Maria Helena Rodrigues; JUCA, Gisafran Nazareno Mota; MEDEIROS, Jarles Lopes de. Reflexões sobre a história das famílias no Brasil. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 26185–26210, nov. 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n11-256. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/4781>. Acesso em: 4 fev. 2023.

CANCELA, Cristina Donza. **Adoráveis e dissimuladas**: as relações amorosas das mulheres das camadas populares na Belém do final do século XIX e início do XX. 1997. 1 Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2014

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da república no Brasil. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Vanessa Brasil de; MASSARANI, Luisa Medeiros; SEIXAS, Netília Silva dos Anjos. A cobertura de ciência em três jornais paraenses: um estudo longitudinal. **Intercom-Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, [S. l.], v. 38, n.2, p. 207–230, jul./dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/1809-58442015211>. Disponível em: SciELO Brasil - A cobertura de ciência em três jornais paraenses: um estudo longitudinal A cobertura de ciência em três jornais paraenses: um estudo longitudinal. Acesso em: 7 nov. 2022.

CELINA, Lindanor. **A viajante e seus espantos**. Belém: CEJUP, 1988.

CELINA, Lindanor. **Afonso contínuo, santo de altar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

CELINA, Lindanor. **Breve sempre**. Belém: Governo do Estado do Pará, 1973. Disponível em: <https://obrasraras.fcp.pa.gov.br/publication/file/livros/breveempre1973/4/> Acesso em: 10 mar. 2024.

CELINA, Lindanor. **Eram seis assinalados**. Belém: CEUJP, 1994.

CELINA, Lindanor. **Estradas do tempo-foi**. Rio de Janeiro: JCM Editores, 1971.

CELINA, Lindanor. **Menina que vem de Itaiara**. Belém: Editora Cejup, 1963.

CELINA, Lindanor. **Pranto por Dalcídio Jurandir**. Belém: SECDDET; Falângola, 1983.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: as artes de fazer (1980). Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representação social da pesquisa pelos doutorandos em ciências exatas. **Estud. pesqui. psicol.** [online], Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p.

21-33, dez. 2006. Disponível em:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180842812006000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812006000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 dez. 2023.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 173-191, maio 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso em: 9 dez. 2022.

CHAVES, Fabiana Nogueira; CÉSAR, Maria Rita de Assis. O Silenciamento Histórico das Mulheres da Amazônia Brasileira. **Revista Extraprensa**, São Paulo, Brasil, v. 12, n. 2, p. 138-156, ago. 2019. DOI: 10.11606/extraprensa2019.157418. Disponível em: <https://revistas.usp.br/extraprensa/article/view/157418>. Acesso em: 12 maio 2024.

CHIAPPINI, Ligia. **Relações entre história e literatura no contexto das humanidades hoje: perplexidades**, 1999. Disponível em:  
<https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/21-snh20?start=40>. Acesso em: 20 dez. 2023.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade** [online]. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7625902/mod\\_resource/content/1/Patricia%20Hill%20Collins%20-%20Interseccionalidade%20%28portugu%C3%AAs%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7625902/mod_resource/content/1/Patricia%20Hill%20Collins%20-%20Interseccionalidade%20%28portugu%C3%AAs%29.pdf). Acesso em: 20 dez. 2023.

CORREA, Ana Paula Alves. **“Eles torturavam as crianças na frente das mulheres”**: mulheres, trauma e maternidade na resistência à ditadura militar brasileira. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em:  
[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14194/DIS\\_PPGLLETRAS\\_2018\\_CORRE\\_ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14194/DIS_PPGLLETRAS_2018_CORRE_ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 22 jun. 2023.

CORREIA, Ivana Lauffer. **Representações sociais de adolescentes sobre drogas: um estudo sobre possíveis ancoragens e objetificações**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/215119/PPSI0865-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 jun. 2022.

CORTÊS, Iáris Ramalho. A trilha legislativa da mulher. *In*: PINSKY, C. B.; PEDRO, Joana M. (org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2023. p. 260-285.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Ariane Baldez. **A sétima arte aporta na “Pérola do Caeté”**: memória, história e cinema em Bragança entre os anos de 1960 e 1990. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, Universidade Federal do Pará/Campus de Bragança, Bragança, 2015.

COSTA, Vânia Maria Torres. Estrada de ferro Belém-Bragança: sujeitos, memórias e narrativas na Amazônia paraense. *In*: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 27., 2018, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2018.p. 1-22. Disponível em: fileulwSs1.pdf. Acesso em: 7 nov. 2022.

COUTO, Mia. **Venenos de Deus, remédios do diabo**. Lisboa: Caminho, 2008.

DA SILVA, Felipe da Costa da *et al.* Saneamento básico na capital da Amazônia: um histórico da evolução dos serviços de saneamento em Belém, Pará. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 16, n. 12, p. 30785–30804, dez. 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.12-104. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/3581>. Acesso em: 14 set. 2024.

DANTAS NETO, Abílio Cavalcante. **Lugares de Lindanor**: um estudo sobre as perspectivas de região e espaço nos romances de Lindanor Celina. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, Universidade Federal do Pará /Campus Universitário de Bragança, Bragança, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/WINDOWS/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O-AB%C3%8DLIO\_CAVALCANTE\_DANTAS%20(5).pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

DANTAS NETO, Abílio Cavalcante; PRESSLER, Gunter Karl. Leitura de Lindanor Celina: caminhos para a compreensão do texto literário. **Nova Revista Amazônica**, [S.l.], v. 3, set. 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12401>. Acesso 14 fev. 2024.

DANTAS, Luana Pinho dos Santos. **Afetos encarcerados**: representações sociais de profissionais socioeducativos sobre sujeito-jovem em litígio com a lei. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias íntimas**: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Planeta, 2011.

DEL PRIORE, Mary. **Sobreviventes e guerreiras**: uma breve história das mulheres no Brasil: 1500-2000. São Paulo: Planeta, 2020.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DIEGUES, Antônio Carlos (org.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, 2001. [https://www.ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Biodiversidade\\_e\\_comunidades\\_tradicionais\\_no\\_Brasil.pdf](https://www.ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Biodiversidade_e_comunidades_tradicionais_no_Brasil.pdf). Acesso em: 7 abr. 2024.

DINIZ GUERRA, Gutemberg Armando Diniz; MARTINS DE SOUZA, César; COSTA SARAIVA, Luis Junior. Paisagens amazônicas e identidades femininas na primeira metade do século XX, em Menina que vem de Itaiara. **Revista Feminismos**, [S. l.], v. 9, n. 1, maio 2021.

Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/43010>. Acesso em: 7 nov. 2022.

DOISE, Willem. Da psicologia social à psicologia social. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S.l.], v. 1, p. 027–035, abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/y94K6BGPXHq7zm6HdnhrFMt/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

DUARTE, Constância Lima. **Feminismo e literatura no Brasil**, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9950>. Acesso em: 25 maio 2021.

DUARTE, Constância Lima. O Cânone Literário e a autoria feminina. *In*: AGUIAR, Neuma. **Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997. p. 85-94. Disponível em: [http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1416/aguiar\\_\\_neuma\\_genero\\_e\\_ciencias\\_humanas.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1416/aguiar__neuma_genero_e_ciencias_humanas.pdf). Acesso em: 10 maio 2022.

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Sociedade e Estado**, [S.l.], v. 27, n. 3, p. 469–493, set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922012000300003>. Disponível em: SciELO Brasil - A civilização dos pais A civilização dos pais. Acesso em: 14 ago. 2024.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Lisboa: Temas e Debates, 2011.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2019.

ESCOBAR, Arturo. Mundos e conhecimentos de outro modo. O Programa de pesquisa modernidade/colonialidade. **Tábula Rasa**, Bogotá, n. 1, p. 51-86, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>. Acesso em: 2 maio 2021.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.  
FARES, Josebel Akel. O não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 82–90, jan./jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/244>. Acesso em: 2 mar. 2022.

FARIAS, Degiane da Silva. **Entre o parto e a benção: memórias e saberes de mulheres que partejam**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Saberes na Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Saberes na Amazônia, Universidade Federal do Pará/*Campus* de Bragança, Bragança, 2013.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **História da cultura escolar no Brasil: autores, fontes e perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARR, Robert. Representações sociais: a teoria e sua história. *In*: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representações sociais**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013..

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução de Coletivo Sycorax. 2. ed. São Paulo: Elefante, 2023.

FERREIRA, Luzilá Gonçalves. **Escrita feminina**, 2004. Disponível em: [https://issuu.com/revistacontinente/docs/048\\_-\\_dez\\_04\\_-\\_feminismo](https://issuu.com/revistacontinente/docs/048_-_dez_04_-_feminismo). Acesso em: 7 abr. 2023.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. Letras insulares: leituras e formas da história no modernismo brasileiro. *In*: CHALHOUB, S.; PEREIRA, L. (org.). **A história contada: capítulos de história social da literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998, p. 301-331.

FONSECA, Dyana Joy dos Santos; ARAÚJO NETO, José Pompeu de; COSTA, Jeferson Miranda. Banho de Cheiro de São João no município de Abaetetuba, Pará, Brasil. **Revista África e Africanidades**, [S.l.], n. 27, jul. 2018. Disponível em: <https://africaeaficanidades.com.br/documentos/0010072018.pdf>. Acesso em: 07 nov 2024

FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho; OLIVEIRA, Karina Correia dos Santos de. Objetivação. **Cadernos CESPUC de Pesquisa-Série Ensaio**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. 37-42, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/8301/7182>. Acesso: 2 mar. 2021.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade I. A vontade de saber**. 4. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. São Paulo: EGA, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FURLIN, Neiva. Políticas educacionais com perspectiva de gênero nos governos de Michelle Bachelet e Dilma Rousseff. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 36, n. 01, p. 133–156, 2021. DOI: 10.1590/s0102-6992-202136010007. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/28233>. Acesso em: 02 set. 2025.

GODOTTI, Moacir. Prefácio. FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 28. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In.: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamentos feministas hoje: perspectivas decoloniais**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 34 – 49.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos metafísicos e epistemológicos na psicologia. **Psicologia-Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 245-255, jun. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/HfP7YDnzWS9T3CW5cSwqBFc/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 8 abr. 2021.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 1990.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Introdução. In.: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamentos feministas hoje: perspectivas decoloniais**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 10 – 32.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da violência**. Rio de Janeiro: IPEA, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>. Acesso em 4 fev. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da violência**. Rio de Janeiro: IPEA, 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/9350-223443riatlasdaviolencia2023-final.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da violência**. Rio de Janeiro: IPEA, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/4600-atlasviolencia2024.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

JODELET, Denise. Ciências sociais e representações: estudo dos fenômenos representativos e processos sociais, do local ao global. **Revista Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 33, n.2, p. 423–442, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-699220183302007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/BzhBBK7NjwBZ7PgxSYH5tvR>. Acesso em: 15 ago. 2022.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

JODELET, Denise. **Representações sociais e mundos de vida**. Tradução de Lilian Ulup. Curitiba: PUCPress, 2017.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JOHANN, Maria Regina; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Linguagem e conhecimento: “janela” como metáfora da condição humana. **Revista Ilustração**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 69–78, dez. 2020. DOI: 10.46550/ilustracao.v1i2.19. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/19> . Acesso em: 12 mar. 2025.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. *In*: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representações sociais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 53-72.

JURANDIR, Dalcídio. Prefácio da obra. *In*: CELINA, Lindanor. **Menina que vem de Itaiara**. Rio de Janeiro, Editora Conquista, 1963.

JURANDIR, Dalcídio; NUNES, Paulo. **Menina que vem de Itaiara**, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/sentidos/article/view/1454>. Acesso em: 5 maio 2022.

KOHLRAUSCH, Regina; GUARDIA, Sara Beatriz; PAZ FILHO, Luís Alberto dos Santos. A escrita de mulheres, as mulheres na escrita: histórias de vida na literatura da América Latina. **Letrônica**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e36816, abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2020.1.36816>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/36816>. Acesso em: 22 fev. 2022.

KÜTTER, Cíntia Acosta. Bildungsroman feminino: uma leitura de Balada de amor ao vento, de Paulina Chiziane. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 27, p. 196–216, jan. 2018. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i27p196-216. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ls/article/view/148543>. Acesso em: 12 mar. 2024.

LACERDA, Franciane Gama. **Migrantes cearenses no Pará**: faces da sobrevivência (1889-1916). 2006. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 129-157.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 124-162.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução de Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LESSA, Fábio de Souza. Tecendo o Feminino na Atenas Clássica: a Mulher Aranha. *In*: LEITE, L. R. *et al.* **Figurações do masculino e do feminino na antiguidade**. Vitória: Ed. PPGL, 2011. p. 21-32. Disponível em: [https://letras.ufes.br/sites/letras.ufes.br/files/field/anexo/ebook\\_Jornada\\_de\\_Estudos\\_Classicos\\_2010.pdf](https://letras.ufes.br/sites/letras.ufes.br/files/field/anexo/ebook_Jornada_de_Estudos_Classicos_2010.pdf). Acesso em: 27 jan. 2023.

LIBÂNIO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 maio 2020.

LIMA, Adriane Raquel Santana de. **Educação para mulheres e processos de descolonização da América Latina no século XIX**: Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper, 2016. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/ADRIANE.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2025.

LISPECTOR, Clarice. **A legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2015a.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. *In*: MOSER, B. **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2015b. p.261-279.

LOBO, Luiza. Micro-história e narrativa: o "ciclo dos romances de crime" de Sonia Coutinho. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LUSITANISTAS, 6., 1999, Rio de Janeiro. [...] **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro Universidade Federal do Rio de Janeiro; Universidade Federal Fluminense, 1999, p. 958-996, v.1. Disponível em: <https://lusitanistasail.press/index.php/ailpress/catalog/view/28/43/426> Acesso em: 13 maio 2023.

LOUREIRO, João de J. Prefácio. *In*: CELINA, Lindanor. **A viajante e seus espantos**. Belém: CEJUP, 1988.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Obras reunidas**: poesia 1: São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, M. D.; PINSKY, C. B. (org.). (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. *In*: HOLLANDA, H. B. de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar: 2020. p. 52-83.

MAIA, Maíra Oliveira. **Jogos políticos na terra imatura**: as experiências políticas dos modernistas paraenses - 1930-1945. 2009. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2009. Disponível em:

[https://repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/4591/1/Dissertacao\\_JogosPoliticosTerra.pdf](https://repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/4591/1/Dissertacao_JogosPoliticosTerra.pdf). Acesso em: 14 set. 2024.

MACHADO, Lia Zanotta. **Perspectivas em confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo?** 2000. Disponível em: [https://assetscompromissoeatitudeipg.sfo2.digitaloceanspaces.com/2012/08/MACHADO\\_GeneroPatriarcado2000.pdf](https://assetscompromissoeatitudeipg.sfo2.digitaloceanspaces.com/2012/08/MACHADO_GeneroPatriarcado2000.pdf). Acesso em: 07 abr. 2023.

MALUF, Mariana; MOTT, Maria Lúcia. Recôndito do mundo feminino. *In*: SEVCENKO, N. (org.). **História da vida privada no Brasil – República: da belle époque à era do rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 3, p. 368- 421.

MARANGONI, Vívian Silva Lima *et al.* Panorama das condições femininas no Amazonas: do período colonial ao século XX. **Interfaces Científicas-Humanas e Sociais**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 21–32, jul.2017.

MARIA MANTOVANI, Denise; MARIANO DOS SANTOS, Rayani; CAZALLAS DO NASCIMENTO, Thayane. Estratégias neoconservadoras, gênero e família na disputa eleitoral de 2022. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 31, n. 2, 2023. DOI: 10.1590/1806-9584-2023v31n292879. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/92879>. Acesso em: 02 set. 2025.

MARINHO, Carla Figueiredo. Paisagens vividas em “Menina que vem de Itaiara”: topografia fantástica da memória de Lindanor Celina. **Revista Sentidos da Cultura**, Belém, v.4, n.6, p. 22-37, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/sentidos/article/view/1427/834>. Acesso em: 5 maio 2022.

MARKOVÁ, Ivana. **Mente dialógica: senso comum e ética**. Tradução de Lilian Ulup. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017.

MARTINS, Flavia de Souza. **Educação matemática no ensino fundamental: representações sociais de pesquisadores/as em programas de pós-graduação em educação da região norte do Brasil no período de 2017 a 2021**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2024. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/flaviamartins.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2025.

MAUÉS, Júlia Antônia Maués Correa. "Não insista. A despedida é logo mais, é hoje, é agora: Lindanor Celina Pranteia Dalcídio Jurandir. **Revista Sentidos da Cultura**, Belém, v.4, n.6, p. 110-116, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/sentidos/issue/view/101/61>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MENDES, Francisco Paulo; CÉSAR, Amândio. Estradas do Tempo-Foi. **Revista Sentidos da Cultura**, Belém, v.4, n.7, p. 49-52, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/sentidos/article/view/1455/850>. Acesso em: 12 dez. 2024.

MEYER, Dagmar E. E. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-27.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-29.
- MIRANDA, Cynthia Mara; BARROSO, Milena Fernandes. **Desenvolvimento regional sob a perspectiva de gênero: um estudo sobre a atuação organizada das mulheres nos governos do Amazonas e Tocantins**, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/1076>. Acesso em: 16 abr. 2023.
- MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. São Paulo: Cultrix, 2007.
- MORAES, Eneida de. **Aruanda/Banho de Cheiro**. Belém: SECULT; FCPTN, 1989.
- MOREIRA, Ariágda dos Santos. O espaço da prostituta na literatura brasileira no século XX. **Caligrama-Revista de Estudos Românicos**, [S. l.], v. 12, p. 237–250, out. 2011. DOI: 10.17851/2238-3824.12.237-250. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/29955>. Acesso em: 13 maio 2023.
- MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 101–116, dez.2015. DOI: 10.5902/1984644415822. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822> . Acesso em: 10 mar. 2022.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, Serge. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. *In*: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.
- MOSCOVICI, Serge. Notas para uma descrição das representações sociais. **Revista Europeia de Psicologia Social**, [S.l.], v.18, n.3, p. 211–250, jul. 1988. DOI: <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303>. Disponível em: Notas para uma descrição das Representações Sociais - Moscovici - 1988 - European Journal of Social Psychology - Wiley Online Library. Acesso em: 14 fev. 2025.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MOTTA, Luiz Gonzaga. **Análise crítica da narrativa**. Brasília: Ed. UnB, 2013.
- MOTTA-MAUÉS, Maria Angelica. Na "casa da mãe"/na "casa do pai": anotações (de uma antropóloga e avó) em torno da "circulação" de crianças. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 47, n. 2, p. 427–452, jan. 2004. DOI: 10.1590/S0034-77012004000200003. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ra/article/view/27195>. Acesso em: 7 ago. 2024.
- MURARO, Rose Marie. **A mulher no terceiro milênio: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.
- NARVAS, Giudice Narvaz; KOLLER, Sílvia Helena. Famílias e Patriarcado: da Prescrição Normativa à Subversão Criativa. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 49-55,

jan. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822006000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/VwnvSnb886frZVkpBDpL4Xn/>. Acesso em: 10 set. 2022.

NARVAZ, Martha. **Submissão e resistência**: explodindo o discurso patriarcal da dominação feminina. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5442/000470918.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jan. 2023.

NASCIMENTO, D. R. A Tuberculose no Início do Século XX. *In*: NASCIMENTO, D. R. do. **As pestes do século XX**: tuberculose e Aids no Brasil, uma história comparada [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. p. 45- 79. História e saúde collection. DOI: <https://doi.org/10.7476/9786557081143.0005>. Disponível em: nascimento-9786557081143-05.pdf. Acesso em: 13 maio 2023. *E-book*.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Articulações sobre o campo das Representações Sociais. *In*: ORNELLAS, M. de L. S. (org.). **Representações sociais e educação**: letras imagéticas. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 35-58.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. O campo das representações sociais: articulações possíveis. **Agália**-Revista de Estudos na Cultura, Santiago de Compostela (Galiza), v.107, n.107, p. 181-203, 2º sem. 2014. Disponível em: <https://agalia.net/Agalia/107.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

NASCIMENTO, Ivany Pinto; RODRIGUES, Sônia Eli; ANJOS, Francisco Valdinei dos Santos (org.). **As representações sociais de professores do ensino fundamental enlaçadas ao que realizam na escola**. Curitiba: Appris, 2017. v. 1.

NASCIMENTO, I. P.; VIEIRA, A. S. Intermezzo, uma crônica sobre carnaval: representações Sociais de educação de mulheres tecidas por Lindanor Celina. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 22, n. 7, p. e16640, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n7-296. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/16640>. Acesso em: 15 ago. 2025.

NASCIMENTO, Ivany Pinto; VIEIRA, Andreea Silva; KIMURA, Patrícia Rodrigues de Oliveira. A Prática Pedagógica e Educativa de Professoras do Ensino Fundamental de Escolas Públicas de Belém. *In*: NASCIMENTO, I. P.; RODRIGUES, S. E.; ANJOS, F. V. dos S. (org.). **As representações sociais de professores do ensino fundamental enlaçadas ao que realizam na escola**. Curitiba: Appris, 2017. p. 13-21. v. 1.

NERY, Guthemberg Felipe Martins. **A professora primária nas personagens femininas nas obras romanescas de Lindanor Celina (1920-1930)**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2023. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/teseguth.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2025.

NERY, Guthemberg Felipe Martins; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Discursos da Mulher Prostituta em Menina que Vem de Itaiara. **Revista Científica Gênero na Amazônia**, [S.l.], v. 1, n.23, p.157-168, jan./jun. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/rcga.v1i23.14626>.

Disponível em: Discursos da Mulher Prostituta em Menina que Vem de Itaiara | Nery | Revista Científica Gênero na Amazônia. Acesso em: 7 ago. 2024.

NICOLAU DE MELO, Joana D'Arc. A concepção de família na política nacional de assistência social brasileira: no foco da criminalização da pobreza. **Memórias**, Barranquilla, n. 17, p. 102-134, dez. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-88862012000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-88862012000200005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 agos. 2024.

NUNES, Paulo. Devagar, as janelas olham! Prefácio. *In*: CELINA, Lindanor. **Menina que vem de Itaiara**. 3. ed. Belém: Cejup, 1995.

OLIVEIRA, Juliana Souza de. **Frida Kahlo: feminino e feminismos na vida e na obra da artista mexicana**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação/ hab. em Publicidade e Propaganda) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/12671/1/JOliveira.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

OLIVEIRA, Rosa Helena Sousa de. **Reflexões sobre a estrutura narrativa em eram seis assinalados, de Lindanor Celina**. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras Estudos Literários) – Instituto de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, 2009.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Representação Social: um conceito estiloso – escapa e reencontra. *In*: ORNELLAS, M. de L. S. (org.). **Representações sociais e educação: letras imagéticas**. Salvador: EDUFPA, 2013. p. 21-33.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e a estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1999.

PANDOLFI, Dulce Chaves. Os anos 1930: as incertezas do regime. *In*: PANDOLFI, D. C. **O tempo do nacional-estatismo** [recurso eletrônico]: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo: segunda República (1930-1945). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. p. 13-30. (Coleção O Brasil Republicano, 2). Disponível em: [https://presencial.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/359173/mod\\_resource/content/1/Hist%C3%B3ria%20do%20Brasil%20Contempor%C3%A2neo.PDF](https://presencial.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/359173/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria%20do%20Brasil%20Contempor%C3%A2neo.PDF). Acesso em: 14 fev. 2023.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Tradução de Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

PENHA, Maria das Neves de Oliveira. **A cartografia de Irene na trilogia de Lindanor Celina**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras e Comunicação) – Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008. Disponível em: [https://repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/3416/1/Dissertacao\\_CartografiaIreneTrilogia.pdf](https://repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/3416/1/Dissertacao_CartografiaIreneTrilogia.pdf). Acesso em: 30 maio 2022.

PEREIRA, João Carlos. A cerimônia de um adeus que não há. *In*: TUPIASSÚ, A.; PEREIRA, J. C.s; BEDRAN, M. (org.). **Lindanor Celina, a menina que veio de Itaiara**. Belém: SECULT, 2004. p. 31-36.

- PEREIRA, João Carlos. **O amor segundo Lindanor Celina e Serge Casha (I)**, 2020. Disponível em: <https://ignatiana.blog/2020/04/15/lindanor/>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/andre/Downloads/As\\_mulheres\\_ou\\_os\\_silencios\\_da\\_historia.pdf](file:///C:/Users/andre/Downloads/As_mulheres_ou_os_silencios_da_historia.pdf). Acesso em: 15 dez. 2023.
- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/Minha%20Hist%C3%B3ria%20Das%20Mulheres%20-%20Michelle%20Perrot.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e Literatura: uma velha-nova história. *In*: DA COSTA, C. B.; MACHADO, M. C. T. (org.). **História e literatura: identidades e fronteiras**. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 11-28.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto: leituras da história e da literatura. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 31–45, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30220>. Acesso em: 8 ago. 2023.
- PINHO, Relivaldo. Sob os augúrios de Mnemosyne: Menina que vem de Itaiara, de Lindanor Celina. **ArtCultura**, [S. l.], v. 25, n. 47, p. 50–71, dez. 2023. DOI: 10.14393/artc-v25-n47-2023-73165. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/73165>. Acesso em: 7 fev. 2024.
- PORTO, Maria Laura; AMARAL, Waldemar Naves do. **Violência sexual contra a mulher: histórico e conduta**, 2014. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/0100-7254/2014/v42n4/a4594.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2023.
- RAGO, Luzia Margareth. **A aventura de contar-se: feminismos, escritas de si e invenções da subjetividade**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.
- RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista**. 4ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá. *In*: PRIORE, M. D.; PINSKY, C. B. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 10-37.
- REIS, Gleice do Socorro Bittencourt dos. **Cavalo desembestado do pensamento: fluxo da consciência como condutor da narrativa em Afonso Contínuo, Santo de Altar, de Lindanor Celina**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/14590>. Acesso em: 30 maio 2022.
- RIBEIRO, Lilian Adriane dos Santos; SANTOS, Eunice Ferreira dos. **A escritura literária das mulheres paraenses no cânone amazônico: tramas que marcam diferenças**, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/generoamazonia/article/view/13233>. Acesso em: 17 ago. 2022.

RIBEIRO, Maria de Fátima G. **A belle époque amazônica: educação, urbanidade e poder em Manaus (1890-1912)**. Manaus: Editora da UFAM, 2006.

ROCHA, Luis Fernando. Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n. 1, p. 46–65, jan. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932014000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/wrWbcH7fPm37DBzk6x4JmKK/abstract/?lang=pt>. Acesso: 25 maio 2022.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. *In*: SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 19-45.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SALDANHA, Carla Figueiredo Marinho. **Pelos olhos de Irene: deslindando Lindanor Celina, escritora, personagem**. 2022. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Belém, 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/WINDOWS/Downloads/TESE%20CARLA%20MARINHO.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2025.

SAMARA, Eni de Mesquita. **O que mudou na família brasileira? Da Colônia à Atualidade**, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/GhXXDBp5YNgpDRqZrWHfQ3k/?lang=pt#>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SANTIAGO, Rosilene Almeida; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas. **A violência contra a mulher numa perspectiva histórica e cultural**, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/5234>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SANTOS, Ivanete Batista dos. **Edward Lee Thorndike e a conformação de um novo padrão pedagógico para o ensino de matemática (Estados Unidos, primeiras décadas do século XX)**. 2006. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://ariel.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/10487/1/IvaneteSantos.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2024.

SANTOS, Arantxa Carla da Silva; AZEVEDO, Ana Carolina da Silva Brito de. Brito. Vivência feminina durante a pandemia de COVID-19: o agravamento da violência de gênero na região metropolitana de Belém, Pará. **Revista Feminismos**, [S. l.], v. 11, n. 1, jul. 2023. DOI: <https://doi.org/10.9771/rf.v11i1.51569>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/51569>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SANTOS, Eunice Ferreira dos; RIBEIRO, Lilian Adriane dos Santos. **A escritura literária das mulheres paraenses: recepção entre leitores/as e cânone**, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/2055>. Acesso em: 17 ago. 2022.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A pesquisa em representa. *In*: SANTOS, M. de F. de S.; ALMEIDA, L. M. de. **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Pernambuco: UFPE, 2005. p. 13-38.

SANTOS, Edimara Ferreira. **Aruanda e banho de cheiro: o percurso autobiográfico da escritora paraense Eneida**. 2018. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.  
SARGES, Maria de Nazaré. **Belle époque na Amazônia: sociedade, cultura e urbanização em Belém (1870-1912)**. Belém: Paka-Tatu, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2007.  
SCHMIDT, Rita Terezinha. **Descentramento/convergências: ensaios de crítica feminista**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCOTT, Ana Silvia. Família: O caleidoscópio dos arranjos familiares. *In*: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2023. p. 15-42.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 9-255, jul./dez.1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/3038/363>. Acesso em: 3 jun. 2019.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda**. Tradução de Danielli Jatobá, Danú Gontijo. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SEVÄNEN, Erkki. Literatura Moderna como forma de discurso e de conhecimento sobre a sociedade. **Sociologias**, [S.l.], v. 20, n. 48, p. 48–85, ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/15174522-020004803>. Disponível em: SciELO Brasil - Modern Literature as a Form of Discourse and Knowledge of Society Modern Literature as a Form of Discourse and Knowledge of Society. Acesso em: 27 maio 2024.

SILVA NETO, Francisco Rodrigues da; VIDAL, Cláudia Valéria França. Literatura paraense de autoria feminina: uma perspectiva diacrônica. **PRACS-Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 13, n. 1, p. 7-20, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/5163/franciscov13n1.pdf>. Acesso em 6 fev. 2022.

SILVA, Beatriz de Medeiros. **Preservação da memória e imprensa regional: contexto e técnicas de restauração e conservação aplicadas ao Jornal do Caeté, Bragança-PA**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/27034>. Acesso em: 7 nov. 2022.

SILVA, Paulo Sergio Oeiras da. **Reflexões sobre alimentação e saúde no romance menina que vem de Itaiara de Lindanor Celina**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, Universidade Federal do Pará/ *Campus* Universitário de Bragança, Bragança, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/WINDOWS/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O-AB%C3%8DLIO\\_CAVALCANTE\\_DANTAS%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/WINDOWS/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O-AB%C3%8DLIO_CAVALCANTE_DANTAS%20(5).pdf). Acesso em: 30 maio 2022.

SILVA, Tayana Helena Cunha; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Entre lar e Igreja: A Educação de mulheres e as Congregações religiosas na Amazônia Paraense (1900-1927). **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 67, p. 1609-1638, out. 2020. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2020000401609&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2020000401609&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 10 mar. 2024. Epub 31-Dez-2020. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.20.067.ds06>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUSA, Clarilza Prado; NOVAES, Adelina. A compreensão de subjetividade na obra de Moscovici. *In*: ENS, R. T.; VILLAS BÓAS, L. P. S.; BEHRENS, M. A. (org.). **Representações sociais**: fronteiras, interfaces e conceitos. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 21-36.

SOUSA, Karine Nogueira de; SOUZA, Priscila Cristiane de. Social representation: a theoretical review of the approach. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 6, p. e38610615881, jun. 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i6.15881. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15881/14228>. Acesso em: 5 nov. 2023.

SOUZA, Eloisio Moulin de. Neoliberalismo, neoconservadorismo e extrema-direita no Brasil: uma agenda anti-inclusão. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, [S.l.], v. 24, n. 2, p. 192-215, may 2025. ISSN 1677-7387. Disponível em: <<https://www.periodicosibepes.org.br/index.php/recadm/article/view/3921>>. Acesso em: 02 set. 2025. doi:<https://doi.org/10.21529/RECADM.2025008>.

SOUZA, Paula Fernanda Pinheiro. **“Se eu não escrever eu sufoco”**: escrita feminina de Lindanor Celina. 2024. Tese (Doutorado em Estudos de Literatura) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. *In*: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representações sociais**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 95-118.

STREY, Marlene Neves. Será o século XXI o século das mulheres? *In*: STREY, M. N.; MATTOS, F.; FENSTERSEIFER, G.; WERBA, G.C. (eds.). **Construções e perspectivas em gênero**. São Leopoldo: Unisinos, 2000. p.9-18.

TESTONI, Raquel Jaqueline Freiburger; TONELLI, Maria Juracy Filgueiras. Permanências e rupturas: sentidos de gênero em mulheres chefes de família. **Psicologia & Sociedade**, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 40–48, jan. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822006000100006>. Disponível em: SciELO Brasil - Permanências e rupturas: sentidos de gênero em mulheres chefes de

família Permanências e rupturas: sentidos de gênero em mulheres chefes de família. Acesso em: 1 fev. 2024.

TOMAZ, Jerzui. **Trilhamentos do feminino**. Belo Horizonte: Companhia de Freud, 2001.

TRINDADE JR., Saint-Clair Cordeiro da. (org.). **Cidades ribeirinhas na Amazônia: tempo, razão e emoção**. Belém: EDUFPA, 2008.

TUPIASSÚ, Amarílis. Amazônia, das travessias lusitanas à literatura de até agora. **Estudos Avançados**, São Paulo, , v. 19, n. 53, p. 299–320, abr. 2005. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/10061>. Acesso em: 10 jun. 2020.

TUPIASSÚ, Amarílis. Lindanor, qual um rio a fluir impetuoso. *In*: TUPIASSÚ, A.; PEREIRA, J. C.; BEDRAN, M.e (org.). **Lindanor, a menina que veio de Itaiara**. Belém: SECULT/PA, 2004. p. 9-14.

VALA, Jorge. Representações Sociais: para uma psicologia social do pensamento social. *In*: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (org.). **Psicologia social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993. p. 353-384.

VELLOSO, Mônica Pimenta. P Entre o sonho e vigília: o tema da amizade na escrita modernista. **Tempo**, [S.l.], v. 13, n. 26, p. 205–224, jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042009000100011>. Disponível em: SciELO Brasil - Entre o sonho e vigília: o tema da amizade na escrita modernista Entre o sonho e vigília: o tema da amizade na escrita modernista. Acesso em: 14 fev. 2023.

VELOSO, Geisa Magela; PAIVA, Aparecida. Representações sociais de leitura: o texto literário em sua função lúdica e educativa. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 26, p. e260023, out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260023>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YHtKfPVprGXKzSYvtNbDpGw/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

VILLAS BÔAS, Lúci Pintor Santiso a. História, memória e representações sociais: por uma abordagem crítica e interdisciplinar. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 45, n. 156, p. 244–258, abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143290>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3290>. Acesso em: 11 ago.2023.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 19, p. 143-166, dez. 2004. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752004000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752004000200008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 fev. 2022.

WOLTER, Rafael Moura Coelho Peclly. Serge Moscovici: um pensador do social. *In*: ALMEIDA, A.M. de O.; SANTOS, M. de F. de S.; TRINDADE, Z. A. (org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 27-38. Disponível em: <http://www.technopolitik.com.br/downloads/files/TRS50anos2aEdRevDez19r.pdf> . Acesso em: 31 ago. 2021.

WOOLF, Virginia. **Profissões para mulheres e outros ensaios**. Tradução de Wagner Schadeck. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021a.

WOOLF, Virginia. **Um quarto só seu & ensaios sobre as grandes escritoras inglesas**. Tradução de Julia Romeu. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021b.

XAVIER, Elódia. **A casa na ficção de autoria feminina**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2012.

XAVIER, Elódia. **Declínio do patriarcado**: a família no imaginário feminino. Rio de Janeiro: Record/ Rosa dos tempos, 1998.

XAVIER, Elódia. A representação da família no banco dos réus. **Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão (SE), v. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/1013> . Acesso em: 14 jul. 2025.

ZOLIN, Lúcia Osana. A literatura de autoria feminina brasileira no contexto da pós-modernidade. **Ipotesi**–Revista de Estudos Literários, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 105-116, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/19188>. Acesso em: 25 jul. 2023.

ZOLIN, Lucia Osana. Literatura de autoria feminina. *In*: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (org.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 327-336.