

2020

Universidade do Estado
da Bahia — UNEB,
Campus II, Alagoinhas,
Bahia, Brasil

Produção editorial:



ISSN

ANAIS

**SEMINÁRIOS AVANÇADOS PERFIL DO CRÍTICO
CULTURAL — 2020**

Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-
Crítica)

SEMINÁRIOS AVANÇADOS PERFIL DO CRÍTICO CULTURAL — 2020
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL (PÓS-CRÍTICA)

ANAIS

Universidade do Estado da Bahia — UNEB, Campus II
Alagoinhas, Bahia, Brasil

Período: 30 e 31 de março de 2020

ISSN XXX-XXX

ANAIS

SEMINÁRIOS AVANÇADOS PERFIL DO CRÍTICO CULTURAL — 2020
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)

Universidade do Estado da Bahia — UNEB, Campus II
Alagoinhas, Bahia, Brasil

Período: 30 e 31 de março de 2020



Fábrica de Letras

Laboratório de Edição

Alagoinhas, 2020



Universidade do Estado da Bahia — UNEB
Reitor: José Bites de Carvalho
Vice-Reitor: Marcelo Duarte Dantas de Avila
Dep. de Literatura, Letras e Artes — DLLArtes
Diretora: Profa. Dra. Maria Neuma Mascarenhas Paes



Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural — Pós-Crítica
Coordenação *pro tempore*: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos
Vice-Coord. *pro tempore*: Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira Santos



Fábrika de Letras
Laboratório de Edição

Laboratório de Edição Fábrika de Letras
Coordenação: Profa. Dra. Edil Silva Costa
Editor: Prof. Dr. Roberto H. Seidel
Editora assistente: Profa. Doutoranda. Gislene Alves da Silva

FICHA CATALOGRÁFICA

S471 Seminários Avançados – Perfil do Crítico Cultural: Programa de Pós –
Graduação em Crítica Cultural (Pós – Crítica), (2020: Alagoínhas)
Seminários Avançados – Perfil do Crítico Cultural: Programa de Pós –
Graduação em Crítica Cultural (Pós – Crítica), Alagoínhas (BA) – 30 e 31
de Março de 2020./ Organização: Gislene Alves da Silva. – Alagoínhas, Ba:
Fábrika de Letras, 2020.
465p.

1. Crítica Cultural. 2. Doutorado – Pesquisa. 3. Doutorado – Formação.
I. Silva, Gislene Alves da. II. Universidade do Estado da Bahia.

CDD 306.4

Biblioteca do Campus II / Uneb
Bibliotecária: Rosana Cristina de Souza Barretto - CRB: 5/902

Créditos dos Anais:

Realização: Laboratório de Edição Fábrika de Letras do Pós-Crítica/UNEB

Coordenação editorial: Roberto H. Seidel

Assistente editorial: Gislene Alves da Silva

Revisão: das autoras e dos autores

Disponível em sítio de internet: <https://revistas.uneb.br/index.php/anaiseminaposcritica>

Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural — Pós-Crítica:

Endereço: Rodovia Alagoínhas-Salvador — BR 110, Km 3

CEP 48.040-210 Alagoínhas (BA)

Tel.: (75) 3422.1139 / 2102 Ramal 230 — FAX: (75) 3422-1536 / 4677

Endereço eletrônico: secposcritica@uneb.br

Sítio de Internet: <http://www.poscritica.uneb.br/>

Seminários Avançados Perfil do Crítico Cultural — 2020, do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II
Alagoinhas, 30 e 31 de março de 2020

Comissão Organizadora:

Docentes:

Prof. Dr. Osmar Moreira

Prof. Dr. Roberto H. Seidel

Prof. Dr. Washington Drummond

Técnicos:

Gislene Alves da Silva

Gleison Fernandes da Silva

Comissão de Infraestrutura Campus II:

David Bacelar Costa Seabra (Coordenação TI DEDC II/UNEB)

Delmonte Luiz Matos Junior

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO SEMINÁRIOS AVANÇADOS SOBRE O PERFIL DO DOUTOR EM CRÍTICA CULTURAL	11
POR UMA ARQUEOLOGIA DO SABER LINGUISTICO-LITERÁRIO E LETRAMENTOS IDENTITÁRIOS <i>Ana Fátima Cruz dos Santos</i>	19
FIGURAÇÕES DE ÉTICA UBUNTU EM TRAJETÓRIAS DE INTELLECTUAIS NEGRAS: MAIS UM DESAFIO À CRÍTICA CULTURAL <i>Ana Rita Santiago</i>	35
A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO INSTITUIÇÃO LINGUÍSTICA: APONTAMENTOS CRÍTICOS CULTURAIS <i>Anny Karine Matias Novaes Machado</i>	53
A CRÍTICA CULTURAL COMO INSTALAÇÃO POLÍTICA NA LÍNGUA E NA LITERATURA <i>Antonio Cláudio da Silva Neto</i>	67
PERSPECTIVAS PARA UMA CRÍTICA CULTURAL NO PPGCC/DEDC/UNEB <i>Ari Lima</i>	81
O ESTÁGIO COMO DISPOSITIVO FORMATIVO PARA PENSAR NOVOS DESAFIOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE <i>Aurea da Silva Pereira</i>	93
FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS CULTURAIS: UM PENSAR SOBRE AS POLÍTICAS DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO DOCENTE NA BAHIA VISANDO A FORMAÇÃO INICIAL DE LEITORES AUTÔNOMOS <i>Cláudia Martins Moreira</i>	115
EM BUSCA DOS SIGNOS: LEITURA DE UMA BIBLIOGRAFIA COMPLEXA COM UM OLHAR MATEMÁTICO <i>Daniela Batista Santos</i>	145
NÚCLEO DAS TRADIÇÕES ORAIS E DO PATRIMÔNIO IMATERIAL: PRODUÇÃO ACADÊMICA EM TEMPOS DE PANDEMIA <i>Edil Silva Costa</i>	165

REFLEXÕES SOBRE OS SIGNOS E SEUS IMPACTOS NAS CIÊNCIAS HUMANAS: ESTUDOS COMPARATIVOS DE TEXTOS DA SELEÇÃO DO DOUTORADO/2020 <i>Elisabeth Silva de Almeida Amorim</i>	183
PROCESSOS FORMATIVOS: MEMORIAL ACADÊMICO E JOGOS DE ESCLARECIMENTO <i>Jailma dos Santos Pedreira Moreira</i>	197
O NÃO LUGAR DOS MUSEUS NO CAMPO LINGUÍSTICO-LITERÁRIO <i>Joana Flores</i>	219
REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO DE DESLEITURAS NO PROCESSO FORMATIVO DO DOUTOR EM CRÍTICA CULTURAL — O AUTOR E LEITOR NO JOGO DOS TEXTOS/TEXTUALIDADES <i>José Carlos Felix</i>	227
PROCESSOS CRIATIVOS? O CAMPO LINGUÍSTICO-LITERÁRIO E O PERFIL DO DOUTOR EM CRÍTICA CULTURAL <i>Juliane Cristian Silva Pinto</i>	245
POR UM PERFIL DE CRÍTICO CULTURAL <i>Licia Soares de Souza</i>	273
O LUGAR DA MULHER PROFESSORA ALFABETIZADORA NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO: UM DIÁLOGO ENTRE OS AUTORES DA REFERÊNCIA OBRIGATÓRIA PARA A SELEÇÃO DE ALUNO REGULAR <i>Maéve Melo dos Santos</i> <i>Cosme Batista dos Santos</i>	287
PROVOCAÇÕES SOBRE O PERFIL DO DOUTOR EM CRÍTICA CULTURAL <i>Marcelise Lima de Assis</i>	305
EM BUSCA DE UMA ARQUEOLOGIA DO SIGNO <i>Marcia Santos da Conceição</i>	319
(RE)CONSTRUÇÃO DO SABER E BIOPOLÍTICA: AS IMPLICAÇÕES DESSE ANTAGONISMO NA CONTEMPORANEIDADE <i>Marcos Vinícius Santos Silva</i>	333
LÍNGUA E LITERATURA NA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA DO LEITOR: POR UMA AÇÃO DIDÁTICA DECOLONIAL	345

Maria de Fátima Berenice da Cruz

CONTROLE DIGITAL E INSURREIÇÃO: UMA POÉTICA DA ESCRITA NA ERA DIGITAL 365

Nathali Macedo Costa

OBJETOS, TEORIAS E MÉTODOS NUM PROGRAMA DE CRÍTICA CULTURAL, SITUADO NO CAMPO LINGUÍSTICO-LITERÁRIO, A PARTIR DA UNEB 375

Osmar Moreira dos Santos

SUBJETIVIDADES À BEIRA DE AFETOS: POLITIZ[AÇÕES], PO-ÉTICAS E CRÍTICA CULTURAL 411

Paulo César García

O/A PESQUISADOR/A ENCARNADO/ E A CONSTRUÇÃO DOS PRINCÍPIOS: ALIANÇA, CONEXÕES E COMPROMISSO 439

Suely Messeder

LINGUAGENS NA SALA DE AULA SOB UM OLHAR DECOLONIAL 453

Lícia Maria de Lima Barbosa

Maria Nazaré Mota de Lima

APRESENTAÇÃO SEMINÁRIOS AVANÇADOS SOBRE O PERFIL DO DOUTOR EM CRÍTICA CULTURAL

Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra ôca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser “teórica”. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar (Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, p. 93-94).

APRESENTAÇÃO

Os Seminários Avançados sobre o perfil do doutor (a) em Crítica Cultural, como atividade anual do Programa, têm como objetivo geral avaliar os objetos, teorias e métodos, nesse nível de formação, comparando-os com objetos, teorias e métodos, no nível de formação do mestrado, esperando, com isso, evitar que a formação em nível de doutorado, "seja um mestrado em 4 anos", e, o mais importante: constituir uma concentração de estudos dedicados a uma arqueologia do signo como acontecimento epistemológico do campo linguístico-literário, suas reverberações nas ciências humanas, além da realização de mapeamentos de instituições linguístico-literárias, suas fontes e interações com outros domínios e formas de saber, a fim de indicar a sintonia entre o conjunto de atividades desenvolvidas no programa, distinguindo e aperfeiçoando as diferenças entre os níveis de formação.

Se no nível de Mestrado, a formação resulta do estudo e pesquisa da língua e da literatura em suas relações intersemióticas, sob o crivo de uma teoria múltipla, articulada às duas linhas de pesquisa; no nível de Doutorado, vislumbra-se uma acumulação de estudos para a descoberta de novas/outras línguas, novas/outras formas, novos/outras modos de representação a partir de arqueologias do signo, mapeamentos de suas reverberações nas ciências humanas e seus impactos teóricos,

metodológicos, terminológicos, bem como, a partir de agenciamentos de instituições linguístico-literárias em suas interfaces com as ciências humanas, visando a um trabalho científico coletivo que crie condições para o desvelamento, descrição e anulação de dispositivos interpostos pelo capitalismo predatório e suas formas de controle e exploração de sujeitos, tribos, nações e populações despejadas de suas línguas, culturas, territórios e formas de ser.

A grande área de Letras no sistema científico brasileiro se divide em duas, a Linguística e todas as subáreas, em que o objeto de pesquisa, por excelência é a língua em seus múltiplos enfoques; ou no caso da Literatura, em que o objeto é a literatura oral e/ou escrita em seus múltiplos enfoques. Mesmo quando os programas são mistos, há áreas de concentração ou linhas de pesquisa que precisam deixar claras essas disjunções.

O Programa de Crítica Cultural do Departamento de Linguística, Literatura e Artes do Campus II da UNEB — Alagoinhas, no entanto, procura problematizar essa dicotomia da nossa área de três formas: a) através das linhas de pesquisa Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida; Letramento, Identidades e Formação de Educadores, no âmbito do Mestrado, explorar o objeto da grande área língua e a literatura, e suas relações intersemióticas, a saber, língua e cultura, língua e imagem, língua e polifonia, diversidade linguística, língua e enunciação, literatura e quadrinhos, literatura e hipertexto, português brasileiro e suas literaturas, línguas, literaturas e direitos, glocalização de língua e literatura, letramentos, linguagens na sala de aula, entre outras relações e, no âmbito do doutorado, explorar, aprofundar esses estudos e investigações tomando por objeto uma arqueologia do principal acontecimento epistemológico da nossa área, que foi a descoberta do signo e a abertura do significante, e mapear suas repercussões nas ciências humanas e nas ciências sociais aplicadas, visando a descrever e interpretar encontros, debates e transvalorações epistêmicas, formação e funcionamento de sistemas científicos, instituições linguístico-literárias, bem como o sentido das políticas de inovação e o seu lugar nas formas de luta por distribuição

de riqueza material e simbólica; b) através de uma interação efetiva com a graduação em Letras, atuar no âmbito de Colégios Estaduais, parceiros, com a oferta de conteúdos de linguística, de literatura, de oficinas de leitura e de escrita; bem como da formação de professores para a Iniciação Científica Júnior; c) através dos programas *stricto sensu* da grande área, na Bahia, sua institucionalidade e de seus membros cadastrados em Grupos de Trabalhos da ANPOLL, repense seu Estatuto e Regimentos, crie um novo tipo de associado, o Associado Comunitário, e se dissemine pelo Brasil, na forma de seções estaduais, a exemplo da ANPUH e, com isso, inserindo os profissionais de Letras (estudantes em formação e os professores da rede pública) no debate político-científico do campo linguístico-literário em relação a governos e ao Estado.

Assim, teremos um perfil de Doutor (a) em Crítica Cultural que, além de contribuir com maior abertura do campo linguístico-literário para um amplo e mais efetivo diálogo com as ciências humanas, aqui incluindo matemáticas entre outras, possa contribuir também para disseminar e consolidar a cultura do signo entre os vários domínios e, com isso, ampliar outras vias de solidariedade epistêmica, outros modos de nucleação da crítica cultural e seus critérios de excelência científica social e coletivamente referenciados.

RECOMENDAÇÕES:

1 — FOCO E REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

2 — RECOMENDAÇÕES SOBRE PONTOS E LINHAS GERAIS EPISTEMOLÓGICAS PARA RESUMOS E PAPERS

(PARA DOUTORANDOS):

3 — ELEMENTOS ESTRUTURANTES DO RESUMO (a título de exemplo)

4 — RECOMENDAÇÕES SOBRE PONTOS E LINHAS GERAIS EPISTEMOLÓGICAS PARA RESUMOS E PAPERS

(PARA PESQUISADORXS DO PROGRAMA E SEUS CONVIDADXS):

5 — PLANO DE LEITURA DE UM TEXTO

1 FOCO E REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Considerando que no nível de estudos de um curso de doutorado, são quase inumeráveis, em diversos domínios, as referências bibliográficas do corpo docente e discente, faz-se necessário, em todas e para todas as sessões anuais dos Seminários Avançados sobre o perfil do Doutor(a) em Crítica Cultural, uma seleção de textos-chave que nos permita: a) refletir sobre as condições de emergência e descoberta do signo linguístico e literário, em final do século XIX e início do século XX, e seus impactos estruturais e conjunturais no Brasil; b) mapear as reverberações dessa descoberta em vários domínios das ciências humanas; c) avaliar e descrever o papel de instituições quanto às mediações para os estudos, pesquisas e usos de enunciações emancipadoras do jugo da dominação imperialista; d) constituir um acervo bibliográfico e de fontes para auxiliar e qualificar as atividades gerais do Programa de Crítica Cultural, visando a sua excelência científica. Assim, para cada seleção para o curso de doutorado em Crítica Cultural, pesquisadores(as) docentes e discentes são, serão consultados a esse propósito.

2 RECOMENDAÇÕES SOBRE PONTOS E LINHAS GERAIS EPISTEMOLÓGICAS PARA RESUMOS E PAPERS (PARA DOUTORANDOS)

Da referência obrigatória, selecionar e tematizar:

- 1) cenas que apontem para uma arqueologia do signo linguístico-literário;
- 2) repercussão dos signos linguístico-literários nas ciências humanas e vice-versa;
- 3) instituições linguístico-literárias como novas fontes de pesquisa.

3 ELEMENTOS ESTRUTURANTES DO RESUMO (A TÍTULO DE EXEMPLO)

Trata-se de uma reflexão sobre o lugar da língua e da literatura na referência bibliográfica obrigatória da seleção de Doutorado Crítica Cultural em 2019/2020. Objetivos: a) Descrever cenas que apontem para uma arqueologia do signo linguístico literário; b) Mapear a repercussão dos signos linguístico literário nas ciências humanas; c) Mapear instituições linguístico-literárias como novas fontes de pesquisa. A metodologia para essa reflexão implica uma leitura comparada dos textos indicados seguindo um roteiro de leitura com esses pontos: trata de que o texto a ou b, quais os seus principais argumentos, quais as suas referências teóricas e estratégias metodológicas e, por último, a que conclusão chega o(a) autor(a). Espera-se com essa reflexão chegar a uma ideia clara sobre a descoberta do signo como acontecimento epistemológico do campo linguístico literário, vislumbrar sua repercussão nas ciências humanas e seus impactos, além de descrever várias instituições linguístico-literárias como possíveis novas fontes de pesquisa e, com isso, estabelecer condições consistentes para se pensar o perfil do Doutor em Crítica Cultural e a Nucleação do Programa nos próximos 10 anos. Em suma, sem esse foco corre-se o risco de o doutorando apenas fazer um mestrado com duração de 4 anos e não ter tido o aprofundamento necessário daquilo que aprendeu no Mestrado (explorar a língua e literatura e suas relações intersemióticas, sob teorias e métodos múltiplos) mas, que, em nível de doutorado, deve-se não apenas fazer avançar uma arqueologia para se descobrir novas línguas (ou formas de representação daquilo ainda sem nome ou silenciado) problematizando todas as formas de saber e de poder e reinventar nossa hominidade e seus (trans) gêneros.

4 RECOMENDAÇÕES SOBRE PONTOS E LINHAS GERAIS EPISTEMOLÓGICAS PARA RESUMOS E PAPERS (PARA PESQUISADORXS DO PROGRAMA E SEUS CONVIDADXS)

Da referência obrigatória, do funcionamento dos grupos de pesquisa do programa, da habilitação e experiência em formação de doutores,

- 1) cenas que apontem para uma arqueologia do signo linguístico-literário;
- 2) repercussão dos signos linguístico-literários nas ciências humanas e vice-versa;
- 3) instituições linguístico-literárias como novas fontes de pesquisa;
- 4) verticalização e horizontalização de estudos no âmbito de grupos de pesquisa;
- 5) perspectivas de nucleação e solidariedade epistêmicas;
- 6) desafios para um programa de excelência;
- 7) práxis teórico-científica como crítica da ciência pela ciência.

5 PLANO DE LEITURA DE UM TEXTO

Seguindo os roteiros para o resumo e para a construção dos papers (7 a 12 páginas) como se fosse um doutorando, devo colocar a pergunta qual o lugar da língua e da literatura nos textos dados, visando a objetivos, a saber, descrever cenas para uma arqueologia do signo, estabelecer mapas de sua repercussão nas ciências humanas, descrever instituições linguístico-literárias, fontes, acervos.

Finalizada a releitura do excelente texto *Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho*, da pesquisadora Angela Kleiman, meus planos de leitura e escrita envolveriam as seguintes ideias chaves:

Plano de leitura

O(s) projeto(s) pesquisa da autora derivados e apoiados por uma instituição de forte e consolidada nucleação nacional, a Unicamp;

O crivo da linguística aplicada para pensar a formação de professoras considerando as instituições familiares, comunitárias e o local de trabalho em confronto com as instituições acadêmicas;

O lugar da língua e da literatura em várias circunstâncias de produção:

- a) do cânone como prescrição e marcador de classe (média, de privilégios etc);
- b) dos repertórios de professoras com mais letramento familiar, no seu lugar de circulação cultural, e pouca segurança para "reproduzir" os valores prescritos em sua (de) formação acadêmica;
- c) da função e mediação da pesquisa focal, envolvendo os saberes em movimento na sala de aula, como lugar de preparação programas de formação para a autonomia e criatividade educandos e educadores;
- d) da exploração da língua e da literatura como ferramentas locais para a construção do conhecimento em tanto a professora possa preparar material e processos didáticos que facultem e acolham a efetiva participação e formação crítica e cidadã de seus alunos, como esses possam reconhecer em sua professora um saber legitimado pela comunidade, sem anulações recíprocas.

As conclusões revelam, realmente, a descoberta de uma língua, de uma outra literatura, a saber: uma língua local que desmonte o imperativo de um preconceito universal e naturalizado; uma literatura que permite mobilizar não apenas o esvaziamento dos discursos didáticos, mas oferecer o grau zero para que professoras e estudantes encontrem o sentido de sua produção em sala de aula e, de fato, entrem na história como sujeitos de saber e de poder.

Plano de escrita:

Como são 11 textos a serem comparados, faria uma primeira ficha ou conjunto de anotações, a saber:

Texto 1: (assunto, argumentos, referências teóricas, estratégias metodológicas, conclusão)

Selecionaria as cenas para se pensar os signos e sua emergência: o cânone e os círculos de prestígio e de formação acadêmica.

Os mapas e suas reverberações: como a linguística aplicada, no interior das instituições de educação, na sala de aula, lá na margem da margem do sistema, vai ajudar as professoras inseguras ou arrogantes (por que aprenderam a reproduzir e anular os seus alunos) a encontrarem um caminho para uma educação libertária. Ou seja, não se pode esperar isso de uma formação em pedagogia apenas, pois a maquinaria do signo aí é pesada!

As instituições linguístico-literárias, e outras, com suas fontes e acervos: depois de tudo falei acima, de onde se pode vislumbrar instituições e acervos, e fontes, e modos de prescrição, dominação e silenciamento, destacaria o local de trabalho, a sala de aula, a situação pedagógica em qualquer movimento social emancipador, como uma arena de luta simbólica, em que se possa problematizar os antagonismos de classe e a ideologia das formas, como diria Frederic Jameson.

Organização: Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural

POR UMA ARQUEOLOGIA DO SABER LINGUISTICO-LITERÁRIO E LETRAMENTOS IDENTITÁRIOS

Ana Fátima Cruz dos Santos¹

Resumo: O texto dessa exposição tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre a arqueologia do signo linguístico-literário sob a representação do mesmo nas categorias identitárias às quais a língua se manifesta. Como aporte teórico, expomos a natureza do signo linguístico corroborando com Benveniste (1976), saudando os ensinamentos de Saussure sobre a dualidade do próprio signo e sua capacidade de conversar sob a ótica de diferentes ciências (AGAMBEN, 2007) e seus saberes: geográficos, históricos, sociais, antropológicos, técnicos (BARTHES, [s/d]). O lugar da literatura não está dissociado da linguística quando ambas têm como intersecção a língua, este código da linguagem que mira diferentes perspectivas quando apreciado do lugar de quem fala, de quem emite o discurso. Assentando o que Barthes cita, a língua como instrumento de poder, nota-se uma necropolítica que ratifica quem detém o poder deste código numa sociedade excludente, hipócrita e racista, conforme Achille Mbembe (2018). Logo temos a problemática: quem/o quê determina a soberania da linguagem? Se esta abarca a língua e a literatura, qual é o ponto de encontro? Pressupomos que a cultura é o item rizomático onde o signo se faz materializado e utópico ao mesmo tempo, presente em sujeitos expõem seus diferentes modos de exercitar a língua, constituindo letramentos identitários em cada espaço atuante (KLEIMAN, 2001; SILVA, 2011; RIBEIRO, 2019). Supomos, por fim, que o signo em suas dualidades pode, como um dínamo, multifacetar-se a depender do sujeito, circunstância e lugar de onde parte sua enunciação, logo, culturalmente persuasivo e mutante a ser investigado pela Antropologia, pelos Estudos Culturais e pela Literatura negro-brasileira como forma de traçar um perfil crítico do signo após as análises de Saussure e contemporâneos.

Palavras-Chave: Signo linguístico-literário. Linguagem. Letramentos.

¹ Professora da Educação Básica, escritora, doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural/Linguagem, na Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), Linha de Pesquisa: Letramentos, identidades e formação de educadores. Orientanda da Profa. Dra. Maria Anória de Oliveira. Endereço eletrônico: fatimaodara@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O ditado popular “a palavra tem poder” traz uma das expressões mais utilizadas para compreendermos estruturas de dominação política, social e cultural em todo o mundo. Principalmente para quem está à frente de uma linha política epistemológica ocidental. A concepção de palavra não se detém apenas à sua descrição mórfica a qual também discorreremos neste texto sob análise de estudiosos a respeito do signo linguístico e seus desdobramentos, suas dualidades; a palavra traz consigo uma leitura de vivências, histórias, ideologias e, conseqüentemente, uma transmutação da realidade. Logo, não nos privaremos apenas por uma leitura do termo como em sua forma escrita — que muito nos interessa enquanto sociedade alfabética — mas também em sua dimensão sonora, oralizada, envolvida em ritmo, força vital e semântica.

O objetivo principal deste ensaio é apresentar uma reflexão sobre a arqueologia do signo linguístico-literário sob a representação do mesmo nas categorias identitárias às quais a língua se manifesta. Portanto, delimitar o percurso de dissecação de sua formação tanto no âmbito linguístico quanto literário não é nosso intuito e brevemente a/o cara leitora/leitor apreenderá as escolhas teóricas feitas para realizar tal observação do elemento *signo*. Mas o signo existe porque é instrumento de uma língua a qual, segundo Agamben (2007), é o código que tem uma classificação impositiva, aprisiona um modo de comunicação a qual o receptor deve saber interpretar, traduzir, interagir. Sem um conhecimento prévio desse código e suas regras não há comunicação e, logicamente, não há Linguagem.

POR QUE ARQUEOLOGIA DO SABER A PARTIR DO SIGNO?

O conceito de arqueologia, conforme o Dicionário Michaelis (Online), “Ciência que trata das culturas e civilizações antigas e desaparecidas, estudando-as por meio de artefatos, fósseis, habitações, monumentos e outros testemunhos materiais que delas restaram”. Ao que nos é apresentado nesta descrição, o termo aparenta uma visão de




arquivo, objetificação tem um fio tênue de envolvimento com a discussão sobre os usos de qualquer signo linguístico-literário em um plano universal da semântica. Vai para além de uma análise sobre seres inertes ou um passado estanque.

A alusão à arqueologia no estudo da Linguagem neste texto está referenciando um termo utilizado em 1969 pelo filósofo francês Michel Foucault em sua obra *A Arqueologia do Saber* a fim de discutir um método analítico para, segundo uma premissa do autor, criticar os sistemas de pensamento e conhecimento — apresentados numa abordagem linguística como *epistemes* ou *formações discursivas* — sendo, estes, governados por regras (além das gramaticais e da lógica). Tais regras, ainda conforme afirmação de Foucault, operam sob a consciência de sujeitos individuais e definem um sistema de possibilidades conceituais que determinam os limites do pensamento e do uso da Linguagem em um determinado domínio e período — portanto, numa perspectiva sócio-histórica. A partir desta descrição sobre um dos conceitos que utilizamos para desenvolver a reflexão sobre o signo linguístico-literário, elencaremos os pontos de interseção e dissidência em aportes teóricos que discorrem sobre as implicações do uso do signo como representação identitária de sujeitos opressivos e subalternizados.

Contudo, não existe apenas esta forma de estrutura representativa da Linguagem para povos no mundo. Por exemplo, os ideogramas são símbolos que abarcam significados de palavras, características físicas e/ou culturais dentro de um determinado grupo. Um desses conjuntos da representação de Língua são os Adinkra. O povo Akan, na África Ocidental durante o século XVIII, enquanto nação Asante, formou um conjunto de ideogramas em que cada um dos símbolos possui um nome e significado (CARMO, 2017, p. 57-83). Esse significado pode estar associado a uma característica cultural local, um tipo de animal, um fato histórico, um vegetal ou até atributos comportamentais humanos. Os Adinkra não eram escritos em papiros, estavam estampados em tecidos, adereços que poderiam ser de madeiras ou peças de ferro. Logo, outra forma de registro

relacionada à vivência cultural daquela comunidade, do povo Akan. Vejamos alguns exemplos de Adinkra:

ÍCONES ADINKRA — SIGNOS AKAN

Ícone Adinkra	Significado o termo	Conceito do termo	Contexto de uso
 <p>ANANSE NTONTAN</p>	“Teia de aranha”	Símbolo da sabedoria, a criatividade e as complexidades da vida.	Ananse, a aranha, é um personagem bem conhecido em contos populares africanos.
 <p>ANI BERE A ENSO GYA</p>	“Por mais que uma pessoa fique de olhos vermelhos (séria), seus olhos não produzem fogo”	Símbolo de paciência, auto-contenção, auto-disciplina e auto-controle.	Este símbolo sugere que, se as pessoas estão ansiosas e dedicadas a fazer uma tarefa, não significa necessariamente que você pode ver que a ansiedade (vermelhidão) em seus olhos.
 <p>AKOBEN</p>	“Chifre Guerra”	Símbolo de uma chamada à ação, a disponibilidade para ser chamado à ação, prontidão e voluntarismo	O som de Akoben é um grito de guerra; portanto, é uma chamada à ação.
 <p>AKOFENA</p>	“As espadas cerimoniais estaduais”	Símbolo da autoridade do Estado, a legalidade, a autoridade legitimada de um governante, o reconhecimento de bravura ou atos heroicos.	Akofena, as espadas cruzadas, é um símbolo popular nos escudos heráldicos de muitos dos antigos Estados Akan.

Fonte: CARMO, 2017, p. 62-63.

Enquanto uma representação de comunicação escrita sob a forma de símbolo, os ideogramas Adinkra, em comunidades diaspóricas africanas, são utilizados como referência à ancestralidade linguística de base africana, reconhecimento de valores e de conceitos filosóficos e normas sociais do povo Akan a exemplo de casamentos, batismos e cerimônias fúnebres. Logo, percebemos que o ícone linguístico vai cumprir sua função epistemológica, social e até política quando contextualizada em um grupo ou comunidade linguística específica — que não precisa ser sua de origem, como o caso de feministas negras brasileiras que utilizam os Adinkra em forma de tatuagem corporal, em documentos literários ou representação de instituições intencionando uma retomada a valores ancestrais africanos.

Para princípio de reflexões sobre a relação entre Linguagem e as manifestações identitárias, faz-se necessário levantar algumas questões a fim de observarmos de forma estrita os posicionamentos e interesses presentes nos signos linguísticos e literários que ouvimos ou adotamos em nossa comunicação. Primeiramente: quem/o quê determina a soberania da Linguagem? Então, se esta abarca a Língua (em seus aportes linguísticos) e a Literatura (com suas interfaces filosóficas, culturais e histórico-sociais), qual é o ponto de encontro entre elas?

Pressupomos que, para desenvolver uma linha de “conversa” entre Língua e Literatura enquanto aportes da Linguagem, a cultura é o item rizomático onde o signo se faz materializado e utópico ao mesmo tempo; os falantes expõem seus diferentes modos de exercitar a língua através dos signos (por exemplo), constituindo letramentos identitários em cada espaço atuante.

A Linguagem está diretamente integrada à relação de poder entre sujeitos dentro de uma sociedade e dos mesmos para com outros sujeitos de outras comunidades de fala. Linguagem enquanto este “objeto de manipulação do poder” (AGAMBEN, 2007), ou “objeto em que se inscreve o poder” (BARTHES, s/d), ou ainda como um “mecanismo de manutenção de poder” (RIBEIRO, 2019). Elemento de uso individual e/ou coletivo para

modificar estruturas de domínio, competência ou força (política, social, cultural, econômica). A Linguagem também pode ser uma barreira ao entendimento numa atuação discursiva entre falantes de mesma ou diferente Língua e estimular mais espaços de poder, como nos referencia a filósofa brasileira Djamila Ribeiro (2019) referindo-se, especificamente, ao uso da Linguagem enquanto ferramenta de dominação dos colonizadores europeus sobre os sujeitos africanos em séculos de escravidão negra, assim como a subalternização de sujeitos descendentes de africanos nas terras diaspóricas, em específico, no Brasil desde 1530 até a contemporaneidade do século XXI.

A natureza do signo linguístico, corroborando com Benveniste (1976), saudando os ensinamentos de Ferdinand de Saussure em suas anotações póstumas do Curso de Linguística Geral, na França no início do século XX, proporcionou um olhar mais apurado sobre essa “ciência do signo”, contudo, trouxe à tona a dualidade do próprio. Nesta data, visto como não possível de uma apreciação por ciências outras das Humanidades, porém sua capacidade de conversar sob a ótica de diferentes olhares científicos (AGAMBEN, 2007) e seus saberes: geográficos, históricos, sociais, antropológicos, técnicos (BARTHES, [s/d]), portanto, “qualquer sistema semiológico repassa-se de linguagem” (BARTHES, 2006, p. 12).

E o campo da Literatura dentro da Linguagem? O lugar da Literatura está na sua força de representação em diferentes artes e/ou ciências de estudo dos sujeitos, sociedade, marcos históricos (BARTHES, s/d). As várias conexões que a escrita literária proporciona reportando a territorialidade, a geopolítica, a filosofia. A defesa de que o Autor “é um filósofo da linguagem” (AGAMBEN, 2007), arrebatando os acontecimentos e transformando os saberes postos ao vento em realidades tocantes no papel e na alma dos indivíduos. O compartilhamento de uma memória imaginada, contudo, possível de realização a partir do signo, esta “partícula do impossível” que Barthes (s/d) registra no verso “assento o que repito”, ou seja, os signos só existem

quando são reconhecidos, repetidos, “assentados” seja no uso escrito ou na arte da oratória.

LITERATURA E LINGUÍSTICA: UM LAÇO SEM NÓ?

Enquanto Agamben (2007) aponta que a Linguística, por mais que tenha sido aperfeiçoada por Saussure, careça de um olhar técnico e preciso de outras ciências, a Literatura vem a ser esta “língua fora do poder” (BARTHES, s/d), incluindo também um olhar técnico sobre as vivências, assim como suas multifaces permutando áreas: da visão antropológica à botânica; da geográfica à cultura, e assim por diante. Capacidade infinita de conversa entre diversas ciências dentro dessa “legislação” que é a Linguagem.

A Literatura não está dissociada da Linguística quando ambas têm como intersecção a Língua, este código da Linguagem que mira diferentes perspectivas, principalmente, ao apreciar do lugar discursivo de quem fala, de quem emite o discurso. Assentando o que Barthes (s/d) nos traz sobre a repetição do signo para que o mesmo se estabeleça na Linguagem, a Língua é um instrumento de poder, de aplicação de força de um indivíduo sobre outro, ou mesmo na manutenção dessa dominação, seja ela consciente e expressa também pela agressão física, seja indutiva por expressões e vocábulos de rejeição, inferiorização e mortalidade social/cultural do outro que se deseja subjugar e/ou excluir.

O signo é, dentro da Linguagem linguística e literária, um dos responsáveis por multifacetar circunstâncias de privilégio e expor o “lugar de fala” (RIBEIRO, 2019) de quem verbaliza e de quem silencia. Observemos os silêncios impostos e identificaremos aspectos comuns entre a maioria desses sujeitos que usam *máscaras de Flandres* invisíveis aos olhos: a zoomorficção da pessoa negra, adjetivos depreciativos relacionados a traços fenotípicos e étnico-culturais por exemplo. A referência à máscara de Flandres é devida ao objeto utilizado na era colonial e escravocrata no Brasil em homens e mulheres negras como forma de castiga-los, fosse por não se submeterem à Língua dos

colonizadores brancos e permanecerem falando as Línguas de origem africana no cotidiano; fosse por através da fala oral continuar exercendo a comunicação entre os demais negros e, conseqüentemente, mobilizando as fugas, revoltas, o banzo, aquilombamentos e denço.

LUGAR DE FALA, EPISTEMICÍDIO E NECROPOLÍTICA: SEMIOLOGIA EM OLHAR FILOSÓFICO?

O signo linguístico é estudado através da Semiologia que, dentro da Linguística, encontra seus próprios métodos de investigação sobre as relações sintagmáticas e sistemáticas. Ao longo do caminhar do semiólogo, observa-se que não se cabe apenas uma análise linguística, a substância não-linguística também é apurada pois, a “Semiologia é talvez, então, chamada a absorver-se numa *translinguística*, cuja matéria será ora o mito, a narrativa, o artigo de imprensa, ora os objetos de nossa civilização, tanto quanto sejam falados” (BARTHES, 2006, p. 13). Nessa partícula *trans* são visíveis à intersecção da Antropologia, Sociologia, Geografia, Filosofia aonde a Literatura é a veia científica que reúne todas as outras ciências sob a veste do signo. O dito e o não dito se apresentam nos textos apresentando a linguagem de “alguém que detém o poder” da argumentação, violação, exclusão em virtude do silêncio de outrem, violentado, excluído, apartado de permissão de fala. Ou como nos diz Frantz Fanon, “Falar é poder usar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de uma ou outra língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (FANON, 1983, p. 17).

Privar, fisicamente, o outro de falar é uma das formas de declarar a repulsa, a ânsia de excluir e praticar as diferentes máximas de poder sobre alguém e toda a significação de seu discurso — estrutura linguística, cultura, religiosidade, política, filosofia. É a partir da colonização que os seres africanos passam a existir fora do estatuto de sujeitos, sem filosofia e humanidade. Junto desta distribuição vem o apagamento histórico, epistêmico e cultural, caracterizado pela invisibilidade e morte epistêmica dos povos africanos.

[...] é a partir do epistemicídio que se concretiza a invisibilidade dos conhecimentos africanos, pois a concretização desse conceito só é possível a partir do racismo construído nas diferentes rotas coloniais. O ponto de convergência desses autores está em reconhecer, no processo de colonização, a arma letal que neutraliza a humanidade dos povos africanos. Para ambos, é na colonização que os seres africanos passam a não existirem como sujeitos humanos e históricos, caracterizando sua invisibilidade e morte epistêmica (RIBEIRO, 2017, p. 47).

Nota-se, sobre populações/comunidades colonizadas, desde o apagamento dos conhecimentos científicos, milenares até a segregação e morte física exercendo uma Necropolítica (MBEMBE, 2018) baseada em racismo, xenofobia, discriminação religiosa, sexismo e outros cânceres sociais. Uma Necropolítica que ratifica quem detém o poder deste código numa sociedade excludente, hipócrita e racista, conforme Achille Mbembe (2018) descreve sob quatro tópicos: Biopoder, Soberania, Estado de Exceção, Política da Morte. A partir da noção de Biopoder (FOUCAULT, 1979). Ou seja, o “poder” sobre a vida do outro quer se quer dominar, manipular, extinguir.

Na Linguagem, a Necropolítica se veste de Epistemicídio pela morte dos falantes a serem rejeitados através dos mecanismos linguísticos, desses sujeitos que são focalizados como descartáveis ou sem direito ao lugar de fala. Segundo Ribeiro (em entrevista, 2020), “lugar de fala não é impedir alguém de falar, é dizer que outra voz precisa falar”. “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas o poder de existir” (RIBEIRO, 2019, p. 64), poder de expor sua linguagem, Língua, culturas. A Linguagem enquanto esse mecanismo de manutenção de poder — exercer uma comunicação didática, acessível, palatável a todos e todas que participam do mesmo grupo social — o que infelizmente foi barrado pelo racismo sob diferentes faces, uma delas, o racismo epistemológico que ao se referir aos latinos, e/ou negros africanos e diaspóricos, valida um modelo de ciência eurocêntrico, ocidental, cristã, patriarcal e alfabético. O local de fala de uma pessoa negra — com ou sem ascensão econômica-social —

possui mais barreiras de legitimidade linguística em territórios ocidentais do que um não negro, independente de sua referência socioeconômica.

Com relação ao discurso de poder e controle, “ou seja, de não pensar discurso como amontoado de palavras ou concentração de frases que pretendem um significado em si, mas como um sistema que estrutura determinado imaginário social, pois estamos falando de poder e controle” (RIBEIRO, 2019, p. 55). O poder de controlar o direito à vida, ao conhecimento, à liberdade e conseqüentemente, aos saberes históricos e culturais dessas comunidades que estão privadas de acesso à língua de origem, à filosofia de sua nação, ou à reprodução de suas manifestações culturais — algo que é espelhado sob o signo literário.

A escolha de determinados termos, signos linguísticos-literários implicam numa escolha filosófica, social, cultural que, devido ao Estado de Exceção, torna-se privado, camuflado, e por algumas vezes, inexistentes de publicação para o corpo falante não sucumbir.

Segundo Grada Kilomba (2019), o uso de termos linguísticos como *niger* e *negro* e suas problematizações conceituais nos informa qual a linguagem dos “detentores do poder” e os ditos “colonizados”. Assim como a zoomorfização da pessoa negra para sua dominação/subordinação através do signo linguístico. Logo, “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” (RIBEIRO, 2019, p. 69). Essa estratégia racista epistêmica da zoomorfização também é documentada na Literatura como no livro *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, em que a personagem Fabiano, nordestino, não branco, é visto nesse lugar de animal, sem humanidade, sem sensibilidade e o não negro ou não indígena é o que possui essa capacidade de humanizar e exercer a Língua que humaniza o outro.

A ausência de uma linguagem coesa e coerente fornece extrema importância aos símbolos, já que a comunicação é rasa e restrita. A incorporação da figura de herói mitológico por parte de Fabiano, o protagonista da narrativa, confere a ele certa aura animalesca, e isso se dá através do processo de zoomorfização ao qual ele se

submete. Por fim, e não menos importante, pouco se sabe sobre os personagens que nada mais são do que figuras não mais relevantes que os motivos literários que os circundam (SOARES, 2012, p. 12).

Lélia Gonzalez “criticava a hierarquização de saberes como produtos da classificação racial da população [...] quem possui o privilégio social, possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco” (RIBEIRO, 2019, p. 24). Logo, um uso decolonial do signo linguístico-literário é uma forma de “mudar a rota” de uma Política de Exceção que exclui aquele corpo e todo seu acervo cultural, linguístico, geopolítico da construção de uma Linguagem no espaço. Assim como o uso de signos animalescos podem levar à morte da vida social e, conseqüentemente, física/terrestre do ser zoomorfizado.

LETRAMENTOS: QUAL O LUGAR DO SIGNO?

Noção de Letramentos (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2011): é o conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e/ou escrita. Assim como uma capacidade de ler, transcrever, identificar, relacionar, compreender. Letramentos para além de uma mera decodificação da Língua. Dentre os tipos de Letramentos temos Letramento Escolar, Familiar, Religioso, Profissional. Contudo, ao invés de existir uma rede de letramentos, ou o que a Kleiman (2001) chama de Letramentos Múltiplos, temos uma segmentação da compreensão de ensino-aprendizagem em que o letramento escolar acaba sendo visto desconectado dos demais. Como o responsável apenas por uma alfabetização escolar do cidadão/leitor.

Logo, o tratamento da Linguagem possui entraves socioculturais antes vistos no contínuo desse texto que recaem nas relações processuais de aprendizados das linguagens e suas vibrações linguísticas-literárias dentro e fora do âmbito escolar. Essa manifestação de segmentar ameaça à compreensão de formação comunitária, construção de um ser a partir do outro, a percepção de que aprendemos em todas as ações do cotidiano. Para tal questão, a mudança na perspectiva de pensamento

sobre a Linguagem e suas manifestações se faz cada dia mais urgente e precisa. Neste íntere, as comunidades de falantes que aspiram ter sua Língua valorizada ou sua expressão comunicativa efetiva recorrem ao conceito de Letramentos de Reexistência.

Letramentos de Reexistência (SOUZA, 2011, p. 37) é a “reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história de disputa pela educação escolarizada ou não”. Estas práticas devem aparecer nos instrumentos de Letramento Escolar enquanto a construção dessa rede de conhecimentos, saberes e desenvolvimento de uma estrutura epistemológica que respeite a cultura, história, referência dos seus falantes. Por isso a necessidade de realçar a presença de uma diversidade histórica, social e geopolítica em nossos livros didáticos para garantir a pluralidade linguística e literária, além do respeito à diversidade de povos em um mesmo espaço territorial (como uma cidade, estado ou país).

Ao incluirmos, em todos os ambientes que frequentamos, nossa identidade através das Linguagens, assentamos os signos que nos forma; imprimimos nossa marca no local e nas pessoas ali existentes. Se essa Linguagem sofre ataque, rejeição, discriminação, isso também significa que aquele corpo, aquela história, seus referenciais também estão sendo expurgados da relação discursiva e física. Ao inscrevermos esses signos linguísticos-literários em todas as expressões do cotidiano enquanto um contínuo de nossa história e existência de uma ancestralidade/filosofia, estamos realizando os Letramentos de Reexistência.

À população negra no Brasil, um dos recursos desses Letramentos de Reexistência é a escrita literária impressa ou oralizada, presente em livros, canções de RAPs, saraus, Slam. O suporte da Literatura em suas diversas manifestações imprime as representatividades de um determinado grupo, portanto, a compreensão epistemológica dos signos linguísticos-literários a serem empregadas em algum desses suportes deve ser consciente e responsável, afinal, representará um Letramento Identitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso da arqueologia do saber referente ao signo linguístico-literário refletido neste texto não nos limita a traçar outros caminhos que conjecturem um perfil ontológico do saber epistêmico diante das vivências dos falantes no mundo ao longo de um tempo e espaço. O que foi possível trazer à superfície por meio de estudiosos de diferentes áreas do conhecimento é uma vírgula ou parêntese decorrente da caminhada de outros cientistas sobre a relevância do uso da Linguagem nas relações humanas e a necessidade de compreender o quão expansivo o signo linguístico-literário pode ser a depender do agente discursivo que o manipule, da intencionalidade, das interjeições sócio-históricas, político-filosóficas, geoeconômicas presentes para sua existência.

O lugar de fala dos sujeitos discursivos elucidada os agentes de Letramentos pautados na linguagem, assim como o poder que se deseja exercer na situação de Linguagem. De onde se fala, enuncia-se um rastro identitário que inscreve aquele ser na história. Nenhum signo é em vão, o *não dito* carrega muitas informações existenciais do que o *dito* evidenciado, exaltado, aclamado na *parole* imediata. O saber ler as entrelinhas é sempre se posicionar diante dos termos que escolhemos para exercer as competências linguísticas e os aportes literários que as escancaram.

A tessitura do signo, não fortuitamente, escancara para nós um passo a passo das regras sociais a qual estamos restritos e através das tramas literárias tensionamos uma revolução linguística para que mais vozes possam ser ouvidas, aplaudidas e perpetuadas, pois “escrever é um ato de coragem! A pessoa envolvida com a tessitura da narrativa escrita desloca-se da comodidade de quem observa o mundo detrás das persianas da janela e passa a circular nua pelos cômodos de uma casa protegida por telhado e paredes de vidro” (SILVA, 2014, p. 13). Escrever-se no mundo vai para além de um mero código, é uma representação de uma existência coletiva.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. A barreira e a dobra. In: AGAMBEN, Giorgio. *Estâncias: a palavra e o fantasma na cultura ocidental*. Trad. Selvino José Assmann. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. e posfácio Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, s/d.
- BARTHES, Roland. *Elementos de Semiologia*. 18. ed. Trad. Izidoro Blikstein. São Paulo: Cutrix, 2006.
- BENVENISTE, Emile. Saussure após meio século. In: BENVENISTE, Emile. *Problemas de linguística geral*. Trad. Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1976, p. 34-49.
- CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. *História e cultura da África nos anos iniciais do ensino fundamental: os Adinkra*. Salvador: Artegraf, 2017.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.
- FOUCAULT, Michel. 1969. *A Arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 20 maio 2020.
- MICHAELIS Dicionário. Versão Online. *Arqueologia*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/arqueologia>. Acesso em: 28 maio 2020.
- NASCIMENTO, Thaís. *Anastácia: resistência negra santificada*. Publicado em: 18/05/2016. Disponível em: <https://ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/3526/anastacia-resistencia-negra-santificada>>. Acesso em: 22 maio 2020.
- PONTES, Katiúscia Ribeiro. *Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03*. Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2017, 93p.
- RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro. Pólen, 2019.
- SILVA, Cidinha da. *Africanidades e Relações Raciais: Insumos para Políticas Públicas na Área do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas no Brasil*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

SOARES, Vinícius Dill. *A Literatura sob uma perspectiva mítica e simbólica: A análise de Vidas Secas*. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Trabalho de Conclusão de Curso, 2012. 58 páginas. Disponível em: <<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/1604/TCC%20-%20Vin%C3%ADcius%20Dill%20Soares.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. Campinas: Parábola, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*. Editora parábola, 2011.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Raça e gênero: entrelaces racistas versus afirmação identitária negra. In: *Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos da UEL*, ano 1, n. 1, p. 106-115, mar.-jul. 2011. Disponível em: http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/revistas/nguzu_miolo_final.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

FIGURAÇÕES DE ÉTICA UBUNTU EM TRAJETÓRIAS DE INTELLECTUAIS NEGRAS: MAIS UM DESAFIO À CRÍTICA CULTURAL

Ana Rita Santiago¹

Resumo: A *ética ubuntu* (CASTIANO, 2010; COCHOLE, 2019; NGOENHA; CASTIANO, 2011; RAMOSE, 2002 etc.), um fundamento de intersubjetivação da filosofia africana, segundo o filósofo moçambicano Manuel Cochole Paulo Gomane (2019), refere-se às relações entre as pessoas, abarcando, dentre outros elementos, as consciências éticas individual e comunitária – *Eu sou, porque somos* –. Em processos formativos, intelectuais negras brasileiras, por vezes, têm se apoderado de epistemologias, tal como a *ética ubuntu*, para se inserir em instituições de nível superior e em seus complexos jogos discursivos, culturais e de relações. Neste ínterim, elas também forjam possibilidades de sobrevivência e (re) existências, além de vivenciarem e, a um só tempo, promoverem mobilizações culturais e interculturais. Assim, elas tecem modos de insurgências e resistências, individuais e coletivos, tensionando conhecimentos hegemônicos e eurocêntricos e, concomitantemente, urdindo outras epistemologias e caminhos de se fazer ciências. Diante disso, este texto propõe refletir sobre a *ética ubuntu*, no que se refere às consciências éticas individual e comunitária em percursos de intelectuais negras, com o intuito de compreender as suas linhas de fuga e atravessamentos de descolonização e produção do conhecimento (MBEMBE, 2019; KILOMBA, 2019; SANTIAGO, 2017; 2019) e apontar outras figurações de trilhas epistêmicas para a formação de perfis de doutores (as) em Crítica Cultural, oriundos do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia, Campus II, Alagoinhas, para estudos literários e outros programas e proposições formativas.

Palavras-Chave: *Ética Ubuntu*. Intelectuais Negras. Interculturalidades. (Re) Existências.

¹ Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e membro permanente do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II, Alagoinhas.

ALGUMAS PALAVRAS INICIAIS

A identidade intelectual é relacionada, comumente, aos procedimentos e buscas de qualificação profissional, tais como cursos de capacitação, formação permanente, estudos para qualificação da docência, desenvolvimento de pesquisas etc. A ação de pensar e produzir conhecimento inclui tais práticas, mas está para além delas. De acordo com Santiago (2019, p. 55), a formação intelectual, além da profissionalização e capacitação, “[...] implica, dentre outras ações, em problematizar o vivido [...], questionar, compreender e provocar o presente, o ainda não explicável; historicizar e interpretar pensamentos e conhecimentos já construídos [...]”. Pensar é, pois, ruminar sobre si, fatos, situações e aquilo que está em volta, além de enfrentar dramas humanos, sociais; e projetar, desenhar sonhos, utopias, projetos, desconstruir e ressignificar distopias. Tal exercício é, inclusive, um trabalho contínuo e dinâmico de destecer já está instituído, quiçá, transgredir fronteiras discursivas e apontar outras travessias e pontes de se forjar conhecimento, ciências e existências.

Neste íterim, este texto tece algumas considerações, a partir de experiências, sobre percursos formativos de intelectuais negras, apoiadas em abordagens da filosofia africana *Ubuntu* (CASTIANO, 2010; 2013; COCHOLE, 2019; NGOENHA; CASTIANO, 2011; RAMOSE, 2002; etc.), compreendendo premissas, condições e implicações inerentes a uma intelectual negra que, além de escrever, publicar, ler e ser lido, como bem afirma bell hooks (1995), também pensa sobre si (nós) como sujeitos sociais e interculturais.

A ética *ubuntu*, um alicerce de intersubjetivação da filosofia africana *bantu*, refere-se às relações entre as pessoas, abarcando, dentre outros elementos, segundo Cochole (2019), a consciência ética individual e a consciência ética comunitária – *Eu sou, porque somos* –. Em processos formativos, intelectuais negras brasileiras, por vezes, têm se apoderado de epistemologias, tal como a ética *ubuntu*, para se inserir e, talvez, sobreviver, em instituições de nível superior e em seus complexos jogos

discursivos, culturais e de relações. Assim, elas também forjam possibilidades de resistências e insurgências, além de vivenciarem e, a um só tempo, promoverem mobilizações culturais e interculturais.

Elas constroem e mobilizam, inclusive, modos de insurgências e resistências (FOUCAULT, 2002), individuais e coletivos, tensionando conhecimentos hegemônicos e eurocêntricos e, concomitantemente, urdindo outras epistemologias e caminhos de se fazer ciências. Diante disso, este texto propõe refletir sobre a *ética ubuntu*, no que se refere às consciências éticas individual e comunitária em percursos de intelectuais negras, com o intuito de compreender as suas linhas de fuga e atravessamentos de descolonização e produção do conhecimento (MBEMBE, 2019; KILOMBA, 2019; SANTIAGO, 2017; 2019) e apontar outras figurações de trilhas epistêmicas para a formação de perfis de doutores (as) em Crítica Cultural, oriundos do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia, Campus II, Alagoinhas, para estudos literários e outros programas e proposições formativas.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A ÉTICA UBUNTU

“Se quiser ir rápido,
vá sozinho.
Se quiser ir longe,
vá acompanhado.”
(Provérbio africano)

As considerações aqui apresentadas estão circunstanciadas pela condição de aprendiz da *ética ubuntu* e não de uma estudiosa dessa episteme. Assim, seguem brevíssimas leituras descritivo-interpretativas de uma leitora iniciante sobre o pensamento africano *bantu*, e não de uma filósofa.

Posto isso, torna-se relevante afirmar que a *ética ubuntu*, como conceito e experiência, está ligada a *umuntu*, segundo o filósofo sul-africano Mogobe B. Ramose (2002), pois *umuntu* postula *ubuntu* como

uma categoria normativa básica da ética que compõe *ntu* e *kuntu*, integrando as categorias da filosofia africana. Para ele, *ubuntu* é a quinta categoria básica da filosofia africana; é a ética normativa que prescreve e, portanto, permeia a relação entre *mntu*, *kintu*, *hantu* e *kuntu*. Diante disso, o *ubuntu* deve ser entendido, para esse estudioso, como a posição filosófica de que o movimento é o princípio do ser, entendido como “ser-sendo”.

Filosoficamente, é melhor abordar este termo como uma palavra com hífen, a saber, *ubu-ntu*. *Ubuntu* é, na verdade, duas palavras em uma. Consiste no prefixo *ubu-* e a raiz *-ntu*. *Ubu-* evoca a ideia geral de ser-sendo. É o ser-sendo encoberto antes de se manifestar na forma concreta ou modo da existência de uma entidade particular. *Ubu-* como ser-sendo encoberto está sempre orientado em direção ao descobrimento, isto é, manifestação concreta, contínua e incessante por meio de formas particulares e modos de ser. Neste sentido, *ubu-* está sempre orientado em direção a *-ntu*. No nível ontológico, não há separação estrita e literal ou divisão entre *ubu-* e *-ntu*. *Ubu-* e *-ntu* não são duas realidades radicalmente separadas e irreconciliavelmente opostas. Ao contrário, são mutuamente fundantes no sentido de que são dois aspectos do ser-sendo como unidade e totalidade indivisível. Portanto, *ubuntu* é a categoria fundamental ontológica e epistemológica do pensamento africano dos falantes da língua bantu. É a indivisível unidade e totalidade da ontologia e epistemologia. *Ubu-* como entendimento generalizado do ser-sendo pode ser visto como distintamente ontológico. Já *-ntu* enquanto o ponto nodal em que o ser-sendo assume a forma concreta ou o modo de ser no processo de descobrimento contínuo pode ser visto como distintamente epistemológico (RAMOSE, 2002, p. 325).

O *ubuntu* é, desse modo, a junção entre *ubu* que remete a ideia do Ser, sendo a força vital, a totalidade e *ntu*, a singularidade do ser/existir. Nisso consiste o ser-sendo, em que essa força pode promover e fortalecer a vida e múltiplas realidades que a compõem. A *ética ubuntu* refere-se, por conseguinte, ao ser na figuração mais geral, haja vista que é abstrato

e pressupõe a generalidade mais amplamente de modos de ser; é ser-sendo.

Já o *Umuntu* é, a um só tempo, o “diálogo do ser com o ser” e “[...] expressa um Ser específico, o Ser humano — enquanto político, religioso e, sobretudo, enquanto uma entidade moral”, de acordo com o filósofo moçambicano Manuel Cochole Paulo Gomane (2019, p. 83). É, portanto, o ser-sendo mais específico, o qual se concretiza em fazer-fazendo, segundo Ramose.

[...] A palavra *umu-* compartilha um aspecto ontológico idêntico com a palavra *ubu-*. Considerando que o alcance de *ubu-* é a generalidade mais ampla, *umu-* tende em direção ao mais específico. Em conjunto com *-ntu*, então *umu-* torna-se *umuntu*. *Umuntu* significa a emergência do *homo loquens* que é simultaneamente um *homo sapiens*. Na linguagem comum, significa o ser-sendo humano: o criador da política, da religião e da lei. *Umuntu* então é a manifestação concreta específica de *umu-*: é um movimento que se afasta do generalizado para o específico concreto.

Umuntu é a entidade específica que continua a conduzir uma investigação sobre o ser-sendo, a experiência, o conhecimento e a verdade. Isto é mais uma atividade do que um ato. É um processo em andamento impossível de ser parado, a não ser que o movimento em si seja parado. Neste raciocínio, *ubu-* pode ser considerado como um ser-sendo vindo a ser e isso evidentemente implica a ideia de movimento. Nós propomos considerar tal movimento incessante mais como verbal do que como um verbo. *-Ntu* pode ser interpretado como o tendo se transformado temporariamente. Neste sentido, *-ntu* é um substantivo. A indivisível unidade e totalidade de *ubu-ntu* significa, portanto, que *ubuntu* é um substantivo verbal (RAMOSE, 2002, p. 325).

O *umuntu*, como o sujeito constituído por existência, racionalidade e capacidade de reconhecer o outro, é um ser-sendo através da relação. É, além disso, de acordo com Marcelo José Derzi Moraes.

o *umuntu* também é o homem da política, do Estado, da religião, da lei, é o ser epistêmico e ético, que, na sua relação com o ubuntu, sua “essência”. O umuntu possibilita a transformação do ser, ou seja, o ubu enquanto um ser-sendo ilimitado, anterior a qualquer forma de existência ou de uma entidade particular, é a estrutura geral que impede que o umuntu, o homem da lei, se feche em uma existência finita, única e imóvel (MORAES, 2019, p. 3).

Para o filósofo moçambicano José Castiano (2010), o *umuntu* figura-se como a moralidade, a experiência e a sabedoria sobre verdades, ou seja, agencia comportamentos e ações do ser-sendo no convívio com o (a) outro (a) e com a comunidade. Ademais, o *ubuntu* e o *umuntu* imbricam-se, visto que o pessoal entrecruza-se com o comunitário e com movimentos pulsantes de interculturação, sem estabelecer hierarquia de importância entre as culturas, bem como entre as responsabilidades individual e comunitária. Elas se consubstanciam e são interdependentes e entrelaçadas na dinâmica da existência.

Ubuntu é, pois, uma palavra composta, formada “[...] pelo prefixo *ubu-* e a raiz *ntu-*. *Ubu* invoca a ideia do ser, no geral. Este conceito ético enfatiza as alianças entre as pessoas e as relações entre esta [...]” (COCHOLE, 2019, p. 81). A *ética ubuntu*, desse modo, compreende a base da intersubjetivação, abrangendo as éticas particular [*-umuntu*] e comunitária [*-Ubuntu*], ou seja, as consciências éticas individual e comunitária. A *ética ubuntu*, por conseguinte, desenha a integração das idiosincrasias e singularidades da persona, ou seja, o respeito à dignidade e às especificidades do ser individual no âmbito da coletividade, das relações socioculturais e de processos de interculturação.

Sob a esteira de discussões e provocações sobre a intersubjetividade, José P. Castiano considera a interculturalidade uma postura ou disposição das pessoas de viver, hodiernamente, as suas culturas e identidades relacionadas com os (as) outros (as). Para ele, além de ser uma atitude, a interculturalidade “[...] é uma experiência ou uma vivência que, por tirar de nossas seguranças teóricas e práticas, permite-nos perceber o analfabetismo cultural do qual nos fazemos culpáveis

quando cremos que basta uma cultura, a ‘própria’, para ler e interpretar o mundo” (2011, p. 214). Pensar, sob a perspectiva do ‘nós’, é, porquanto, uma possibilidade de ver-se, tornar-se e viver com o olhar e a cultura do (da) outro (a). Essas ações são, indubitavelmente, atos políticos e de reconstrução da justiça e da existência.

Severino Ngoenha (2011), filósofo moçambicano, no bojo das postulações sobre a *filosofia ubuntu*, reitera que a relação intrínseca entre a *ética ubuntu* e a ação política, ao asseverar que esse pensamento pode ser uma possibilidade de se (re) construir a justiça, de se estabelecer relações entre o local e o global, denominado por ele como *glocal*, e de se enfrentar, acréscimo, conflitos, geridos por desigualdades e injustiças. Para Cochole, neste aspecto, a *ética ubuntu* contribui

[...] para uma ideia de justiça restaurativa. E a justiça restaurativa, apela-nos ao Ubuntu como um modelo ético universal, não obstante a sua génese contextual, conscientemente a justiça restaurativa esta na génese da filosofia Ubuntu.

Neste contexto, corroborando com Ngoenha, a *Ubuntu* esta intrinsecamente ligada a uma ideia de justiça social, é uma resposta a questão da alteridade e da relação entre o *outro*, no sentido de alternativa aos paradigmas contextuais das correntes da filosofia africana [a intersubjectivação] (COCHOLE, 2019, p. 82).

Além do ser-sendo, também como prática de auto-constituição e formação de (re) existências (ética individual) e do fazer-fazendo (ética comunitária), na *ética ubuntu*, o ser-sendo um eu singular, pessoal e específico se (re) elabora, desemboca e se materializa em outros eu (s) diversos, coletivos e interculturais. Por esse princípio filosófico, podem-se construir travessias e pontes que viabilizem relações que se querem justas e interculturais. Por tal ética, inclusive, contrapondo-se às premissas neoliberais, podem-se mobilizar a vivência das consciências ética individual e comunitária e forjar linhas de fuga para compartilhar territórios interculturais e de intersubjectivação, valores, agendas e projetos de outros mundos possíveis e utopias perfilhadas por anseios de justiça, transformações e uma vida melhor.

Com tais considerações, é oportuno fazer conjecturas de que o sendo, uma premissa da ética *ubuntu*, pressupõe um tornar-se, isto é, a busca da autopercepção, do autoconhecimento e da autogovernabilidade, citadas por M. Foucault (1985), ao tratar do cuidado de si. Assim, cumpre-se tal ética, em tempos e momentos tão narcísicos, na medida em que se traduzam estratégias de pensar sobre si (nós) e, mais ainda, de (re) existir, para que, concomitantemente, no encontro com o (a) outro (a), se estabeleçam paradigmas de convivência, pautados na moral, empatia e na justiça, dentre outros valores humanos, e se operacionalizem relações, envolvendo diferenças, quiçá, alteridade, experiências socioculturais e interculturais em meio às micro e macro disputas, intolerâncias e ambições.

A *ética ubuntu*, por isso, pode ser compreendida como o exercício do tornar-se através de e com outras pessoas, consciente da força vital. Disso denotamos que uma pessoa existe, constitui-se e se realiza, na proporção em que vive em interdependência e inter-relação com outras, compartilhando vidas, responsabilidades, vivências culturais e realidades ou, mais especificamente, vivendo as consciências éticas individual e comunitária. Quiçá, essas são algumas estratégias para se desenhar outras possibilidades de vida e de enfrentamento da centralidade do eu tão prevalente nestes tempos.

ESTUDANTES NEGRAS — VIVÊNCIAS COMUNITÁRIAS E INTERCULTURAIS NO ENSINO SUPERIOR

“As pegadas das pessoas que andaram juntas nunca se apagam.”

(Provérbio africano)

O acesso de mulheres negras aos espaços formativos de nível superior, com frequência, advém de participação em iniciativas coletivas de cursos preparatórios para os Exames Vestibulares e o Enem — Exame Nacional do Ensino Médio, tradicionalmente chamados de “Cursinhos”. Algumas delas, no bojo da educação em espaços não formais, se

qualificam para tanto em Quilombos Educacionais² — Cursos que, em suas matrizes curriculares, além das áreas do conhecimento convencionais ao ensino médio, constam aquelas afins às histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e à conjuntura das populações negras no Brasil —. Tais vivências, certamente, contribuem, eficazmente, na formação de seus membros para a realização das avaliações e requisitos exigidos por esses exames, bem como colaboram, igualmente, com a construção de suas identidades negras, há algum tempo denominada de “Consciência Negra”.

Reconhecer-se afrodescendente, como se propõem as ações pedagógicas desses cursos, é uma prática complexa e desafiante, visto que a sociedade brasileira ainda se apresenta, em suas bases estruturais e em segmentos familiar, sociais, políticos, acadêmicos, religiosos etc., pouco afeita à diversidade e à equidade racial e social. A discriminação e o preconceito racial, o racismo e as desigualdades sociais e raciais ainda imperam e impetram, nocivamente, as relações. Morre-se no Brasil por ser negro (a)! Tais mazelas também impedem, incisivamente, que as populações negras usufruam, qualitativamente, de direitos humanos, sociais, civis, políticos e culturais. Por conta disso, são pertinentes as atividades desses “Quilombos”, no que tange ao ensino e à troca de saberes acerca das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e da conjuntura do Brasil, no tocante às populações negro-brasileiras.

Nesses empreendimentos, bem assim, se iniciam e ou se fortalecem múltiplos processos de afirmação de africanidade e de pertencimento étnico-racial. Tornar-se negra (o), no bojo de tais coletivos, proporciona construir e viver o “ser-sendo”, a consciência ética individual, e o “fazer-fazendo”, a consciência ética comunitária, haja vista as possibilidades que despontam para se desenvolver o autoconhecimento, as reponsabilidades de ser negro (a), levando em conta os projetos de vida individuais, mas

² Há, no âmbito da educação, diversos estudos sobre essa iniciativa e ações implementadas por organizações negras. Destaco aqui a dissertação de mestrado, “O Quilombo Asantewaa: Uma alternativa possível”, de Santiago (UNEB, 2005), e “O Movimento Negro Educador”, de Nilma Lino Gomes (2017).

também as complexidades que envolvem o cotidiano de negros (as) e de suas histórias e culturas na sociedade brasileira.

O ingresso de mulheres negras no ensino superior, normalmente, tem o intuito principal de desenvolver a formação e a qualificação pessoal, técnica e profissional. Para tanto, necessário se faz adentrar aos saberes e conhecimentos que circulam na educação superior e se inserir na cultura acadêmica. Esses, por si só, já compõem um difícil exercício mediante os conhecimentos prévios, o tempo e as condições de estudo. Tais metas imbricam-se e, por vezes, coadunam com oportunidades de constituição de si e de identidades racial e de gênero, iniciada em suas trajetórias ou no período de preparação coletiva para os Exames já citados.

Da experiência coletiva, nesta perspectiva, desembocam algumas urgências e insurgências formativas e de sobrevivência, ou seja, estudar pressupõe, inclusive, acolher provocações e, a um só tempo, forjar tensionamentos sobre modos de descolonização de conhecimento; (re) construção de existências; mobilizações identitárias; e instigações sobre repertórios históricos e socioculturais, tal como Grada Kilomba sugere em *Memórias da Plantação* (2019). Assim, conhecer postulações e paradigmas de quaisquer áreas de conhecimento e, por conseguinte, das ciências poderá ser uma estratégia relevante delas se tornarem sujeitos negras.

Estudar e concluir o ensino superior tem sido, para muitas delas, quase sempre, uma árdua tarefa que nem sempre só o esforço pessoal e a força de vontade são suficientes para garantir a conclusão de seus cursos. Além das exaustivas idiossincrasias, disputas, vaidades e burocracias, peculiares às instituições de ensino superior e, por consoante, à vida acadêmica, pesam, por vezes, as habilidades, competências e exigências intelectuais inerentes a esse nível de ensino e as suas várias dimensões e estratificações.

Não são poucos os motivos (compreensíveis) de evasão, trancamento e desistência. As condições precárias de sobrevivência e de estudo e aprendizagens, a não formação das identidades leitora e

escritora, o estado de trabalhadoras estudantes, o racismo e o sexismo, a exaustão física e as crises emocionais, psíquicas e intelectuais, a dominação masculina etc., por exemplo, justificam, indubitavelmente, o abandono da vida universitária por muitas delas.

Ainda assim, as políticas afirmativas impactam, incisivamente, na vida de estudantes negras, visto que colaboram, mesmo que ainda pouco eficazes e eficientes, para o seu acesso e permanência em universidades públicas. E para aquelas que se inserem em instituições privadas de nível superior, onde quase não há as referidas políticas, acrescentam-se ainda os desafios do pagamento das mensalidades e as contingências da educação superior particular, em que o foco e as finalidades precípuas, quase sempre, são, sobretudo, a profissionalização e o mercado.

Diante de tais situações, a experiência comunitária, a cultura acadêmica, o empoderamento e a solidariedade, dentre outros processos de fortalecimento mútuo, geralmente, entram em cena como vivência da *ética ubuntu*, colaborando, relevantemente, com a permanência de mulheres negras no espaço acadêmico e com a superação das dificuldades e desafios dele emergentes. A prática de tal ética, neste ínterim, permite-lhes o encontro com outras e, mais ainda, incita perceber o que há de comum com outras. Possibilita, inclusive, valorizar o nós que constitui o eu; compartilhar responsabilidades e o cuidado mútuo; confrontar modos de existência; e forjar, coletivamente, oportunidades de sobrevivências e (re) existências.

Tal exercício, aqui considerado como *ética ubuntu*, reverbera traços de alteridade, reconhecendo as diferenças e o direito de ser diferente, inclusive culturalmente. Realça até mesmo a solicitude, de acordo Paul Ricoeur (1991), ou seja, a percepção de rastros e marcas de si mesmas em outras. Não se trata apenas de compreender o (a) outro (a) diferente de si mesmo (a), mas também de estar e entendê-lo (la) como extensão e parte de si mesmo (a) e vice-versa.

Com múltiplas formas de ajuda mútua, por consoante, elas se apóiam, no que tange aos cuidados físico, emocional e psicológico, à

sobrevivência, ao acesso de material bibliográfico para leitura, aos empréstimos de equipamentos, à produção de textos, ao estudo coletivo das matérias, dentre outros. Acrescente-se a isso as diversas iniciativas desenvolvidas que elas promovem e ou participam em prol do autoconhecimento, do pertencimento racial e de gênero e do entrelaçamento cultural. Assim, o convívio de estudantes negras em coletivos universitários, por vezes, em meio às adversidades, favorece (re) pensar sobre as suas existências, compartilhar modos de vida e de sobrevivência e construir as suas identidades individuais, circunstanciadas e multirreferenciadas socioculturalmente, tornando-as sujeitos coletivos.

INTELECTUAIS NEGRAS — INSURGÊNCIAS E (RE) EXISTÊNCIAS COMO ÉTICA UBUNTU

“Quando as teias da aranha se juntam, elas podem amarrar um leão.”

(Provérbio africano)

São, efetivamente, complexos os caminhos trilhados por estudantes negras que arrojam metas e esforços para obter a formação e a qualificação profissional no nível superior. Mais abstrusos ainda são os percursos daquelas que se dedicam à pesquisa, ou seja, à função intelectual engajada, como bem afirmam bell hooks, em *Intelectuais negras* (1995) e Lélia Gonzalez, em *Lugar de negro* (1982). Para elas, não são poucos os dilemas e desafios mediante a função social e intelectual de pensar, problematizar e produzir conhecimentos sobre fatos históricos, dramas e realizações humanas e sociais, pautados na descolonização (MBEMBE, 2019), no contexto afro-brasileiro (SANTIAGO, 2017), e na decolonialidade (KILOMBA, 2019), materializados em escrever, publicar e promover a circulação de seus pensamentos coadunados com diálogos teóricos e realidades que lhes instigam. Assim, intelectuais negras incumbem-se da função intelectual, discutida pelo filósofo A. Gramsci (2006), formulando e circulando pensamentos sobre as vicissitudes do cotidiano e temas que perpassam grupos da sociedade a que pertencem,

mas, igualmente, enfrentando diversas indagações que emergem do tornar-se negro (a) no Brasil.

Tal realidade envolve, dentre outras situações, as faces do racismo e do sexismo vividos por intelectuais negras, concretizados, às vezes, por apagamento, desqualificação, cerceamento e não reconhecimento satisfatório e justo de suas trajetórias e produções. De acordo como Santiago (2017, p. 59),

Infelizmente práticas racistas e sexistas se incumbem de incrementar os impedimentos para a escolha e a dedicação ao trabalho intelectual pelas mulheres negras, pois perpetuam uma representação iconográfica delas como serviçais, deficientes, desqualificadas, incompetentes e inferiores, segundo bell hooks (1995). A elas, normalmente, são atribuídas abnegação ao zelo pelo outro e a inerência aos serviços domésticos. Além disso, o seu corpo ainda é, algumas vezes, exaltado como uma presença feminina primitiva, selvagem, sexual, natural, orgânica, animalista, mais próxima da natureza e altamente dotada de sexo, conforme já apontado por bell hooks (1995).

Como consequência, constatamos que as suas produções ainda não compõem, suficiente e recorrentemente, o arcabouço teórico-epistemológico de componentes curriculares e pesquisas. Seus discursos, quando aparecem, estão na superfície desses segmentos ou resultam de empenho pessoal ou de algum (a) pesquisador (a) negro (a) e/ou de grupos e coletivos afins. Por conta disso, os seus estudos, às vezes, ainda permanecem à margem do mercado editorial, de projetos de publicações de instituições acadêmicas e de pesquisas, bem como de referências bibliográficas de planos de cursos de graduação e pós-graduação.

Desses enredamentos, apresentam-se, inclusive, alguns vetores motivacionais prementes advindos de tal vivência, tais como a responsabilidade com a trajetória pessoal e com reinvenções de (re) existências, mas, do mesmo modo, com a sororidade e a busca ou a (re) construção da justiça, como fluxos da *ética ubuntu*, exigindo delas um labor permanente de tornar-se *ser-sendo*, bem como de experiências de

fazer-fazendo. Assim, efetivamente, mesmo reconhecendo a necessidade do silêncio, solidão e isolamento, apontados por bell hooks (1995), para o bom desenvolvimento da intelectualidade e da identidade subjetiva, diante dos desafios citados, urgem práticas interculturais e comunitárias como possibilidades de forjar jogos de intersubjetividade.

Em programas de pós-graduação, instituições e segmentos de pesquisas e docência, em eventos etc., intelectuais negras encontram-se e, concomitantemente, confrontam-se enquanto sujeitos individuais e coletivos, agenciando modos de viver, resistir e insurgir. Evidentemente que nem todas as pesquisadoras negras estão sensíveis e se dispõem a construir a sua função intelectual tendo como matriz a *ética ubuntu*. Mas são muitas as que desenham as suas trajetórias pautadas na convicção de que o “sonho que se sonha só é um sonho que se sonha só, mas o sonho que se sonha junto é realidade”, como já nos garantira o compositor Raul Seixas. Essas, além da invisibilidade do seu pensamento, “[...] têm, como exercício da *ética ubuntu*, mais uma função emergente, igualmente importante, que se associa a outras: criação de mecanismos e estratégias que desconstruam estereótipos negativos que circulam acerca de si, de seus pensamentos [...]” (SANTIAGO, 2017, p. 61) e de seus legados culturais.

Cabe-lhes, diante disso, se apropriarem de formações discursivas, totalizantes e excludentes, não como verdades, mas como saberes datados e dotados de exercícios de poder, descolonizando-os. Imputam-lhes, neste sentido, a ação de questionar a homocultura, o etnocentrismo, as diversas áreas do saber e os princípios éticos ocidentais. Competem-lhes ainda uma (re) elaboração crítica de refutações de teorias segregadoras e assimilacionistas, bem como a construção de outros saberes, a partir da multirreferencialidade e interculturalidade que favoreçam a crítica e a possibilidade de *acontecimentos discursivos* (FOUCAULT, 2002) sobre si (nós) e as realidades em que estão envolvidas.

Essas desafiantes atribuições investigativas, no âmbito da *ética ubuntu*, pressupõe que intelectuais negras percebam as suas idiossincrasias, mas também se reconheçam como sujeitos coletivos,

políticos, históricos e diversamente culturais e intersubjetivos. Para tanto, necessário se faz compreender que, nos princípios dessa *ética*, a filosofia do ‘nós’ gera mais potência, a força vital, a existência, o *ser-sendo*, a consciência ética individual e, simultaneamente, vivencia o *fazer-fazendo*, a consciência ética comunitária, através da solidariedade, partilha, corresponsabilidade e do cuidado recíproco.

ALGUMAS (IN) CONCLUSÕES

A *ética ubuntu*, como um princípio epistemológico africano, põe, em evidência e em contraste, o conceito e postulações da ética na filosofia ocidental. Não se trata de sobreposições, mas de compreensão de sentidos, implicações de existência do ser imbricado e construído com o (a) outro (a) sobre a perspectiva epistêmica do povo *bantu*, da África Central. Para essa filosofia, não há força vital sem o encontro, seguido de tantos desencontros, com o (a) outro (a) que também constitui a si mesmo (a) e vice-versa, pondo em cena o jogo de culturas. O *ser-sendo* sobrevive graças à peculiaridade de existir coletivamente e de entrecruzar fios e fiapos de repertórios e legados culturais.

Refletir sobre as trajetórias e experiências de mulheres negras em territórios de produção do conhecimento teve o intuito de apontar essa ética como outra figuração de trilhas epistêmicas para a formação de perfis de doutores (as) em Crítica Cultural, oriundos do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia, Campus II, Alagoinhas, e, talvez, para estudos literários e outros programas e proposições formativas.

Presumo que, para pensar sobre a formação em Crítica Cultural, na contemporaneidade, torna-se imprescindível o entendimento dos postulados da *ética ubuntu*, não apenas para postular sobre o respeito, a diversidade e a valorização do mosaico de culturas que prevalece nas sociedades e territórios de identidades, mas, principalmente para o entendimento das tramas e jogos concernentes à intersubjetividade e interculturalidades. Para fortalecer estudos e pesquisas sobre práticas,

políticas e críticas culturais, sugere-se que se conheça a *ética ubuntu* e se criem, igualmente, oportunidades de se vivenciar as suas premissas. Para tanto, torna-se oportuno avaliar os modos de inter-relações se enredam nos Programas, Currículos e Vivências Acadêmicas, bem como tensionar as teias conjunturais de intolerâncias, injustiças, necropolíticas, os campos de guerra e de disputas, advindos de políticas culturais neoliberais e práticas estruturais de genocídios e epistemicídios.

Parece que, neste sentido, a *ética ubuntu*, como potência de vida, força vital e processo de intersubjetividade, avulta como um princípio epistêmico a ser conhecido e propício para o desenvolvimento de programas de formação de Crítica Cultural. E, quiçá, as experiências de algumas docentes e pesquisadoras negras, alinhadas por esse pensamento, possam figurar caminhos de se repensar a prática docente, a função intelectual e o ato de fazer pesquisa, pautadas na interculturalidade, corresponsabilidades e na premente observância e exercício das consciências éticas individual e comunitária.

REFERÊNCIAS

CASTIANO, José P. *Referenciais da Filosofia Africana: Em busca da Intersubjectivação*. Maputo: Editora Ndjira, 2010.

CASTIANO, José P. O diálogo entre as culturas através da educação. In: NGOENHA, S. E; CASTIANO, José P. *Pensamento engajado: ensaios sobre a filosofia africana, educação e cultura política*. Maputo: Editora Educar, 2011.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade. Vol. 3. O cuidado de si*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 17. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

GOMANE, Manuel Cochole Paulo. Ética e filosofia ubuntu: da problemática da concepção ao debate epistemológico. Fortaleza-CE. *Revista Reflexões*. Ano 8, n. 15. Jul-Dez, 2019.

GONZÁLEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Trad. Carlos, Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

hooks, bell. *Intelectuais negras. Estudos feministas*. Rio de Janeiro: Ano 3. n. 2, 1995.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação. Episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MBEMBE, Achille. *Sair da grande noite. Ensaio sobre a África descolonizada*. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2019.

MORAES, Marcelo José Derzi. A filosofia ubuntu e o quilombo: a ancestralidade como questão filosófica. *Revista Áfricas e Africanidades*. Ano XII – n. 32, 2019.

NGOENHA, S. E. Ubuntu: Novo modelo de justiça glocal? In: NGOENHA, S. E; CASTIANO, José P. *Pensamento engajado: ensaios sobre a filosofia africana, educação e cultura política*. Maputo: Editora Educar, 2011.

RAMOSE, Mogobe B. A ética do ubuntu. Tradução para uso didático de: RAMOSE, Mogobe B. The ethics of ubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, p. 324-330, por Éder Carvalho Wen, 2013.

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Trad. Lucy Moreira Cesar. Campinas: Papyrus, 1991.

SANTIAGO, Ana Rita. Intelectuais Negras: Entre a invisibilidade e a resistência. In: SANTIAGO, Ana Rita Santiago; CARVALHO, Juvenal Conceição de; BARROS, Ronaldo Crispim Sena; SILVA, Rosangela Souza da. *Descolonizando o conhecimento no contexto afro-brasileiro*. Cruz das Almas: EDUFRB, 2017.

SANTIAGO, Ana Rita. Intelectuais Negras: Entre a invisibilidade e a resistência. 2. ed. In: SANTIAGO, Ana Rita Santiago; CARVALHO, Juvenal Conceição de; BARROS, Ronaldo Crispim Sena; SILVA, Rosangela Souza da. *Descolonizando o conhecimento no contexto afro-brasileiro*. Cruz das Almas: EDUFRB, 2017.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO INSTITUIÇÃO LINGUÍSTICA: APONTAMENTOS CRÍTICOS CULTURAIS

Anny Karine Matias Novaes Machado¹

Resumo: A cartografia dos signos expressos nas relações entre a formação docente e emancipação por meio das múltiplas formas de linguagens na contemporaneidade nos apontam para o crescente adoecimento neuronal dos professores e a conseqüente alienação do trabalho. A reflexão em torno da Educação a distância como modalidade privilegiada de formação de professores e seus modos *operandi* de fetichização do trabalho a insere como uma forma particular de linguagem capitalística que impõem a profissão docente sentidos de desprestígio, gestando subjetividades conformadas à disciplinarização, ao militarismo, ao silenciamento. A construção da EAD como uma das instituições linguísticas gestadas pelo capitalismo contemporâneo constitui-se como uma das vias necessárias para a reflexão e ação do (a) doutor (a) em crítica cultural. Em diálogo com as referências indicadas Santos (2019), Han (2015), Kleiman (2001) e Street (2014), incita-se o letramento como a principal via de acesso à emancipação e à resistência a barbárie, promovendo a democratização as formas de produção do discurso contemporâneo, possibilitando nas interfaces entre significante e significado do que é ser professora, a construção de uma nova pedagogia da crítica ao capitalismo, em que a língua e suas instituições possibilitem um amplo processo de (re)humanização e, por fim, desemboquem em uma ação transformadora do que é ser docente no Brasil em tempo de modernização conservadora.

Palavras-Chave: EAD. Instituição-linguística. Letramentos. Crítica Cultural.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramentos, identidades e formação de educadores. Orientadora: Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira. Endereço eletrônico: annykarineee@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

São tempos avassaladores para a profissão docente. O sentido de crise como estado permanente, de instabilidade, inconsistência, potencializadas pela pandemia promovida pelo Covid-19 liquefaz nossas certezas, instaurando, como ressalta Santos (2020) três cenários: o primeiro, institui a normalidade da exceção, em que a crise permanente do capitalismo contemporâneo justifica as medidas de austeridade fiscal e cortes nas políticas públicas; o segundo é marcado pela elasticidade do social, visualizada na roleta russa do vírus que esfacela os discursos da unicidade dos modos de vida capitalísticos, nas esferas de consumo, trabalho, sociabilidades; por fim, o terceiro cenário desnuda a nossa fragilidade humana que fomenta a insegurança, a morte, adoecimento mental, o isolamento. Esse contexto, atinge de modo estrutural a profissão docente constatada no adoecimento neuronal dos(as) professores(as). Frente a isso, questiono, se o sintoma do adoecimento mental indica que alguma coisa está latente, seria possível compor uma arqueologia dos signos expressos entre a formação docente, o adoecimento mental e a alienação do trabalho?

Como mote, na ânsia do cartografar os sentidos que relacionam educação a distância, o adoecimento mental e a alienação do trabalho, remonto a gestação da educação a distância, doravante, EAD, como uma das modalidades privilegiadas por meio de políticas públicas para a formação de professores(as). Configura-se como uma instituição linguística gestada pelo capitalismo contemporâneo, cujos indícios podem compor um cenário arquitetado pela estrutura neoliberal de modernização conservadora que fetichiza o trabalho, expandindo os sentidos de desprestígio da profissão, insatisfação, disciplinarização, angústia, que tem levado ao silenciamento e adoecimento de muitos docentes.

Nas sessões que se seguem, inicialmente, estabeleço um diálogo entre Santos (2019) e Han (2017) no intuito de traçar os primeiros passos do que pode o perfil do(a) Doutor(a) em crítica cultural, dialogando sobre

a EAD como instituição linguística e a colonização epistêmica. Em seguida, Letramentos emancipatórios, a partir de Kleiman (2001) e Street (2014), impulsionam a ação/reflexão/ação sobre os letramentos como principais vias de acesso à emancipação, por meio de uma pedagogia culturalmente sensível que se estabeleça também como forma de resistência a barbárie. Por fim, na última sessão, por uma pedagogia da crítica cultural, atrevo-me a dar os primeiros passos de doutoranda em Crítica Cultural que propõe ressignificação da docência a partir da crítica ao capitalismo em que a língua e suas instituições democratizam os saberes, reumanizam e transformam a educação, promovendo emancipação e cidadania.

A INSTITUIÇÃO LINGUÍSTICA DA EAD E A COLONIZAÇÃO EPISTÊMICA

A EAD como instituição linguística, isto é, construída discursivamente, pode ser definida “como uma modalidade de educação onde os participantes desse processo estão separados fisicamente no tempo-espaço, porém conectados através de meios analógicos unidirecionais que separam emissão e recepção” (CARMO; TEREZA; GUIMARÃES, 2017, p. 15). Com a globalização e as mudanças promovidas pelas tecnologias da informação e comunicação, enquanto fenômenos da cibercultura, hoje a educação aberta e a distância ocupam um status privilegiado enquanto instituição; isto é, se faz como uma estrutura, composta por um conjunto de atos e ideias instituídas, impostas no sentido manter a ordem pelas mídias hegemônicas e pelo mercado educacional/instrucional.

À primeira vista, segue uma gênese que abarca a formação inicial, um amplo processo de ampliação e por fim, a colonização epistemológica. A formação inicial remonta as gerações primeira e segunda da EAD, sendo marcadas por tecnologias predominantes como o papel impresso, o rádio ou a televisão. O período de ampliação, já experienciado na segunda geração com a multiplicidade de mídias ganha aceleração com a terceira geração e a inclusão dos computadores. A colonização epistêmica que perpassa todas as gerações atinge seu ápice na quarta e quinta com as

tecnologias digitais e aprendizagem flexível. A pandemia que desvelou a imensa exclusão digital de boa parte dos estudantes no Brasil, reiterou que esta ausência de letramento digital se estende a boa parte dos docentes, alvitrou reflexões urgentes sobre o modelo de educação a distância, críticas já realizadas por Santos (2009) na década passada, mas que ainda se mantém. São modelos pautados na “pedagogia da transmissão, na lógica da mídia de massa, na autoaprendizagem e nos modelos de tutoria reativa” (Op. Cit., p. 5660).

Nessa acepção, a lógica do sentido da EAD como instituição mantém o abismo educacional no Brasil, geralmente se apresenta por meio de desenhos didáticos hegemônicos, mantidos pelas mídias de massa que alimentam o abismo social daqueles que podem ter acesso a mídias cocriativas e aqueles que não tem acesso nem a Web. Mantem-se “a pedagogia da fábrica e da educação bancária” baseadas no consumo e “o discurso da auto-aprendizagem camufla o pouco ou quase nenhum investimento em aprendizagem colaborativa [...] a docência mediadora é substituída pela tutoria reativa” (Ibdem, p. 5669). Em síntese, no caso da formação inicial docente, temos uma grande fábrica de diplomas, visto que a maioria dos cursos de formação de professores nesta modalidade segue esse padrão. Em última instância, a crise instaurada com a pandemia, alavancou outros sentidos da profissão, expondo a ausência de letramento digital de muitos docentes, a exploração do trabalho do professor(a), o adoecimento mental, assim como questionamentos sobre o papel e função da escola.

Dito isto, a imanência de uma cibercultura, mediada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação — TIC, como recursos imprescindíveis a formação docente, impõem necessariamente a ampliação de perspectivas de modo a promover uma reflexão radical sobre os impactos dessa instituição na formação docente. É possível traçar, dentre muitas possibilidades, que o perfil do(a) Dr(a) em Crítica Cultural consiste em desvelar os sentidos subjacentes aos discursos hegemônicos, que neste caso específico, já expõem um crescente adoecimento neuronal da categoria docente, sinônimo das mudanças no

mundo do trabalho, na cultura, na formação das subjetividades. A profissão docente tem sofrido várias investidas das políticas neoliberais e do mercado educacional, que promovem um esgotamento da profissão, desprestígio, aliado aos baixos salários, ao sucateamento da escola, a violência e uma série de outros problemas estruturais de uma sociedade desigual e em conflito. A cada dia aumenta o número de docentes que abandonam a profissão, ou se veem incapacitados pela depressão, Síndrome de Burnout, Transtorno de Ansiedade Generalizada, o mal-estar e o sofrimento psíquico já são uma constante da profissão, que figura como uma das mais estressantes atualmente (DIEHL, MARIN, 2016).

Nesse sentido, Han (2017) demonstra em termos filosóficos, que cada época, tem apresentando suas enfermidades. Para ele, vivenciamos uma superação de um paradigma imunológico que associa de defesa e ataque, para um paradigma cuja violência neuronal se expressa no excesso de positividade. O paradigma imunológico alheio a globalização e a hibridização que instaura uma espécie de “dialética da negatividade como traço fundamental” (HAN, 2017, p. 11), cuja disciplinarização, repressão, imossupressão, profilaxia imunológica, expressas na negação do outro, no fim da alteridade, pressupõe a estranheza como forma de consumo. Esse modelo tem cedido espaço para uma sociedade centrada na autoregulação de si mesmo que imprime patologias da felicidade, em suas palavras,

Doenças neuronais como a depressão, transtorno de déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH), transtorno de personalidade limítrofe (TPL), ou a síndrome de Burnout (SB) determinam a paisagem patológica do começo do século XXI. Não são infecções, mas enfartos, provocados não pela negatividade de algo imunologicamente diverso, mas pelo excesso de positividade (HAN, 2017, p. 7-8).

É assim que a violência da positividade se expressa no ideário do sujeito como chefe de si mesmo, resultando na superprodução, superdesempenho, supercomunicação. Violência imanente ao sistema capitalista leva ao infarto psíquico, cujo desempenho e produção fazem

os sujeitos empresários de si mesmo. A disciplina se expressa neste cenário como uma “economia e si mesmo”, em que a auto regulação maximiza a produção da exploram de si. Para Han (2017), a multitarefas é um retrocesso, assim como a trabalhaficação da vida e a exploração de si mesmo, a elas, deve ser contraposta uma crítica filosófica radical que instaure uma pedagogia do ver, cujas bases Nietzscheanas expressam a contemplação, o pensar, o falar, o escrever como uma cultura que quebre a mecanicidade e estupidez da normatização capitalista.

Nessa acepção, a categoria docente é uma das profissões que mais tem sofrido de enfartos neuronais. É possível assertivamente afirmar que a instituição linguística da educação a distância promove a construção de uma subjetividade simbólica assujeitada a (re)produção social, criando subjetividades subjugada à hegemonia do capital e do consumo, por meio de um discurso cujas narrativas alienam o trabalho no processo de estranhamento tanto do processo laborativo, quanto no “estranhamento do homem pelo [próprio] homem” (MARX apud ANTUNES, 2017, p. 13).

Destarte, a violência neuronal promove essa disseminação infinda de adoecimentos psíquicos, potencializados pelo estado de exceção permanente em que vivemos, em que a produção do ódio às diferenças e a profissão docente gestam teses autoritárias que criminalizam os conhecimentos sócio históricos, o trabalho docente, os movimentos sociais, instaurando uma pedagogia do medo e da violência (FRIGOTTO, 2017, p. 24). Contra essa pedagogia do medo, da inação e da violência, acredito que o perfil do(a) Dr(a) em Crítica Cultural pode oferecer rotas de fuga para uma crítica as instituições linguísticas/literárias/culturais, desvelando os processos de colonização epistemológica de uma cultura capitalística que impõem a profissão docente o sentido de uma profissão desprestigiada, cujo fim pode ser facilmente decretado com tecnologias digitais de informação e comunicação. Assim, como sugere Santos (2019), um platô de crítica cultural pode ser gestado como linha de fuga dos signos que aprisionam a formação docente ao viés fatalista da cibercultura acrítico, as veredas podem como o sugere o autor “identificar e anular os

dispositivos do pensamento arborescente” (p. 1), descortinando a colonização epistemológica promovida por esse pensamento.

Nesse sentido, a arqueologia desses signos pode abrir zonas de fronteiras de uma crítica cultural que promova círculos de cultura, cidadania, democracia, promovendo quiçá, um trabalho transgressor em que o pensamento se insira como ato de resistência contra à barbárie, instaurando, como ressalta o autor, uma nova virada linguística cultural em que:

A produção científica em estudos de língua, literatura e crítica cultural no Nordeste do Brasil seria vanguarda em todo mundo periférico, principalmente porque: a) nenhuma palavra teria significado transcendental e estaria permanentemente articulada a um ato político e de emergência do sujeito na história; b) a noção de transcendência daí derivada estaria articulada à experiência concreta dos sujeitos em suas lutas por mais democracia e cidadania cultural; c) a luta de classes encontraria o seu sentido mais relevante que seria o de expropriar os expropriadores, em que os pobres do nordeste, e do mundo, teriam não só o entendimento do seu lugar político nas malhas do fetichismo da mercadoria científica, mas também teriam suas caixas de ferramentas para a reparação linguística, cultural, territorial e ontológica (SANTOS, 2019, p. 17-18).

Assim, atrevo-me a indicar que para operar uma crítica à instituição da educação à distância enquanto aparato linguístico e discursivo do capitalismo contemporâneo que transforma a educação em mercadoria e precariza a formação e trabalho docente é preciso promover uma arqueologia do signo, nos sentidos que se inferem a EAD. Nesse ínterim, uma das ferramentas mais vívidas e eficazes nesse processo de reflexão encontra-se, no caso da formação de professores, nas experiências em múltiplos letramentos.

LETRAMENTOS EMANCIPATÓRIOS

O que pode o letramento? Enquanto modos de domínio e uso de práticas sociais da leitura e escrita, acredito que os múltiplos letramentos podem levar os sujeitos à reflexão crítica, ao empoderamento, a emancipação, instituindo o pensamento como ato de resistência. Resistência contra a flexibilização e precarização do trabalho docente, contra a mercadorização da educação, contra a alienação do trabalho, a inação quanto as mudanças nas escolas e adoecimento mental dos professores(as), contra a desumanização, contra o pandemônio, enquanto modos operandi do capitalismo contemporâneo: racista e sexista.

Nesta perspectiva, as reflexões em torno de como o acesso as múltiplas formas de letramento promovem emancipação podem ser ratificadas pelas pesquisas de Kleiman (2001) e Street (2014). A primeira, analisa a atividade de professoras da alfabetização a partir de práticas de letramento. Descortina os discursos midiáticos que desvalorizam a profissão de professora alfabetizadora a partir de dados que demonstram que a maioria destas educadoras estão inseridas em uma cultura de letramento a partir de sua formação técnica, desvinculada de seus ambientes familiares. A maioria delas pertence a classes trabalhadoras, muitas das quais são as primeiras da família a obter a formação acadêmica. O capital cultural promovido pelo letramento escolarizado, igualmente não é incentivado pela instituição da EAD. Como rota de fuga, Kleiman (2001) sugere um projeto pedagógico culturalmente sensível, que se construa a partir de letramentos múltiplos, a partir de partilhas de sensibilidade em que a pesquisa crítica representa extrema importância para a identificação desses contextos de exclusão e vulnerabilidades e conseqüentemente, pode apresentar caminhos para a construção de letramentos empoderadores a partir de um projeto pedagógico culturalmente sensível.

Por sua vez, Street (2014), expõe como as concepções dominantes de letramento são construídas e reproduzidas de tal maneira a

marginalizar as alternativas, promovendo controle dos aspectos cruciais de linguagem e letramento. A pedagogização do letramento figura por meio de processos institucionalizados de ensino aprendizagem assumindo um caráter de força ideológica. Assim, a escola silencia os múltiplos letramentos, elegendo o letramento escolarizado como base, é sua forma escolarizada que impera na modernidade tornando-o isomórfico associado ao poder, escolarização e conhecimento.

Nesta perspectiva, constrói-se e interioriza-se um modelo autônomo de letramento enquanto conjunto separado de práticas neutras desvinculadas do contexto social, separando a unidade língua oral e escrita e literatura, representando as unidades linguísticas como separadas objetificando-as como algo externo e não social. Concorre a homogeneização do letramento que vela o seu papel ideológico que mascara os problemas sociais que envolvem identidade e valor social, pobreza, desemprego desviando a culpa das instituições para os indivíduos, operacionalizando discursos nacionalistas em torno do crescimento do estado nação e desenvolvimento. Em síntese, na pedagogização do letramento, poder, autoridade e status se desdobram e se reafirmam.

Nesse sentido, o letramento homogeneizado, escolarizado, pedagogizado maneja os discursos neoliberais que ensejam as soluções globais para as crises do capitalismo. No processo de reestruturação do capital ocorre a mercadorização dos direitos sociais, dentre eles, a educação é basilar neste desmonte. É assim que o projeto neoliberal caracterizado pela privatização, encolhimento do estado, abertura comercial e financeira, arrocho salarial, descaso e precarização do serviço público servem a ideologização do capital que discursivamente, a partir da criminalização do conhecimento persegue e deslegitima o trabalho do professor(a) inserindo-os(as) como um dos principais alvos da precarização, “O banco mundial prevê que o poder dos docentes e a centralidade da sala de aula declinará inexoravelmente à medida que se for generalizando o uso de tecnologias pedagógicas on line” (SANTOS, 2004, p. 32).

A educação a distância veio neste sentido operacionalizar o desmonte da educação instaurando um colonialismo epistemológico por meio da conversão das novas tecnologias como instrumentos pedagógicos, de planos de curso prontos e vídeo aulas que alienam trabalho do professor(a). Nesta acepção, a educação a distância serve ao capital, na medida em que precariza o ensino superior e invisibiliza a docência, promovendo adocimentos neuronais, colocando o tutor que exerce também função docente como objeto tecnicizado do trabalho.

Defendo que a tecnologização promovida pela maioria dos cursos EAD desenvolve uma espécie de aniquilação de uma formação intelectual, crítica e reflexiva tão necessária à prática docente, como bem explicita Magalhães, “a produção de saberes da prática e pela experiência não implica necessariamente a compreensão efetiva dos fenômenos” (2018, p. 204). Assim, os saberes da profissão docentes, conforme ensaio celebre de Tardif (2012), caracterizados como os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, os disciplinares e curriculares, são reduzidos na formação EaD aos saberes experienciais, frutos de construções de subjetividades assujeitadas. Neste aspecto, as mídias, família, estado, escola, operam como construtoras de subjetividades em que cada sujeito se configura como um consumidor. Neste mercado, a sujeição e conformação do trabalho do professor(a) produz, a partir de dispositivos heterogêneos, subjetividades ancoradas ao controle do capital que conformam a precarização do trabalho docente como “natural” e “necessária”.

É desse modo que a crise de sentido da profissão docente é ampliada na medida em que se questiona também a “queda do mito da ascensão social por meio do estudo” (VASCONCELOS, 2017, p. 33), aliado ao desprestígio profissional promovido pelas mídias hegemônicas e integrado à frágil formação inicial promovida especialmente na instituição da educação à distância. A crítica radical a essa modalidade pode nos oferecer saídas que possibilitem aos grupos vulneráveis, as classes que compõem a docência, rotas de fuga para a construção de um projeto de

educação que figure como prática de liberdade, direito público e inalienável a ser defendido por todos e todas.

POR UMA PEDAGOGIA DA CRÍTICA CULTURAL

A potência do pensamento como ato de resistência dessacraliza, polemiza, interroga os lugares comuns, desvela a fetichização da tecnologia, a expropriação do trabalho e a urgente necessidade de um projeto de letramento global de resistência, emancipatório que insira no quadro da cidadania global e cultural os desvalidos da história. Um estado de exceção permanente promovido pela disseminação do coronavírus em níveis globais sacudiram vários debates e a educação em suas distintas modalidades foi uma das que mais sofreu impacto. A pandemia exige uma reinvenção da educação e da escola. Reflexões, experimentações, inventividade são imprescindíveis, em tempos de crise, que podem se configurar também como oportunidade de expansão, ressignificação, mudanças nas estruturas, como oportunidade de esperar. Esperança que não nos paralisa ou aliena, mas nos incita a ação, a transformação, a luta contra a opressão.

Uma pedagogia da crítica cultural emerge nesse contexto, como um esboço arqueológico da potência que pode uma crítica às instituições linguísticas e literárias. É uma pedagogia que parte dos letramentos autônomos e ideológicos da filosofia e da transversalidade das ciências para compor um projeto de educação e sociedade que atue na superação das desigualdades e apresente vias de saída ao hipercapitalismo. Constituem-se como um modo de ver, sentir, partilhar, experienciar os conhecimentos e saberes. É uma pedagogia em construção, mas que apreende desde sua gestação a educação como um ato político de resistência contra a barbárie e o obscurantismo, e que ambiciona a educação como prática de liberdade, assim como incitou Paulo Freire, e de emancipação, como bem ressalta Ranciere (apud KOHAN, 2003, p. 228): “Que ninguém pode emancipar ninguém [...] só há uma única

educação que vale a pena — a que emancipa (sem emancipar). Quem não deixa que os(as) outros(as) se emancipem, embrutece.”

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. *A Fábrica Da Educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do escola sem partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola “sem” partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolíticas: cartografias do desejo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Trad. Enio Paulo Guiachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Ângela. (Org.). *A formação do professor: perspectiva da linguística*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. *Trabalho Docente na EaD*. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo_simposio_9_919_sspilotti@uol.com.br.pdf. Acesso em: 12. Set. 2019.

MAGALHÃES, Jonas E. P.; AFFONSO, CLAUDIA; NEPOMUCENO, Vera Lucia da (Org.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

ROCHA, Maria do Carmo Suzart; RANGEL, Marcia Tereza Rebouças; SOUZA, Lanara Guimarães de. *Introdução à Educação a Distância*. Salvador: UFBA, SEAD, 2017. Disponível em:

https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174995/5/eBook_Introducao_a_EaD_UFBA.pdf>. Acesso em: 17. Mar. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: edições Almedina, 2020. Disponível em: <http://www.cidessaudaveis.org.br/cepedoc/wp-content/uploads/2020/04/Livro-Boaventura-A-pedagogia-do-virus.pdf>. Acesso em: 19 Abr. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em: 27. Mar. 2017.

SANTOS, Edméia. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade de Minho, 2009, p. 5658 – 5671. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em: 27 Ago. 2018.

SANTOS, Osmar Moreira. *Platô de crítica cultural na Bahia: por um roteiro de trabalho científico transgressor*. Disponível em: <https://portal.uneb.br/poscritica/wp-content/uploads/sites/113/2019/10/SANTOS_Osmar-Moreira-dos_-UM-PLATO-DE-CRITICA-CULTURAL-NA-BAHIA-_POR-UM-ROTEIRO-DE-TRABALHO-CIENTIFICO-TRANSGRESSOR.pdf>. Acesso em: 31. Out. 2019.

SOUZA, Jesse. A gramática social da desigualdade brasileira. *Revista Brasileira de ciências sociais*. v. 19, n. 54, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v19n54/a05v1954.pdf>. Acesso em: 28. Ago. 2017.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

A CRÍTICA CULTURAL COMO INSTALAÇÃO POLÍTICA NA LÍNGUA E NA LITERATURA

Antonio Cláudio da Silva Neto¹

Resumo: Ao investigar o lugar da crítica cultural no campo linguístico-literário a partir do referencial teórico presente no edital de seleção para o curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia, por meio deste trabalho, objetiva-se a apresentação de uma série de objetos, teorias e métodos que buscam aproximar a instituição literária das suas composições linguísticas em uma instalação política. Para dar corpo às perspectivas interdisciplinares em debate neste texto, a revisão de literatura nele apresentada estabelece relações com áreas das ciências humanas e sociais. Desse modo, ao formatar um crivo para a crítica cultural em torno da zona de indiscernibilidade entre os estudos culturais e a crítica literária, esta revisitação teórica potencializa formulações epistemológicas que politicamente a conduz a uma instalação metodológica, diante da possibilidade de inseri-la, enquanto um novo campo específico das ciências, em diversas áreas do conhecimento. Esta instalação política encontra em um sistema literário modos de produzir novas posturas diante das formas de existência subjugadas socialmente. Para que isso ocorra, esta revisão crítica investiga as estruturas preestabelecidas em cenários culturais, sociais e econômicos a partir de teóricos como Agamben (2015), Barthes (1980), Derrida (2014), Lévi-Strauss (2008), Santos (2009) e Rancière (2012).

Palavras-Chave: Crítica Cultural. Instalação. Política.

INTRODUÇÃO

Com o aumento na oferta e procura de cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas últimas décadas, é fácil incorrer no engano de considerar

¹ Mestre e Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia, sob a orientação do Professor Dr. José Carlos Felix. Endereço eletrônico: antonioclaudio.neto@live.com.

um curso de mestrado e doutorado sob a mesma medida, ou seja, um mestrado de dois ou de quatro anos. Muitos estudantes, na ânsia pela rápida e irrefletida obtenção do título, não se constituem, efetivamente, pesquisadores. Essa situação em um curso de doutorado é muito grave, e analisar tal questão sob a perspectiva da crítica do material teórico escolhido para a seleção de ingresso no curso é o que propõe os *Seminários Avançados sobre o perfil do doutor (a) em Crítica Cultural*.

Portanto, com a intenção de investigar o lugar da crítica cultural no campo linguístico-literário a partir do referencial teórico indicado no edital de seleção do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia², retoma-se aqui a lista de textos indicados para leitura. Com essa retomada, objetiva-se analisar seus objetos, teorias e métodos como elementos da instalação política desta área do conhecimento em científicidades próprias, independentes, ainda que capazes de dialogar com outras ciências.

Com o propósito de refletir experiências para que o curso de doutorado se efetive como diferente do mestrado em Crítica Cultural, esta discussão estabelece um crivo para este novo campo científico a partir dos estudos de autores como Agamben (2015), Barthes (1980), Derrida (2014), Lévi-Strauss (2008) e Santos (2019). Espera-se demonstrar como as pesquisas realizadas no âmbito da Crítica Cultural podem produzir novas posturas capazes de diminuir as desigualdades e proteger as cidadanias culturais.

Nesse sentido, as três seções que compõem o desenvolvimento deste texto se dedicam a propor diálogos entre autores do referencial teórico citado, ao mesmo tempo em que se buscam territórios para a instalação política que pode ser experimentada através da crítica cultural. Espera-se demonstrar a importância das produções políticas e culturais através das intersecções entre língua, linguagem, literatura, criação

² EDITAL Nº 083/2019. Disponível em: <https://portal.uneb.br/poscritica/processo-seletivo-para-aluno-regular-2020/>. Acesso em: 7 jul. 2020.

cultural, modos de vida e práticas de letramento para trajetórias de pesquisas que dialoguem com a formação do pesquisador.

O LUGAR DA CRÍTICA CULTURAL: UMA PROPOSIÇÃO DE INSTALAÇÃO POLÍTICA E CULTURAL

No texto “Platô de crítica cultural na Bahia: por um roteiro de trabalho científico transgressor”, Osmar Moreira dos Santos (2019), ao refletir sobre desafios do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, apresenta seu crivo quando situado no campo linguístico-literário. Segundo ele, a problemática consiste em não limitar a crítica cultural nem em crítica literária, nem em estudos culturais, mas, através dos efeitos da arqueologia do signo nas ciências humanas, construir uma plataforma de trabalhos científicos e condições para superar as rivalidades entre pesquisadores de áreas distintas.

Ao analisar que um programa em crítica cultural pode ser implantado em qualquer grande área ou subárea do conhecimento torna-se possível compreender o caráter interdisciplinar que essa proposta científica pode abarcar. Além disso, até mesmo as distinções entre literatura e linguística devem ser unificadas em suas multiplicidades (SANTOS, 2019). Para fundamentar essas ideias, o referencial teórico, aqui, em análise apresenta uma série de intersecções entre múltiplas áreas do conhecimento. Metodologicamente, opta-se por um modelo prioritariamente descritivo. Assim, em três seções, avalia-se a presença do político nos diálogos culturais estabelecidos entre os textos elencados no edital, enfatizando-se as questões relativas à língua, linguagem, literatura e práticas de letramentos.

O político nos diálogos culturais: língua e linguagem como instrumentos de poder

Parece ser interessante para a crítica cultural que os estudos façam associações que legitimam sua cientificidade em uma zona de indiscernibilidade concreta, embora distante de indecisa. A associação

entre linguística e filosofia demarca o território da lógica nas acepções da linguagem. Já a relação entre antropologia e linguística constitui o caráter lógico das construções culturais. Os liames desse jogo relacional levam à compreensão de que todo estudo cultural ou sobre cultura se torna possível apenas com as contribuições destas ciências. A seguir apresenta-se uma série de observações sobre esses diálogos culturais em alguns dos textos recomendados no edital do processo seletivo.

Para pensar as relações entre linguística e lógica, Giorgio Agamben (2015), em “Filosofia e linguística: Jean-Claude Milner: introduction à une science du langage”, inicialmente ressalta que a recensão filosófica de uma obra linguística é, antes de tudo, um problema de legitimação. Para ele, linguística e lógica são categorias que não parecem separáveis. Além disso, defende que as categorias elementares — letra, discurso e articulação — proporcionam toda lógica, toda gramática. Nesse sentido, o autor afirma que o projeto de Heidegger de libertação da gramática da lógica antes deveria ser da linguagem em relação à gramática.

Nessa análise da obra de Milner, Agamben (2015) destaca, ainda, afinidades entre filosofia e linguística, apontando que a utilização da linguagem em suas epistemologias deve, na filosofia, se ocupar da linguagem em sua pura existência, enquanto que na linguística a preocupação deve ser na medida em que ela pode ser descrita em termos de propriedades reais. Destarte, o autor defende que, ao buscar estas propriedades, a filosofia avança de maneira não legítima, por adentrar no caráter da ciência linguística.

Já Claude Lévi-Strauss (2008), em “Linguística e antropologia”, questiona a possibilidade de haver relação entre uma língua e uma cultura. A esse respeito, apresenta uma nova formulação para a questão, quando pontua tratar-se da questão entre linguagem e cultura. Para o autor, a linguagem pode ser tratada como produto de uma cultura, no mesmo sentido em que esta possui como condição de existência àquela. Nesse sentido, ressalta que ambas possuem a mesma arquitetura, pois podem se desenvolver a partir do conjunto de oposições e correlações, ou seja, de relações lógicas.

Para Lévi-Strauss (2008), a questão relacional coloca cada grupo diante daquilo de que gostaria de se livrar. Os linguistas tentam uma reaproximação da antropologia por conta do distanciamento que tomaram das ciências do homem, enquanto os antropólogos buscam na linguística o segredo de seu sucesso. Assim, o autor utiliza a noção de *parentesco* para demonstrar como a antropologia também pode ser analisada a partir da lógica, assim como a linguística.

Para chegar a esse ponto da investigação, Lévi-Strauss (2008) afirma que duas posições devem, desde o início, ser excluídas: que há relação universal entre elas e que não há nenhuma relação entre elas. No entanto, estas existem em determinadas relações e certos níveis, e aquelas devem ser procuradas, pois o benefício será não para uma ciência ou para outra, mas para revelar as forças do que existe no espaço entre a linguagem e a antropologia quando em linhas paralelas, o espírito humano.

Também diante dos estudos sobre a linguagem, Roland Barthes (1980), em *Aula*, discurso que profere em sua aula inaugural no Colégio da França, ressalta que a atividade intelectual deve ser uma luta que se apresenta de maneira plural, não apenas pelo Estado, sendo a língua o objeto pelo qual se inscreve o poder. Segundo ele, a língua é fascista por ser um código que não mostra como dizer, mas obriga como dizer. Ao ser enunciada, por abarcar o que denominou de autoridade da asserção e gregarismo da repetição, a língua é por ele considerada poder e servidão.

E sobre essa questão da língua como poder e servidão, Eduardo B. Viveiros de Castro (2002), em “O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem”, retoma um texto do padre jesuíta Antonio Vieira para apresentar a metáfora do mármore e da murta. Quando os colonizadores iniciaram a catequização, a tarefa era árdua e dolorosa, mas o resultado ficava sempre rígido como o mármore. Mas, ao mesmo tempo, era como um trabalho com a murta, em que um descuido do jardineiro fazia crescer galhos e folhas, como acontecia com os nativos que voltavam ao estado primitivo. O projeto de catequização não se realizava completamente em

decorrência da necessidade dos catequizados em buscar sentidos em suas culturas primitivas.

Assim, por mais que se assumissem cristãos, buscavam sentido em ritos de suas tradições. Tal prática resultou na conservação de costumes, memórias e tradições culturais. Havia ausência de sujeição por parte dos índios que dificultava a conversão: como a morte, por vingança e para manter a eternidade da alma. Foi necessário travar uma guerra teológica-política para acabar com o canibalismo e assim assumir o domínio sobre os povos indígenas.

Em síntese, o exemplo da catequização indígena apresentado por Castro (2002) demonstra o projeto político por trás da inserção de novas linguagens no violento modelo de transformação cultural conduzido pelos portugueses. Além disso, este marco histórico ilustra o teor político da língua afirmado por Barthes (1980), pois há uma relação de poder e subordinação entre catequizador e catequizado. Dessa forma, este autor revela que a literatura é a trapaça da língua, elencando três pressupostos de sua força.

A primeira é a de diminuir a distância entre a grosseria da ciência e a sutileza da vida, pois faz girar os saberes. A segunda é a representação, pois pode ser realista, quando tem o real como objeto de desejo, mas também pode exercer uma *função utópica*. A terceira força consiste em jogar com os signos, não destruí-los. Para Barthes (1980), a semiologia é o trabalho que recolhe o impuro da língua, bem como inaugura uma revisão da literatura a partir da busca de sentidos. Portanto, a semiologia não está substituindo ciência alguma, mas auxiliando-as.

Muitas dessas considerações feitas por Barthes (1980) também estão presentes em Santos (2019), que, por meio das proposições de Ferdinand de Saussure, fundamenta epistemologicamente a descoberta do signo linguístico no final do século XIX, caracterizado pela dualidade significante e significado, e metodologicamente no exercício transgressor do esvaziar de sentidos do capitalismo, aproximando a periferia deste a uma articulação entre Literatura, Linguística e Signo, para, através de

pesquisas realizadas neste campo, possibilitar a prática de cidadanias culturais.

Ainda sobre o signo linguístico, no texto *A barreira e a dobra*, Giorgio Agamben (2007) discorre sobre os estudos do signo de Saussure a partir das aulas, notas e fragmentos do autor, bem como, em alguns momentos, em comparação com o Curso de Linguística, publicado nos moldes de 1915. A relação entre signo e a metafísica ocidental está presente como um pressuposto de produção da obra do autor revisitado, tendo em vista, nas palavras de Agamben (2007), tratar-se de um caso representativo em que um filólogo encontra insuficiência na filologia e precisa se tornar filósofo.

Sob esse viés, Agamben (2007) ressalta que a noção de signo que está na raiz da semiologia moderna baseia-se em uma redução metafísica do significar. Sua conclusão, inclusive, denota que a consciência das interpretações do signo só se alcançará com a descoberta desta na perspectiva da metafísica ocidental. Essa compreensão só se torna possível ao considerar que a metafísica atribuiria plenitude da presença ao signo. Assim, a apresentação do signo por Saussure como ponto positivo é retratada por Agamben (2007) como manifestação de opostos.

Já Emile Benveniste (1976), em *Saussure após meio século*, explica que Saussure representa importante reviravolta nos estudos linguísticos, tendo em vista que, desde a introdução da sua primeira obra, ainda com vinte e um anos, levantou importantes problemas de fonética e de morfologia, alguns que esperavam respostas e outros que ainda não haviam sido propostos. A partir disso, constata que toda a sua obra busca por “dados elementares” para a linguística, chegando a perceber, em certo momento, que o estudo desta atrela-se ao da linguagem.

Assim, nas discussões apresentadas por Santos (2019) é possível aferir um caráter político à utilização dos conceitos de Saussure acerca do signo nas dimensões de objetos, métodos e epistemologias para a crítica cultural, que ocupa o lugar da experiência interdisciplinar ao tomar e

tornar a linguagem ponto de partida para investigar qualquer problema que tenha por objeto modos de aprender, criar e ser na cultura.

O político na literatura: a narrativa e a crítica literária

Herman Melville (2015), em *Bartleby, o escriturário: uma história de Wall Street*, apresenta, a partir de um narrador advogado, a história da personagem que consta no título da obra. Trata-se de um jovem rapaz contratado após a promoção do narrador, quando se mostrou disposto a assumir o ofício de escriturário daquele escritório. Inicialmente desempenhando um elogioso trabalho, Bartleby surpreende seu chefe a partir do momento em que é intimado a realizar a conferência de algumas cópias e anuncia: *preferiria não fazer (i would prefer not to)*. Inúmeras tentativas são apresentadas pelo advogado para fazê-lo contrariar sua máxima, conseqüentemente também atendê-lo dentro do necessário ao ofício assumido.

Com o passar do tempo, Bartleby abandona, inclusive, sua produção comum, desenvolvida com muito empenho desde o momento em que assumira a função, motivo pelo qual o narrador demonstra não ter coragem de tomar atitudes mais bruscas para dispensá-lo. Mas o tenta e dele só obtém a mesma fórmula. Após sua morte, o advogado conta ter ficado sabendo que ele havia trabalhado no setor de *cartas que caminhavam para a morte* e não teriam como ser entregues.

Discutindo a mesma narrativa, Giorgio Agamben (1993), em *Bartleby, escrita da potência*, ao se debruçar sobre a obra de Herman Melville (2015), apresenta a *potência* e a *contingência* como instrumentos de materialização das possibilidades ou impossibilidades do que pode ou não ser ou fazer, a partir de uma perspectiva literária. A contingência representa um ser que pode ser e não ser na filosofia. Para Agamben (1993), a partir do *preferiria não fazer*, Bartleby esvazia todo o sentido do verbo querer.

Já Gilles Deleuze (1997), em *Bartleby, ou a fórmula*, coloca em questão o que consiste a literalidade da forma *preferiria não fazer*, para

quem a máxima possui uma fórmula agramatical. Ela atesta tanto o preferível quanto o não preferível, pois não aceita nem recusa a avença. O não ou o sim não decidido. Inscreve-o em um lugar da potência, o tratamento da linguagem que faz descobrir o fora. O autor aponta que a lógica da preferência é suficiente para minar os pressupostos da linguagem.

Utilizando os estudos de Deleuze sobre a obra de Melville, em *Deleuze e Bartleby, a fórmula da literatura*, Jacques Rancière (2012) analisa a existência de uma metafísica objetiva da literatura, responsável por legitimar a própria literatura como manifestação concreta de uma forma de pensamento. Para tanto, ampara-se no conceito atribuído à literatura no século passado, não como conjunto de manifestação da escrita artística, mas como manifestação de modo específico do pensamento.

Para Rancière (2012), a leitura de Deleuze, em última instância, está sempre condicionada a perceber uma fórmula a partir da materialidade do texto. Nesse sentido, Bartleby trata-se de uma fórmula, uma performance. Essa fórmula linguística utilizada gera efeito capaz de desestabilizar e desorganizar a ordem social, pois ela rompe com o princípio da representação na literatura, o que para Deleuze é caracterizado a partir da noção de paternidade. Trata-se da potência pura da linguagem, quando se desvia da representatividade para voltar a si. Assim, a literatura precisa da metafísica para existir como arte específica. A política é inerente à metafísica da literatura.

Para além de extrair teorias e métodos de um texto literário, os autores dialogam com os sentidos que as formulações da obra consentem aos estudos da linguagem. A crítica cultural instalada politicamente nesta percepção fundamenta a lógica da preferência nas relações trabalhistas em lapsos históricos e atualmente. O escriturário que preferiria não fazer seu trabalho experimenta, assim como faz o pesquisador que o investiga experimentar, a potência da linguagem enquanto mecanismo de subsistência.

Tanto na contemporaneidade quanto em qualquer outro momento, preferir não trabalhar acarreta em não ter os meios de existir. No entanto, assumir seus ofícios também tem colocado os empregados em condições existenciais precárias. Esse contexto está relacionado ao conceito de sociedade do cansaço apresentado de Byung-Chul Han (2015). Para este autor, o século XXI é definido como neuronal, onde há o excesso do positivo, causa dos adoecimentos neuronais, contrapondo-se ao século anterior, imunológico, quando o que predominava era o excesso do negativo. Nesta sociedade do cansaço, a multitarefa surge como uma tática de sobrevivência, não como progresso de técnica avançada de trabalho, representa um excesso do positivo, em que o chefe de si mesmo — o sujeito do desempenho — encontra-se preso a buscar os próprios resultados.

Pode-se alegar que a sociedade do cansaço também é um projeto necropolítico, pois, para Achille Mbembe (2018), o necropoder pontua critérios que perpassam condições da natureza para o exercício do direito de matar, filtro social para o domínio da soberania a partir do terror. Assim, a partir de condições de trabalho, de moradia, e da inviabilização aos direitos fundamentais, por exemplo, a Soberania é exercida em uma perspectiva normatizada para o exercício da necropolítica.

O terror é então característica basilar em toda a trajetória da soberania que se lastreia no poder de decisão sobre aqueles que devem morrer e os que devem continuar vivos, desde o período de guerras até as formas tardo-moderna de utilização da política da morte. Na necropolítica, o estado de exceção se estabelece a partir de decisões cotidianas, tendo em vista que os dispositivos têm possibilitado aproximação das zonas periféricas, enquanto o estado de sítio legitima o Estado no direito de matar.

O exemplo da catequização apontado por Castro (2002) demonstra ainda um projeto necropolítico quando, através do domínio da linguagem, sujeitou os povos indígenas a formas de comportamentos que vulgarizavam suas próprias existências. Em contrapartida, o autor

demonstra o poder das tradições, pois foram responsáveis por transmitir narrativas de culturas a fim de evitar resultados ainda mais desastrosos.

A narrativa, enquanto manifestação concreta da linguagem, e já a aproximando de sua expressão em forma de literatura, no entender de Jacques Derrida (2014), em *Essa estranha instituição chamada literatura*, apesar de não ser propriamente uma preferência sua, lhe atrai pelo princípio de poder dizer tudo, característica que a faz extrapolar a instituição, atribuindo-lhe condição de democracia.

O político na formação e atuação do pesquisador: as práticas de letramento

Outra acepção que pode ser estabelecida, ainda a partir do exemplo da catequização, diz respeito às práticas de letramento como fenômeno de criação cultural e política. Nesse sentido, projetos da crítica cultural também devem se responsabilizar por formações de professores que se pautem na indissociável relação entre linguística e literatura nos contextos sociais que promovam a emancipação dos sujeitos e o respeito às cidadanias culturais.

Em “Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho”, Ângela Kleiman (2001) analisa a atividade de professoras da alfabetização a partir de práticas de letramento, tanto de suas formações como em seus ofícios. Inicialmente, atenta para discursos midiáticos que desvalorizam a profissão da professora da alfabetização (não saber escolher o material didático, erros na escrita, não gostar de ler etc.), oportunidade em que debate o letramento na perspectiva da legitimidade acadêmica e certos distanciamentos entre esta e a formação docente.

Segundo dados apresentados por Kleiman (2001), um alto número destas educadoras são inseridas em uma cultura de letramento apenas a partir da sua formação técnica, pois não lhes é proporcionada no ambiente familiar. Muitas representam as primeiras da família com formação acadêmica. Nesse sentido, sugere que um projeto pedagógico

culturalmente sensível precisa ser desenvolvido tanto no ensino de letramento dessas professoras quanto em suas formações acadêmicas.

Assim, a autora ressalta que a pesquisa crítica é de extrema importância para a identificação destes contextos e, conseqüentemente, para apresentar um projeto pedagógico culturalmente sensível. Além disso, acredita que não estar em conexão com a literatura legitimada academicamente, bem como ter um discurso não completamente encaixado nessa legitimidade, é uma questão que deve ser analisada de modo não a desconstruir a espontaneidade dessas educadoras, mas de adequar realidades aos contextos de aprendizagem em que a cultura do letramento esteja posta de maneira sensível.

No mesmo sentido, em *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, Brian Street (2014) apresenta condições para o desenvolvimento do letramento em diferentes contextos e de maneira mais sincronizada com outras realidades. Existem outras formas que devem se distanciar dos modelos dominantes, pois conduzem ao desenvolvimento de determinadas habilidades e impõem suas culturas aos outros membros.

Para Street (2014), um projeto de leitura e escrita deve estar inserido em significados culturais e relacionado com a possibilidade de “poder” nas relações sociais implicadas; a partir dessa perspectiva atribui ao letramento um modelo ideológico. Sua crítica quanto ao letramento autônomo ampara-se na ideia de que existem letrados e não letrados. O que pode absolver seus adeptos e ainda afetar na utilização da linguagem.

Não resta dúvida de que um projeto político-científico instalado na crítica cultural, no campo linguístico-literário, se preocupa com a condição de existência do sujeito em suas relações com política e cultura. A partir do exposto, é possível exemplificar que práticas de letramento que incluem textos de literatura como o de Melville (2015) alertam os sujeitos para os excessos do capitalismo em relações econômicas e culturais, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto se constitui quase que em metanálise, tanto da crítica cultural como objeto, método e teoria quanto destes elementos presentes em suas composições. Por isso, a delimitação do campo de estudo, neste caso o linguístico-literário, é de fundamental importância para demarcar os territórios que suas científicas podem ocupar. Assim, embora ocupe uma zona de indiscernibilidade entre crítica literária e estudos culturais, a científicidade nada perde em rigor conceitual, percursos metodológicos e objetos simbólicos.

Além disso, essa preocupação reflexiva manifesta caráter político ao utilizar dos estudos do signo, no que diz respeito ao significado e significante, para produzir novos sentidos e experiências que tenham como objetivo diminuir as desigualdades sociais, emancipar os sujeitos, combater os abusos do capitalismo e preservar as cidadanias culturais. Tal medida se concretiza através de projetos científicos que ressaltam o compromisso da linguagem com as formas democráticas de produção do conhecimento. Assim, nesse contexto, um estudante que se constitui pesquisador nessa incursão política reconhecerá o valor cultural dos textos listados no edital de seleção, consciência necessária ao perfil de pesquisador esperado para os alunos do doutorado em Crítica Cultural.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Bartleby, escrita da potência*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1993.

AGAMBEN, Giorgio. A barreira e a dobra. In: *Estâncias – a palavra e o fantasma na cultura ocidental*. Trad. Selvino José Assmann. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007, p. 240-250.

AGAMBEN, Giorgio. Filosofia e linguística: Jean-Claude Milner: introduction à une science du langage. In: *A potência do pensamento (ensaios e conferências)*. Trad. Antonio Guerreiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 51-69.

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.

BENVENISTE, Emile. Saussure após meio século. In: *Problemas de linguística geral*. Trad. Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1976, p. 34-49.

CASTRO, Eduardo B. Viveiros de. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. In: *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002, p. 183-264.

DELEUZE, Gilles. Bartleby, ou a fórmula. In: *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997, p. 80-103.

DERRIDA, Jacques. *Essa estranha instituição chamada literatura*. Trad. Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

EDITAL Nº 083/2019. Disponível em: <https://portal.uneb.br/poscritica/processo-seletivo-para-aluno-regular-2020/>. Acesso em: 7 jul. 2020.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Ângela. (Org.). *A formação do professor. Perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 39-68.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Linguística e antropologia. In: *Antropologia estrutural*, v. 1. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac & Naify, 2008, p. 79-92.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Trad. Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MELVILLE, Herman. *Bartleby, o escrevente: uma história de Wall Street*. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. Deleuze, Bartleby y la fórmula literaria. *Papel Máquina. Revista de Cultura*, Santiago de Chile, ano 4, n. 7, p. 55-75, jul. 2012. — Versão anterior, disponível em: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/08/15/deleuze-e-a-literatura-jacques-ranciere/>.

SANTOS, Osmar Moreira. Platô de crítica cultural na Bahia: por um roteiro de trabalho científico transgressor. In: GOMES, Valéria Severina; ALMEIDA, Sherry Morgana J. et al. (Org.). *Cartografia GELNE: 20 anos de pesquisa em linguística e literatura*. Campinas: Pontes, 2019, p. 247-272.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

PERSPECTIVAS PARA UMA CRÍTICA CULTURAL NO PPGCC/DEDC/UNEB

Ari Lima¹

Resumo: Em um primeiro momento, proponho a apresentação de algumas questões e provocações em relação às perspectivas do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (PPGCC). Neste caso, vou partir dos termos que definiram e dos termos que têm definido a atuação do PPGCC ao longo dos últimos 10 anos. Em seguida, meu exercício crítico se fará no sentido de evidenciar um esforço de coerência e aderência entre a área de formação — a Antropologia Social — que determinou minha inserção no quadro de professores da UNEB e do PPGCC e as áreas das Letras, da História e o próprio PPGCC. Por fim, em um terceiro momento, meu exercício crítico se fará no sentido de evidenciar o impacto do debate sobre o conceito de cultura e seus correlatos, assim como evidenciar o impacto do debate sobre a constituição de diferença e identidade social no mundo moderno e/ou pós-moderno no meu trabalho e naqueles realizados por meus orientandos e ex-orientandos de graduação e pós-graduação.

Palavras-Chave: Crítica. Cultura. Pesquisa. Pós-Graduação.

Antes de tudo, gostaria de confessar que, sem pretender desmerecer a proposição deste seminário e o esforço de seus coordenadores, senti um grande desconforto teórico, metodológico e epistemológico em relação aos termos em que o mesmo foi proposto, assim como em relação às sugestões de reflexão e debate. Sinceramente, compreendo que esses termos, essas sugestões não contemplam plenamente os dilemas fundamentais que temos enfrentado no trabalho em sala de aula, nos percursos acadêmicos de nossos orientandos, nos percursos das suas e das nossas atividades de pesquisa. Nesse sentido, proponho algumas questões sobre as perspectivas do próprio Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (PPGCC), sobre a minha atuação no mesmo, desde a primeira hora, e sobre a crítica cultural. Tal como

¹ Prof. Titular Pleno do Campus II/UNEB. Prof. Permanente do PPGCC/ Campus II/ UNEB.

sabemos todos, desde o momento inicial da sua implantação e reconhecimento pela agência CAPES, o PPGCC surgiu vinculado à área da Linguística e Literatura ao mesmo tempo em que tem um perfil interdisciplinar, formula debates de interesse interdisciplinar em suas duas Linhas de Pesquisa e tem um corpo docente e discente interdisciplinar. É como se o Pós-Crítica reatualizasse uma perspectiva que caracterizou o Brasil até as primeiras décadas do século XX, quando então não tínhamos universidades e os doutos — engenheiros, médicos e advogados —, membros brancos ou embranquecidos da elite escravocrata e colonial, formados em Portugal ou em uma ou outra Escola de Medicina, de Direito ou Politécnica, sem a possibilidade ou vocação para o exercício profissional, se encarregavam de pensar sobre o presente e o futuro do Brasil no âmbito das Letras e Literatura. É vasta a produção aparentemente séria que não teve, entretanto, qualquer impacto na reversão da realidade social injusta, violenta e excludente do Brasil. Alguns eram doutos bem intencionados, mas também *bruzundangas*² que não conseguiram ir além do *triste fim de Policarmo Quaresma*³, personagens concebidos pelo escritor Lima Barreto, ele próprio com estudos interrompidos na Escola Politécnica do Rio de Janeiro em 1903. Pergunto-me, portanto, o que é crítica cultural no PPGCC? Qual é a perspectiva crítica que lhe define, lhe distingue ou lhe confunde com as perspectivas de áreas afins? Em que medida mais do que reproduzir uma tradição de pensamento e crítica europeia moderna, tardiamente moderna ou pós-moderna, repetir termos, categorias e conceitos-chave, de perseguir os critérios de excelência acadêmica e intelectual das grandes universidades europeias e norte-americanas ou dos programas de Pós-Graduação de referência no Brasil que tomam essas universidades como espelhos, o PPGCC tem sido capaz de conduzir sujeitos periféricos, oriundos de um sistema de educação falido que os habilita insatisfatoriamente para a reflexão, tanto quanto para o domínio da língua portuguesa como instrumento de descrição e crítica da realidade social e histórica? A que se propõe de fato a crítica cultural do PPGCC? Por

² BARRETO, Afonso Henriques de Lima. *Os Bruzundangas*. São Paulo: Ática, 1985.

³ BARRETO, Afonso Henriques Lima. *Triste fim de Policarmo Quaresma*. São Paulo: Brasiliense, 1974.

que temos repetido anualmente, desde o processo seletivo de candidatos, conflitos na formulação de decisões e encaminhamentos, indicando, a meu ver, dúvidas em relação ao que seja a crítica cultural e políticas definidoras do PPGCC? É fato que nos deparamos com dificuldades cotidianas que emperram a produção de conhecimento inovador e qualificado. O investimento e a compreensão da importância da produção de conhecimento científico por parte dos nossos gestores é limitada. Os recursos materiais disponíveis são precários, mas também a gestão ineficaz dos recursos humanos e materiais disponíveis travam o amadurecimento de uma política para a pós-graduação na UNEB. Parece-me inadmissível, por exemplo, que estejamos vinculados a um departamento que oferece um curso de Inglês e Francês e tenhamos pós-graduandos egressos que não leem, não falam, muito menos escrevem em língua estrangeira.

É importante lembrar que minha atuação disciplinar no PPGCC tem se dado através da condição de antropólogo bissexto que propõe um viés de reflexão e pesquisa interdisciplinar, primeiro, como professor e orientador de pesquisa nas graduações de Letras Vernáculas e História e, em seguida, como professor e orientador de pós-graduandos egressos das áreas de Letras, História, Pedagogia, Museologia, Sociologia, Comunicação Social ou Saúde Coletiva no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural. Nesse sentido, tenho feito um esforço de coerência e diálogo em relação ao campo disciplinar — a Antropologia Social — que determinou minha inserção no quadro de professores da UNEB e do PPGCC, em relação à reflexão sobre relações raciais e culturas negras, temáticas que definiram minha inserção no campo da Antropologia, e as áreas afins, quais sejam, a Teoria da Literatura, a Linguística e a História.

Por conseguinte, os estudantes de graduação e pós-graduação que orientei até então, desenvolveram pesquisas que tematizam as relações raciais e as culturas negras, mas também cultura popular, música, patrimônio imaterial, religião, violência, gênero e sexualidade. Em todas as disciplinas que ministrei nas graduações ou na pós-graduação da UNEB, sempre fui solicitado a apresentar a Antropologia, o contexto social e

histórico em que a mesma foi constituída, suas questões fundamentais e possibilidades de diálogo e contribuição para o debate e investigação científica nas áreas afins já citadas. De tal modo, o debate sobre o conceito de cultura e seus correlatos, assim como o debate sobre os termos em que se constitui diferença e identidade social no mundo moderno, tardiamente moderno e/ou pós-moderno tem sido fundamental. Considerando as demandas das ementas dos cursos ministrados, do contexto sociocultural e histórico em que atuo, dos estudantes e a perspectiva crítica do meu trabalho como pesquisador, tenho dado maior ênfase ao debate sobre diferença e identidade étnico-racial, embora tenha dedicado atenção também ao debate sobre patrimônio imaterial, tradição e poéticas orais, religião, música afro-brasileira ou sobre aquilo que vagamente se define como cultura popular. Além disso, tem sido importante a reflexão em sala de aula e com orientandos sobre aspectos metodológicos e epistemológicos que dizem respeito ao fazer antropológico.

Ou seja, no caso dos estudantes de História o debate sobre a possibilidade de produção de conhecimento, privilegiando o fluxo da experiência no espaço socialmente instituído ou mesmo em uma experiência temporal descontínua, menos positivista, é um contraponto em relação ao modo como se privilegia a produção de conhecimento pelo historiador, bastante orientado pelo recorte temporal preciso, contínuo e validado em fontes documentais. No caso das Letras, a ênfase no modo como o sentido costuma ser ideologicamente estruturado através dos conceitos, dos processos de categorização da realidade, das práticas sociais, de um senso estético e valores sociais consensuais, mutáveis no tempo e no espaço, são importantes de modo a indicar a língua e a linguagem como uma experiência social, cultural e histórica descritível e suscetível à crítica.

Além disso, sem pretender fazer proselitismo e assim converter meus interlocutores estudantes e/ou orientandos a acatarem as minhas escolhas voluntárias ou involuntárias, o modo como estou inserido na sociedade, na cultura, na história ou no universo acadêmico, tenho

procurado chamar atenção ao fato de que o fazer científico é pautado por aquilo que condiciona e sutura o sujeito que o produz. Ou seja, o método, as referências teóricas são obediência a uma série de prescrições disciplinares definidas ao longo do tempo, fundamentadas em experiências e verdades consensuais, mas seu grau de acerto é relativo, uma vez que depende de variáveis que não são universais nem contínuas no tempo e no espaço. Essas variáveis dizem respeito, por exemplo, às possibilidades de ouvir, ver, sentir, quantificar e qualificar do sujeito de conhecimento, que em um momento foi um crente fervoroso, em outro momento um ateu ou agnóstico e hoje pode ser um crente e um crítico da ciência e da fé. Enfim, um sujeito que defende estatutos de verdade, às vezes incompatíveis, outras vezes complementares. Aliás, tomo, como exemplo, as variáveis fundamentais que constituíram o pensamento acadêmico-científico no Brasil. Nesse caso, predominou um sujeito de conhecimento determinado pela mentalidade colonial, pela experiência da inserção social e histórica masculina, branca, heterossexual e cristã. De tal modo que para Carvalho⁴ (2005-2006, p. 92).

Podemos falar aqui, para não esvaziar a palavra ‘racismo’, de uma situação de confinamento racial vivida por nós, docentes das universidades públicas brasileiras. Se não somos diretamente responsáveis por essa exclusão, nem nos sentimos coniventes com a sua reprodução, então admitamos, pelo menos, para iniciar uma reflexão crítica, que temos sido forçados a desenvolver nossas atividades dentro de um regime de confinamento racial que herdamos das gerações passadas de acadêmicos. [...] Se juntamos todos os professores de algumas das principais universidades de pesquisa do país (por exemplo, USP, UFRJ, Unicamp, UnB, UFRGS, UFSCAR e UFMG), teremos um contingente de aproximadamente 18.400 acadêmicos, a maioria dos quais com doutorado. Esse universo está racialmente dividido entre 18.330 brancos e 70 negros; ou seja, 99,6% de docentes brancos e 0,4% de docentes negros (não temos ainda um único docente indígena). [...] Isso significa que foi possível criar no Brasil, por mais de meio século,

⁴ CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP. Racismo I*. São Paulo: USP, 68, dez. jan. fev., 2005-2006. p. 88-103.

instituições de ensino autocontidas e segregadas, e que simultaneamente não estivessem desobedecendo a nenhuma lei nacional que proibisse a segregação racial.

No meu caso pessoal, um professor e pesquisador negro, homossexual e candomblecista, com uma trajetória acadêmica emblemática⁵, tenho me esforçado no sentido de não apenas propor, mas também colocar minha presença e atuação acadêmica, fora e dentro da sala de aula, como contrafação à tradição do pensamento acadêmico-científico brasileiro hegemônico, evidenciando a desvinculação de uma suposta neutralidade axiológica.

Ademais, meu exercício crítico se faz no sentido de evidenciar o impacto do debate sobre o conceito de cultura e seus correlatos, assim como evidenciar o impacto do debate sobre a constituição de diferença e identidade social no mundo moderno, tardiamente moderno e/ou pós-moderno no meu trabalho e naqueles realizados por meus orientandos e ex-orientandos de graduação e pós-graduação e, por conseguinte, problematizar até que ponto nossos trabalhos promovem aderência, pouca aderência ou nenhuma aderência ao que me parece ser a perspectiva de reflexão, de crítica e pesquisa do PPGCC da UNEB.

Os orientandos com os quais tenho trabalhado, em sua maioria, têm refletido sobre temáticas relacionadas ao negro, sobre seu lento e tardio processo de integração à sociedade brasileira moderna, pós-escravocrata e racialmente desigual. Os casos de estudos desses orientandos reincidentem em temáticas e universos socioculturais importantes para os negros, no que diz respeito à possibilidade de permanência de vínculos ancestrais ou comunitários, ao enfrentamento coletivo da experiência da subordinação e exclusão racial generalizada, à garantia de alguma integridade moral e psíquica em uma realidade tão

⁵ A propósito ver CARVALHO, José Jorge. *Inclusão étnica e racial no Brasil*. A questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2005; LIMA, Ari. A legitimação do intelectual negro no meio acadêmico brasileiro: negação da inferioridade, confronto ou assimilação intelectual?. *Afro-Ásia*, Salvador: v.25/26, 2001. p. 281-312 e SANTOS, Sales Augusto dos. *Movimentos negos, educação e ações afirmativas*. 2007, 555 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

adversa e violenta. De um modo geral, sempre conduzo meus orientandos no sentido de potencializar as ferramentas teóricas e metodológicas que adquiriram em áreas afins, na Literatura Comparada. Do mesmo modo, sugiro o uso das ferramentas teóricas e metodológicas disponibilizadas ao longo do processo de consolidação da Antropologia como ciência social. Dessa forma, eles aguçam suas habilidades para observação e crítica da realidade social, assim como aguçam a observação, a auto-observação e crítica de sujeitos de pesquisa e da condição contextual de pesquisador.

Isso tem nos permitido avançar, por exemplo, no que diz respeito à melhor compreensão das vicissitudes das comunidades quilombolas na Bahia, multifacetadas na maneira em que constituem ou reconstituem memória ancestral e quilombola ou na maneira como se reapropriam de identidade negra ou de símbolos e práticas culturais vicinais como o samba ou o candomblé. Outro aspecto importante tem sido a compreensão das vicissitudes das relações de gênero ou o impacto da modernidade e de processos de modernização em contextos rurais ou semiurbanos. Nesse caso, é recorrente o relato de orientandos negros e negras que manifestam a expansão no modo como compreendiam a condição negra dos seus sujeitos de pesquisa e de si mesmos, durante o processo de construção e execução de seus respectivos projetos de pesquisa.

Melhor dizendo, esses trabalhos têm revelado que, embora os excluídos apresentem lapsos de memória, demonstrem várias vezes um desinteresse em guardar lembranças sofridas, eles também não se esquecem de tudo, justapõem as boas às más lembranças e redimensionam demandas postas de fora para dentro ou de cima para baixo, assim como demandas e experiências elaboradas e transmitidas por gerações anteriores de aliados e algozes. Fazem isso de tal modo que o enfrentamento político e moral, as contrafações à ordem sociocultural e histórica dominante se apresentam frequentemente em narrativas, falas, textos, performances míticas e mistificadas, em temporalidades e

espacialidades sobrepostas ou como diria Leda Martins⁶ (1997, p. 146-147), são falas, textos, narrativas, performances acionados como “um estilete da memória curvilínea”, quando “a dicção da oralidade e a letra da escritura se entrelaçam, trançando o texto da história e da narrativa mitopoética” de modo que a narrativa histórica aparece repleta de lacunas de memória, não linear, espiralada, contada porque vivenciada. Ou seja, as narrativas, as falas, os textos, as performances inventam tradição histórica (HOBSBAWN, 1984)⁷, mas também produzem verdade histórica quando evidenciam o valor social daqueles que testemunham e da cadeia de transmissão individual e coletiva à qual fazem parte (BÂ, 1982)⁸.

Dessa maneira, os resultados ou conclusões provisórias desses trabalhos apontam para algum impacto, sobre esses excluídos, do discurso dos direitos universais do homem, do discurso do vínculo ao estado-nação através da comunhão de noções básicas de cidadania, de símbolos de identidade de nação e povo brasileiro, do discurso de afirmação de diferença e identidade do ativismo negro. Ao mesmo tempo, apontam para o alcance limitado desses mesmos discursos, uma vez que, idealizados, são transcendidos pelas urgências cotidianas definidas por aquilo que já se perdeu e não é possível recuperar ou por aquilo que é possível salvaguardar na medida da sua funcionalidade e intervenção sobre a realidade mítica, mística e supraterritorial. É como se os excluídos se sentissem, em profundidade, desgarrados no espaço e no tempo sociais, porém, por outro lado, continuassem a acreditar em algo transcendente revelado através da própria experiência da tragédia do estado-nação brasileiro.

⁶ MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da Memória*. São Paulo/ Belo Horizonte: Perspectiva/ Maza Edições, 1997.

⁷ HOBSBAWN, Eric. Introdução: A invenção das tradições. In HOBSBAWN, Eric & RANGER, T (eds.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984. p. 9-23.

⁸ BÂ, Hampâté Amadou. A tradição viva. In KI-ZERBO, J. *História Geral da África, I. Metodologia e pré-história da África*. São Paulo, UNESCO, 1982. p. 181-218.

Além das atividades como docente no âmbito do Pós-Crítica, para os próximos três anos, continuarei desenvolvendo o projeto de pesquisa *Por uma nova história escrita, falada e cantada do Candomblé Angola na Bahia*⁹. É o trabalho mais difícil que já propus executar. Parto da constatação de que, no que diz respeito aos estudos sobre religião afro-brasileira, a literatura específica, seja na área da Sociologia, História e, sobretudo, Antropologia, privilegiou o estudo da tradição religiosa denominada Candomblé Ketu, constituído na Bahia, entre o final do século XVIII e o século XIX, por africanos iorubás e seus descendentes. A defesa do Ketu como modelo cultural, teológico e ritualístico fundamental está presente em discursos “êmicos” — elaborados pelo senso comum — e “éticos” — produzidos por autores clássicos dos estudos sobre religião afro-brasileira —, tal qual o pioneiro Raimundo Nina Rodrigues, no final do século XX, seus seguidores Arthur Ramos e Edison Carneiro nos anos 1940 ou pesquisadores estrangeiros importantes como Ruth Landes nos anos 1930, Pierre Verger e Roger Bastide nos anos 1960. Tal perspectiva crítica implicou, a meu ver, em erros de interpretação históricos, teológicos e socioantropológicos assim como em preconceitos contra outros candomblés simultâneos — alguns já extintos —, em particular, o Candomblé Angola, constituído por africanos bantos e descendentes. Logo, o referido projeto pretende ampliar a compreensão sobre a história e tradição do Candomblé Angola na Bahia, tomando como ponto de partida a releitura e revisão de discursos “êmicos” e “éticos”, a releitura de dados históricos disponíveis em arquivos sobre as práticas religiosas bantas, a memória oral, cantos e narrativas dos Angola, em geral, e em particular dos fundadores e continuadores da tradição religiosa Angolão Paquetan, radicada em Salvador, Bahia.

Também para os próximos três anos, pretendo me debruçar sobre os dados da minha pesquisa de pós-doutorado realizada entre julho de 2018 e julho de 2019 em Paris, quando estive vinculado à École des Hautes

⁹ Ver LIMA, Ari. Sobre sincretismo e pureza. Uma perspectiva do Candomblé Angola. *Tabuleiro de Letras*. Salvador, vol. 14, n. 1, jan-jun, 2020. p. 8-19.

Études en Sciences Sociales (EHESS)¹⁰. Nesse caso, executei o projeto “*La condition noire*” e *relações étnico-raciais em Paris* que propôs compreender e problematizar a presença africana e negra nesta cidade. Propus estabelecer continuidade com o trabalho e o debate que empreendi sobre a mesma questão no Brasil, contribuir para a compreensão e problematização da presença afro-diaspórica no Ocidente, compreender, descrever e problematizar as possíveis equivalências, mas também incongruências no que diz respeito às relações étnico-raciais e constituição de culturas negras em dois contextos nacionais de feição universalista e assimilacionista ao mesmo tempo em que são orientados, em intensidades distintas, por uma perspectiva diferencialista no que diz respeito à presença e constituição de uma “condição negra”¹¹ (NDIAYE, 2006).

Para concluir, no que diz respeito à aderência da minha trajetória e produção acadêmico-científica ao que sugere ser a perspectiva da crítica cultural no PPGCC, por um lado, afirmo que ela existe e se configura nas minhas escolhas temáticas, nas minhas orientações teóricas, metodológicas e epistemológicas. Porém, me pergunto, por outro lado, e, às vezes, me respondo que essas não são escolhas fortes que justifiquem tal aderência e, sim, escolhas que me aproximam e me afastam simultaneamente da Sociologia, da Comunicação Social, da Antropologia Social, da História e também das Letras, da Linguística e Literatura. Tendo a achar que minha aderência ao PPGCC e às Letras se justifica porque minha aderência é duvidosa em relação a todas as outras áreas de conhecimento nas quais transitei. Tendo também a considerar que a “crítica cultural” não é um campo disciplinar específico, muito menos propõe um debate original, uma vez que o conceito de cultura e sua crítica foram inventados no final do século XIX pelos pioneiros da Antropologia e, depois disso, reinventados, seguidas vezes, pela própria Antropologia e

¹⁰ Ver LIMA, Ari. Narrativas e memórias sobre a condição negra em Paris. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*. Dossiê memória, narrativa e patrimônio. Salvador, v. 5, n. 14, mai-ago, 2020. p. 627-647.

¹¹ NDIAYE, Pap. *La condition noire. Essai sur une minorité française*. Paris, Éditions Calmann-Lévy, 2008.

por várias outras disciplinas que se apropriaram deste conceito a partir de conveniências teóricas, ideológicas, históricas e sociais. Desse modo, diria, provisoriamente, que a “Crítica Cultural” propõe apenas uma plataforma de debates nova, mas também curiosa e até confusa, para as Ciências Humanas e Sociais no Brasil.

O ESTÁGIO COMO DISPOSITIVO FORMATIVO PARA PENSAR NOVOS DESAFIOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Aurea da Silva Pereira¹

Resumo: Discute-se neste artigo os percursos formativos da docência, destacando os desafios enfrentados pelos professores com a implantação da Base Nacional Comum Curricular e seus suportes pedagógicos no processo da formação inicial. Percebe-se que nessa trajetória educacional, linguística e literária será necessário pensar outros modos de pesquisa e ensino de língua na universidade e na escola. Outros fundamentos epistemológicos aparecem nos desafiando e norteando como imperativo arrazoar práticas diversas de pesquisa-ensino. Assim, faz-se indispensável o diálogo entre pesquisadores do campo linguístico, literário e educacional para refletir acerca de procedimentos de investigação adequados a tal realidade. Neste contexto, aproprio-me, neste trabalho, dos relatos (auto) biográfico e (auto) etnográfico para coleta de dados e análise numa perspectiva teórica dos críticos culturais. Das informações obtidas pode-se vislumbrar, no texto, diversas nuances da formação docente, observando os elementos pesquisados e os objetos que merecem investigações pertinentes à construção de outras (e novas) epistemologias.

Palavras-Chave: Trajetórias docentes. Epistemologia. Percursos formativos.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O objetivo desse artigo é o de promover uma discussão em torno do Estágio Supervisionado como signo linguístico, o qual se constitui produzindo dispositivos para o processo de formação profissional do

¹ Professora permanente do Programa Crítica-Cultural. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Letramentos em comunidades rurais: impactos sociais na família, escola e comunidade. Professora de Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Letras e no Programa do Pós-critica atua na Linha 2: Letramentos, identidades e formação de educadores, ministra as disciplinas Políticas de Letramentos no mestrado e Laboratório de crítica cultural vi: memórias, identidades e narrativas de si no doutorado.

professor e da professora de Língua Portuguesa e Literaturas brasileira e portuguesa. A proposta é a de estabelecer o diálogo entre o estágio em Letras e o Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (PPCC) na formação do perfil do Doutor em sua trajetória docente.

Como docente do Programa de Pós-graduação e do curso de Letras, especificamente no núcleo de educação, supervisionando e ministrando aulas de Estágio — Do Estágio I até o Estágio IV — torna-se difícil estar nesse espaço de observadora e formadora de professores. Não é esse o meu lugar. Estou em outros lugares. Digamos que enquanto pesquisadora tenho condições de visualizar um pouco da trajetória de formação no curso de Letras, nesses 30 a 40 anos, em Alagoinhas (BA) e municípios adjacentes, com impactos na educação básica e superior.

Neste íterim, se analisarmos os processos formativos do professor de Língua Portuguesa podemos desenhar retratos com faces bem marcadas e grandes desdobramentos institucionais, sociais, políticos e educacionais incalculáveis para a região, estado e país. E, nesta perspectiva, entendo que o Programa de Pós-graduação e Crítica Cultural seja o espelho de tal grandiosidade do curso de Letras, bem como os sentidos dessa formação para outra formação: doutor em Letras.

O ESTÁGIO ENQUANTO UM SIGNO E DISPOSITIVO FORMATIVO NO PROCESSO DOCENTE

Pensar o signo linguístico, literário e educacional no âmbito da formação do doutor em Letras, buscando no campo de Estágio o lugar de encontro curricular na universidade e educação é desafio que não darei conta nesse *paper*. Afinal, temos doutorandos aprovados na seleção de doutorado 2020, egressos do curso de licenciatura em Letras com Língua Portuguesa e Língua Francesa. Além desses, temos no grupo pesquisadores com a formação em licenciatura e bacharelados de outras áreas. Um universo vasto, por assim dizer.

Pensando no professor do curso de Letras e seu processo formativo da graduação ao doutorado no tripé ensino, pesquisa e extensão, não

podemos deixar de refletir sobre o estágio como dispositivo importante de encontros e desencontros com a docência, da educação básica à universidade.

As questões da formação docente, referente à *práxis* da docência, evidencia uma dívida da universidade para com os cursos de licenciatura que precisamos assumir. Feito isso, talvez se possa pensar em um currículo mais holístico, capaz de suprir parte das dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar. Observamos fissuras do currículo universitário nos cursos de licenciatura presentes nos processos formativos, na prática pedagógica escolar e na formação daqueles sujeitos em salas de aula. As fragilidades no processo da formação têm efeito drástico na vida de outras pessoas. Ou seja, nos sujeitos que estão conosco em sala: os estudantes.

Logo, o objeto de estudo em discussão é a construção da identidade docente do professor e da professora de Língua Portuguesa. Na condição de professora de Estágio de Língua Portuguesa, tenho percebido as lacunas do currículo no âmbito da formação docente, que aparecem com muita nitidez no Estágio. No momento de conhecer e interagir com o espaço escolar, os estudantes-estagiários ficam tensos, chocados e muitas vezes apavorados com as salas de aulas.

Há muitos questionamentos pertinentes acerca disso: De onde vem o impacto com a realidade das escolas? O chão da escola é tão desconhecido assim? Seriam as salas superlotadas? Tem a ver com os professores ou com desconhecer o que fazer como professor? Ou, ainda, o não saber lidar com as fissuras do currículo repercute no fazer pedagógico linguístico e literário? Não à toa, encontros e desencontros com a escola remetem a outras questões do ofício do professor, às quais perpassam pelo debate da formação universitária, ou melhor, da “pedagogia universitária” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

Nesta perspectiva, percebe-se que o estágio como espaço de ensino, pesquisa e extensão produz signos e discursos possibilitando a construção de imagens e representações da docência e seus impactos no

processo de ensino e aprendizagem. Os sentidos do fazer docente desdobram-se em outros pontos significativos, merecedores desse olhar sobre o currículo do curso de letras e o currículo escolar, considerando a diversidade linguística, cultural e social dos educandos. Nesse sentido, os signos construídos em torno da docência do professor e da professora de Língua Portuguesa e Literatura têm peso relevante para o ensino de Português e Literatura.

Se para Saussure (2003) a língua é um sistema de signos formados pela junção do significante e do significado, isto é, da imagem acústica e dos sentidos, o que poderíamos pensar da imagem do Estágio de Língua Portuguesa como espaço de formação inicial e continuada? O conceito de estágio assume lugar do diálogo teórico, mobilização de conhecimento e materialização da *práxis*. Observemos que professores e professoras, em sua grande parte de nossa região, tiveram a formação docente no curso de Letras do Departamento de Educação, Campus II — UNEB. Então, imaginemos os impactos dos nossos discursos e signos produzidos em sala de aula e como esses têm levam, em sua *práxis* docente, a outros significados na formação científica e crítica nos espaços escolares.

O signo linguístico une uma coisa e uma palavra, somado a um conceito e a uma imagem acústica, conforme pensado por Saussure (2003). Ou seja, a língua enquanto sistema social permite-nos pensar o signo como objetos concretos e abstratos que produzem infinitos significados nas interações sociais, nos discursos e nas diversas formas de diálogos e materialização da linguagem, da língua e da fala. Somos constituídos de signos, somos sujeitos da linguagem e pensar que “[...] a linguagem tem sujeito pode significar um monte de coisa, porque depende do que nós consideramos linguagem”, como expõem Xavier e Cortez (2003, p. 43). Sendo o objeto referente conceito e forma, significado e significante são partes constitutivas do signo. O signo linguístico mencionado por Saussure (2003) não é apenas um “conceito de uma imagem acústica” que produz significado, mas atravessa a língua possibilitando outros meios de comunicação. O significado não é apenas

uma propriedade do signo, se constitui como “[...] um conjunto de relações dos quais o signo é tradução externa” (BORDENAVE, 2013, p. 67).

As bases teóricas construídas no processo da formação do curso devem formar a base teórico-metodológica à construção do professor-pesquisador. Então, o signo da docência que emerge das teorias da linguística, da literatura e educação deve dar conta dessa formação profissional. Da docência, da educação infantil à universidade. Os signos da docência construídos por estudantes, professores e pesquisadores não são tão simples. O estágio permite o diálogo com a comunidade escolar e a universidade, criando possibilidades de intervenção pedagógica e científica na sala de aula.

Nesse sentido, o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura constitui-se de signos que representam o espaço de formação docente na universidade. Isto é, propiciam o lugar do debate e diálogo com as teorias da linguística, literatura e educação que formam professores. Produzem significados e significantes no fazer docente, fomentando mudanças educacionais e políticas a partir da experiência educacional. É nesse sentido que os componentes da área pedagógica do referido curso “[...] devem se integrar aos componentes de Literatura e Linguística, dialogando entre si, constituindo princípios fundamentais do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica”, como entendem Silva e Pereira (2016, p. 22) e se entrecruzar na *práxis* pedagógica.

Para Pimenta (2004, p. 62), “[...] o estágio é por excelência o lugar da reflexão”. É desse lugar que devemos pensar acerca das bases teóricas do ensino da língua materna, o papel do professor dessa língua e a forma como cada um está se constituindo professor. Essa deve ser a função do estágio curricular oferecido nos quatro últimos semestres com a carga horária semestral de 105 horas, totalizando 420 horas/aulas. Isso porque, o objetivo geral do componente Estágio é o de propiciar aos estudantes de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura, condições para conhecer, investigar e atuar em espaços escolares de educação

formal e não formal, confrontando as ações pedagógicas cotidianas com as teorias que as subjazem (DIAS; PEREIRA, 2016).

A ESCRITA DE SI COMO DISPOSITIVO CRÍTICO E REFLEXIVO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTÁGIO CURRICULAR

Para pensarmos a atuação do estudante de estágio, seguimos os métodos (auto)biográfico e o estudo de caso etnográfico da escola, dando ênfase à pesquisa-ação nesse âmbito. Além do caminho investigativo e reflexivo do fazer pedagógico buscamos, como metodologia, a pesquisa-formação, na perspectiva da abordagem biográfica proposta por Josso (2004) ao considerar a formação como autoformação que se constitui num processo contínuo de tornar-se a ser, permitindo que cada um(a) aprenda a se conhecer ao identificar suas experiências formadoras, interrogando-se a si mesmo. Para Josso (2004, p. 41), “[...] a construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica”.

No caso da proposta de Estágio que experienciamos, adotamos como narrativas (auto)biográficas a escrita de portfólios e memoriais por acreditarmos que “[...] a prática de memoriais e portfólios na formação docente permite que os sujeitos se percebam, analisem como sua história de vida está imbricada nas escolhas profissionais e construção dessa identidade” (PEREIRA, 2013, p. 192).

O método (auto)biográfico revela-se importante meio de compreensão do profissional docente, especialmente do ponto de vista de sua formação. Por esse método é possível fazer o inventário das experiências do profissional, bem como as transformações de identidade sofridas ao longo da vida e da carreira no magistério. Além disso, o uso da etnografia escolar como dispositivo facilita conhecer e descrever o espaço escolar, fazendo uso da autoetnografia por meio de práticas biográficas.

Os métodos de pesquisa (auto)biográfica e o estudo de caso etnográfico podem funcionar como dispositivos de pesquisa na escola à medida que possibilitam o acesso de cada professora e estudante de

Letras a si mesmo. Isso se dá através de suas histórias de vida e de formação, bem como pelas narrativas da profissionalização no processo de construção da identidade do sujeito a partir do próprio discurso, do olhar sobre sua vida e convivência com os outros. A produção da escrita (auto)biográfica no contexto educacional apresenta-se como uma possibilidade de as professoras em formação refletirem sobre si, a escola, o curso e as experiências como estudantes, bem como se identificar como sujeito da sua própria formação.

De acordo com Josso (2010, p. 30), “[...] a produção de conhecimento é, nesta metodologia, fruto de uma dialética entre a elaboração conceitual interior das tomadas de consciência do pesquisador e o confronto desta com uma exterioridade por meio de interações reflexivas”.

Conforme Delory-Momberger (2008, p. 91):

A relação biográfica com a formação e o saber, mesmo compreendendo um conjunto de dados factuais (origem familiar, meio social, escolaridade, percurso profissional), não é dissociável, por um, das representações e das estruturas de saber ligadas às socializações primária e secundária do indivíduo e aos mundos-de-vida que eles ajudaram a construir, e, por outro lado, da inscrição dessas experiências de saber na dinâmica de uma história individual na qual assumem seu lugar e sua significação.

Nesse processo, o uso da escrita de si se constitui como uma ferramenta que potencializa a cada estudante ter acesso a si mesmo, construindo a compreensão de si e de como estar se tornando ser educador(a), pesquisador(a) e profissional. Tudo isso perpassa por esse processo de formação de experiências acumulativas, refletidas e aprimoradas, constituindo dispositivos formativos.

Os escritos dos portfólios e memoriais se constituem como documentos formativos docentes. A adoção desse tipo de metodologia por nós, professor(a)s, pesquisador(es)(as) e formador(as), se justifica pela busca de um paradigma que, além de reconhecer a subjetividade,

alimenta “[...] a ideia de sujeito como ser consciente capaz de reconhecer as relações de poder e de se apropriar do seu próprio destino (PASSEGI, 2008, p. 36). Em outras palavras, de autoformação, de alguém que pode se narrar, se autorizar, escrever e se inscrever nas suas complexidades. Escrever sobre si é um processo laborioso, sedutor, complexo e transgressor.

Assim, o estágio se configura como um campo de conhecimento e eixo curricular nesse curso de formação de professores e professoras de Língua Portuguesa, pois possibilita o encontro dos desafios da educação básica, tão presentes no momento, como se pode verificar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC atende a exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma Roussef. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas e representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e, fundamentalmente, representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum.

Observamos desafios educacionais no percurso da formação docente no curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura na implementação do currículo e de políticas públicas para formação inicial, como PIBID e Residência Pedagógica. Então, o estágio possibilita o diálogo dos estudantes com esses saberes necessários ao exercício profissional docente.

Faz-se necessário atentar para a implantação da BNCC, pois sabemos que a classe empresarial tem atuado para subordinar a escola pública às concepções que visam distanciar o conhecimento das

necessidades humanas reais, buscando conduzir os sujeitos, sobretudo os da classe trabalhadora, na construção de um saber sistematizado e supérfluo, a fim de suprir necessidades imediatas direcionadas à formação profissional voltada ao mercado.

Sabemos, como pontua Marsiglia (2017, p. 112), “[...] que partir dos anos 1990, com o desenvolvimento do neoliberalismo no país, a educação pública brasileira foi sendo ajustada às demandas da ideologia da globalização”. Nesse sentido, parece-nos que a proposta da BNCC tem outros objetivos, reduzindo a carga de disciplinas das áreas da linguagem, das humanidades e Ciências Exatas que fazem parte do núcleo comum, ao mesmo tempo em que oferece outras possibilidades como parte flexível pelas nomeadas disciplinas eletivas. Qual seria a intervenção do estágio nesse contexto de implantação da BNCC?

A participação da universidade, através dos cursos de licenciatura, especialmente pelo componente Estágio curricular, é a de intervir junto à gestão escolar e docentes com reuniões e ingerências favoráveis à construção de outras possibilidades para a criação de disciplinas eletivas que busquem organizar espaços de leituras e debates voltados à reflexão da educação humanizada e cidadã para vida.

Creio que do lugar de professora-pesquisadora, trajeto da atuação no campo de estágio, tenho experienciado alguns questionamentos. A saber: (a) Como se configura o estágio no curso de Letras? (b) Como os professores se apropriam das teorias e elaboram e reelaboram sua prática pedagógica? (c) Como os professores de Língua Portuguesa (res)significam os saberes teóricos e os saberes da experiência no cotidiano escolar? (d) (e) Quais os sentidos das aprendizagens do Estágio? e, por fim, (f) Como podemos intervir na prática docente através do estágio? Questões desta natureza põem em debate o currículo do curso de Letras e seu papel na formação pedagógica, intelectual e política. Também levam a pensar sobre as contribuições do Estágio Supervisionado como componente em diálogo permanente com a educação básica e o perfil da formação do professor de Letras. Para além disso, a ponderar acerca do perfil do

pesquisador formado pelo Programa em Crítica Cultural, considerando mestres e doutores.

Questões dessa natureza corroboram com Lima (2012, p. 29) que espera, ao fazer do estágio um espaço de pesquisa, “[...] contribuir na formação de professores críticos-reflexivos, competentes, comprometidos e cientes de sua função social”. Neste caso, pesquisar sobre a contribuição do Estágio de Letras e sua *práxis* na formação profissional no âmbito da pesquisa e da docência, implica investigar os saberes construídos na pesquisa, no ensino e na extensão. E isso ocorre por meio do diálogo estabelecido e construído entre os Estágios I e IV em Língua Portuguesa e Literaturas do Curso de Letras do Campus II — UNEB, município de Alagoinhas (BA). Sem perder de vista que parte dos nossos professores retoma para cursar mestrado e doutorado. Então, indaga-se: Como nossos professores, mestres e doutores podem intervir no currículo da escola e da universidade num diálogo permanente com o currículo vivo que se entrelaçam nas vidas nesses espaços?

De acordo com Pereira (2013, p. 182):

Há tempos temos nos perguntado sobre a função política, social e educacional do Estágio na formação docente dos cursos de licenciaturas. Somos nós professores de Estágio que acompanhamos estudantes dos cursos de Licenciaturas nas escolas. Somos nós que propomos o diálogo entre a escola e a universidade. Por outro lado, somos nós que experienciamos as crises entre as escolhas, os espaços de educação, planejamentos. Somos nós também que recebemos e-mails que dizem assim: ‘Professora eu não desejo ser professora de ensino fundamental e médio, por favor, me arrume outro lugar para fazer o estágio; Professora, eu não quero mais ficar naquela sala de aula, a regente me deixou só...’ Entre outras questões, temos também os outros componentes curriculares junto com o componente estágio; ou apenas uma falsa aparência de que o estágio se configura apenas como cumprimento de carga horária.

Questões dessa natureza fortaleceram nossas decisões quando a pensamos como dispositivos metodológicos, oportunizando a cada estudante-estagiário o acesso a si mesmo e à sua *práxis* de formação na docência, a partir de suas narrativas formativas, pois como recomenda Delory-Momberger (2008, p. 56) sendo (auto) biográfica, a narrativa: “[...] instala uma hermenêutica da ‘história de vida’, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo”. Como acena Bolívar (2012, p. 40-41):

Em su magna obra *Tiempo y narración*, Ricoeur (1995) hace una hermenêutica de la conciencia histórica subrayando el valor productivo (“poiético”) del relato para re-presentar (“mimesis”) la acción, transformándola — mediante supuesta orden o sentido — en una intriga. Mediando entre los relatos históricos y los relatos de ficción está el relato de nuestra propia vida: “la historia narrada dice el quién de la acción. La identidad del quien no es, pues, ella misma más que una identidad narrativa”. La hermenêutica de los textos permite hacer — a través del relato — hermenêutica de la vida humana. De este modo, el modelo comprensivo de Ricoeur posibilita unos fundamentos epistemológicos a la construcción de las historias de vida.

Os humanos são dotados de competências para se narrarem. Aliás, uma parte de nossa vida transcorre no contar histórias e refletir sobre elas. Ao narrarmos episódios e ações, surge a possibilidade de refletimos sobre aprendizagens pedagógicas e nos reconhecemos como responsáveis ou corresponsáveis pelas ações, fundamentando-as nas teorias estudadas na universidade, e mobilizando-as para as ações didáticas no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Esses registros ganham poder nas narrativas, potencializando os conhecimentos acerca de si e do contexto pedagógico/ acadêmico, permitindo ao sujeito avaliar-se ao mesmo tempo em que se percebe como professor. Sobre tal aspecto, Passeggi (2012, p. 41-42) observa:

Uma criança de 5 (cinco) anos pode nos dizer: “Quando eu era pequeno eu não gostava de tomates”; “Quando eu crescer, eu quero ser grande”. Mediante essas pequenas narrativas, a criança se desdobra como objeto de reflexão e como ser reflexivo; coloca-se em cena como espectador e espetáculo; observa-se, avalia-se, projeta-se como espectador e objeto pensado. É essa a dialética entre ser e a representação do ser, mediada pela interpretação, nas narrativas de si, que nos permite falar de reflexividade autobiográfica.

A interpretação de si, diante da própria representação, permite a cada humano voltar-se para si mesmo, fazendo um balanço de como se tornou o que é hoje e como se predita para o futuro. No entender de Passegi (2012, p. 43), linguagem e narrativa viabilizam “[...] reabrir o passado e se projetar em devir”. Ao se biografizar nas próprias narrativas, o estudante-estagiário se apropria do tempo cronológico e psicológico, colocando-o num tempo humano presente, atualizando o passado.

O excerto textual retirado do portfólio de um estudante-estagiário, aqui denominado de Paulo, apresenta a primeira experiência na docência, no Estágio Supervisionado II. Nesse Estágio, os estudantes organizam oficinas de intervenção pedagógica com base na pesquisa realizada durante o Estágio I, concebido como etapa de observação.

Logo que chegamos à sala de aula nos apresentamos para os alunos, explicando o motivo de estarmos ocupando a aula de Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, situando-os a respeito da regulamentação da Lei 10.639, que estabelece como norma o ensino da cultura afro-brasileira na escola. [...] Lemos um conto sobre racismo, que retiramos da internet de autoria desconhecida, pois propositalmente não providenciamos cópias para eles, uma vez que objetivávamos também a prática de escuta de textos literários [...] Para nossa surpresa, entretanto, durante a leitura do poema todos os estudantes estavam atentos, de ouvidos bem abertos para o que estava sendo lido, o que já me deixava contente. Ainda que no fim da leitura eles dissessem que não haviam entendido nada, ficaria ainda assim contente pelo fato de terem escutado a leitura. Ao término da leitura, mais uma feliz surpresa:

todos os alunos bateram palmas. Eu pensei: *meu Deus eles bateram palmas!* Isso mesmo eles bateram palmas e se tomaram essa atitude foi porque gostaram e se gostaram foi porque entenderam a mensagem. A partir desse momento, para mim a oficina já tinha superado minhas expectativas. Pensei que os estudantes teriam dificuldades de concentração, pois afinal a turma desde sempre tinha se mostrado inquieta, mas foi justamente o contrário. A turma foi bastante participativa, discutiu o tema, trouxe exemplos do cotidiano, enfim, interagiu muito conosco. Esse momento de debate me fez perceber que nós, ainda que na posição de professores, temos muito a aprender com nossos alunos. Sempre escutei isso, mas sem dar muito crédito, mas através desse primeiro dia de oficina pude ver que, mesmo com pouca idade, eles efetivamente têm o que nos ensinar e que nós, sem sombra de dúvidas, podemos aprender com eles. Digo isso, pois durante esse momento de discussão do texto um dos alunos, Vinícius, sinalizou algo que no texto eu não tinha notado e que sem dúvida contribuiu muito para o enriquecimento das discussões. Além disso, me senti muito acolhido e respeitado pela turma. Me senti muito confortável (Paulo, 2012. 1).

Observa-se como o estudante-estagiário narra uma de suas primeiras experiências de estágio. Ele se apresenta e vai se constituindo professor enquanto se narra no processo de mediação pedagógica. Munido de vontade, desejos e expectativas em corresponder ao planejamento da oficina, a leitura de texto sobre o racismo no Brasil, ao que parece, rendeu muitas discussões na aula e supriu as expectativas do estudante-estagiário. Percebe-se que a identidade docente se faz presente na narrativa, pois o estudante-estagiário se coloca sempre na primeira pessoa do plural, envolvendo a colega que realizou a oficina com ele. As aprendizagens construídas no processo interativo com os estudantes demonstram e garantem a mobilização dos conteúdos presentes no texto sobre racismo. Pode-se afirmar que “[...] os processos formativos pessoais e os processos formativos profissionais constroem-se mutuamente a formação de um sujeito — é a sua inserção em um mundo

conceitual e prático” (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 29). Entretanto, como pontua Schön (2000, p. 131):

É sempre difícil dizer o que um estudante finalmente aprendeu a partir da experiência de uma aula prática reflexiva. É especialmente difícil dizer, o que [...] não aprendeu, porque a experiência do ensino prático pode criar raízes no subsolo da mente, na frase de Dewey, supondo significados sempre novos no decorrer do desenvolvimento de uma pessoa.

A aprendizagem construída em uma aula prática torna-se significativa à medida em que o estudante adere a uma nova experiência, um novo contexto pedagógico. Ao perceber o que está em seu entorno e o que há de diferente nessa nova aula, o estudante-estagiário pode avaliar-se e refletir sobre as aprendizagens, bem como acerca dos desafios a enfrentar, como narra a aula realizada em outro espaço pedagógico:

Na segunda parte da oficina, levamos duas notícias que traziam como manchete o racismo cometido contra pessoas negras na atualidade, cujos títulos eram: *Senador italiano compara ministra negra a orangotango* e *Montagem compara vereadora negra e travesti de Piracicaba a chimpanzé*, ambas retiradas do site de notícias G1. A proposta inicial era que, os estudantes, divididos em dois grupos, pudessem ler e discutir a notícia entre si e, posteriormente, lê-la para toda a turma, buscando apresentar a situação problema trazida pela reportagem, de maneira que todos pudessem compreender que as práticas de racismo, estereotipação e desvalorização da figura do negro não são algo do passado e ainda se perpetuam nos dias atuais. [...] Após o momento de leitura, os estudantes puderam argumentar contra ou a favor ao conteúdo da notícia. De imediato, eles se colocaram contra as práticas de racismo que estava sendo noticiadas, buscando argumentar da melhor maneira possível. Nossa oficina não tinha nenhuma relação direta com as redes sociais, muito menos com o *Facebook*. Entretanto, as discussões sobre esta rede de relacionamento nos fez sugerir que as discussões em sala de aula pudessem ser levadas por eles para as redes sociais, em especial o *Facebook*, realizando, assim, uma corrente contra as práticas de racismo e outras formas

de desrespeito contra as pessoas negras. Com isso, aprendi que uma aula pode ir além daquilo que planejamos, e creio que os estudantes talvez tenham percebido as aulas de Português para além da sala de aula (Paulo, 2012. 1).

O estudante-estagiário descreve em sua narrativa estratégias para realização da atividade didática e apresenta os resultados da atividade com encaminhamentos e reflexões, propondo a se pensar, de fato, na função da aula de Língua Portuguesa. Vê-se que a aula está imbricada numa prática reflexiva do fazer docente. Para Schön (2000, p. 133): “Um ensino prático reflexivo é uma experiência de alta intensidade interpessoal” que merece levar em conta a realidade cultural e social dos estudantes, bem como a vulnerabilidade e os diversos comportamentos presentes na sala de aula. Percebe-se que os saberes discentes ganharam outros sentidos e o estudante-estagiário assume a docência mobilizando os discentes para sua ação pedagógica, transformando-os em pactos e estratégias de combate ao racismo nas redes sociais.

Em razão disso, não podemos pensar educação e escola sem refletir o perfil do professor que nela irá atuar, pois ele é o ingrediente principal para a construção da nova identidade escolar. Para Libâneo (2004, p. 7), “[...] não há reforma educacional, não há proposta pedagógicas em professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar”. Percebemos que os professores estão perdendo seu lugar como sujeitos produtores do conhecimento, como protagonistas da educação. Nesse sentido, os estudantes-estagiários precisam assumir a luta por uma escola pública, obrigatória e gratuita para toda a população, como postula Libâneo (2012, p. 15):

A luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo-se temas sobre funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica. Entretanto,

têm-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais.

Observamos que o próprio campo educacional nos espaços institucional e intelectual está longe de alcançar consenso mínimo acerca dos objetivos e funções da escola e da universidade pública na conjuntura política atual. É desse lugar e nesse lugar que nos formamos no cotidiano acadêmico e escolar e formamos professores. “As interrogações e os embates sobre os objetivos da escola básica, suas formas de funcionamento e a natureza das suas práticas pedagógicas têm alentado a produção científica, em diferentes posições e enfoques teóricos[...] de cunho político e sociológico” (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

A realidade e o ambiente educativo nos quais os estudantes-estagiários realizam suas práticas de estágio deveriam ter o papel político-pedagógico de discutir, propor questões e repensar atitudes ideológicas e preconceituosas vividas no ambiente escolar. Muitas destas consideradas normais pelos professores-regentes, como se pode observar no excerto textual a seguir:

Terminada a atividade, nos arrumávamos todos para sair da sala e logo os meninos e meninas começaram a devolver os textos que havíamos entregado para a realização da atividade. Logo que percebi que tais textos estavam sendo devolvidos, falei com a professora que seria bom que os estudantes ficassem com os textos, que não havia necessidade de devolverem. Para minha infeliz surpresa, a professora me respondeu que não, que não deveríamos dar os textos aos estudantes. Se nós não os quiséssemos, podíamos dar a ela, mas aos estudantes não, porque iriam, segundo ela, rasgar, e não teriam cuidado, enfim não saberiam como utilizar. Neste momento a fala da professora me pareceu agressiva, como se ela tivesse chamando os estudantes de selvagens. Entretanto, este modo de falar me pareceu grosseiro, não foi nada comparado a ótima discussão e participação dos

estudantes durante toda a realização das atividades (Paulo, 2012.1).

Nota-se como a atitude da professora-regente chocou a concepção de educação e formação do estudante-estagiário. Como os textos podem ser negados aos estudantes? O pensamento da professora está arraigado numa concepção de mundo etnocêntrico e de hierarquização dos saberes e valores inculcados na sociedade. Logo, a professora-regente propõe que os textos deveriam ficar com os professores e não com os estudantes. “A realidade, o ambiente educativo e a própria noção de ser humano são do ponto de vista técnico-instrumental-comportamentalista, fenômenos objetivos que podem ser manipulados por meio de intervenções e controle do ambiente”, como assinalam Fávero e Toniete (2010, p. 43).

PALAVRAS INCLUSIVAS: PENSAR A FORMAÇÃO PARA ALÉM DAS INSTITUIÇÕES PROFISSIONAIS E INSTITUCIONAIS

São em espaços educativos como esses que os estudantes-estagiários vão se constituindo, reconstruindo valores e identidade e, ao mesmo tempo, se inscrevendo como professor. E, se “não cair na cilada da burocracia curricular escolar”, o professor estagiário poderá escrever outra escola — um espaço educativo prazeroso para todas as classes sociais. Porém, é preciso ter determinados cuidados com discursos e gêneros textuais que levamos para o ambiente escolar, pois como aponta Delory-Momberger (2008, p. 117):

Na experiência que as crianças e os adolescentes têm da escola, os signos e os discursos segundo os quais se diz e se lê o mundo constituem um dos primeiros campos de conflito entre mundo-da-vida e a cultura escolar. De fato, a escola é, por excelência, um lugar de produção de signos e de discursos: tudo o que é ensinado, aprendido, avaliado na escola, é feito por signos.

Por outro lado, “[...] os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças porque são eles próprios condicionados

ao contexto que atua” (PIMENTA, 2002, p. 23). Porém, mesmo sabendo que “[...] não há transparência, inocência, neutralidade na cultura escolar (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 119), o espaço educativo está sujeito a mudanças, contornos e tons impregnados de signos e símbolos que propõem a reflexão e a ressignificação do mundo e da vida cotidiana. Em pouco tempo, o estudante-estagiário conseguiu perceber a participação e envolvimento dos estudantes na atividade realizada, pois o racismo trata de uma realidade vivida nas escolas públicas brasileiras. Portanto, corroboro com Lima (2012, p. 37) ao afirmar que “[...] o Estágio como espaço e processo aberto — contextualizado — permite elaborar uma nova cultura emergente na ação docente”.

A escrita das narrativas (auto) biográficas sobre as aulas de Estágio propõe ao estudante-estagiário pensar na sua formação acadêmica e no professor que quer se tornar ou como está se tornando neste percurso, conduzindo-o, de algum modo, à reflexão da ação da pedagógica. Assim, tomando como parâmetro a etnografia² da escola e as práticas pedagógicas sala de aula, eles constroem projetos de intervenção pedagógica realizados no Estágio Supervisionado II durante as oficinas. A escrita de si acerca de suas experiências, questionamentos e desafios no processo formativo, permite refletir sobre o Estágio enquanto espaço de formação e aprendizagem na construção do processo identitário, pois, como afirma Nóvoa (2000, p. 10), “[...] todo conhecimento é autoconhecimento, toda formação é autoformação”. Isso fica evidente em Delory-Momberger (2008, p. 36) ao discutir sobre a importância das narrativas autobiográficas no processo de formação docente:

O ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de contar essas histórias para comunicá-las aos outros, o que ele vive só se torna sua vida e ele só se torna ele mesmo por meio de figurações com as quais representa sua existência. A primeira dessas figurações, a mais matriarcal e abrangente, aquela que de certa forma enquadra a infinita

² No Estágio de Observação realizado no Estágio Supervisionado I, os estudantes-estagiários pesquisam a escola, o projeto pedagógico e as salas de aula, construindo uma etnografia escolar.

multiplicação das histórias humanas, concerne ao desenrolar da vida. Tanto na sua linguagem mais coloquial quanto nas criações mais elaboradas, os homens recorrem às palavras e imagens que transpõem para uma representação espacial o desenvolvimento temporal de sua existência: linha, fio, caminho, trajeto, estrada, percurso, círculo, carreira, ciclo de vida. O homem escreve no espaço a figura de sua vida.

Narrar-se sobre o processo formativo é contar para si como está experimentando a prática pedagógica de Estágio na sala de aula e, igualmente, refletir sobre as aprendizagens de si, da docência e práticas educativas experienciadas. Esse dispositivo metodológico pode se configurar em uma possibilidade de ofertar “[...] ao (futuro) professor as chaves para o acesso ao processo histórico de sua formação, aos conhecimentos implícitos e as novas formas de aprendizagem” (PASSEGGI, 2008, p. 43). De tal modo,

A narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida. Esses registros são precisamente os conhecimentos elaborados em função de sensibilidades particulares em um dado período (JOSSO, 2004, p. 43).

Narrar sobre si é construir conhecimentos implícitos e novas aprendizagens. Por intermédio da escrita de si, o sujeito tem a oportunidade de refletir sobre seu processo formativo, pois como ensina Souza (2006, p. 102):

[...] a arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar às experiências.

Nessa perspectiva da narrativa, podemos pensar as nossas trajetórias da docência e da pesquisa como memórias e espaços de

aprendizagem e reflexão crítica da nossa formação intelectual. E, assim sendo, construir outras linhas de trabalho intelectual para um futuro próximo que possa, de fato, revolucionar os espaços de formação intelectual e educacional.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria H. M; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo I*. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDUPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é comunicação*. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 Jan. 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto*. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DIAS, Ana Regina Silva; PEREIRA, Aurea da Silva. O estágio no curso de Letras do Departamento de Educação da UNEB-Campus II: desafios e trajetórias. In: PEREIRA, Aurea da Silva; DIAS, Ana Regina Silva (Org.). *Estágio e Prática Pedagógica: Letramentos e tecnologias digitais na sala de aula*. Curitiba: CRV, 2016.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber Livro, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et all.* Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena M.B; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inarrável condição. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO; Maria Helena M.B (Org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II*. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDUPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre Barbosa (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA; ALMEIDA, PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

PEREIRA, Aurea da Silva. Portfólios e memoriais: dispositivos metodológicos no Estágio de Letras. In: PEREIRA, Aurea da Silva; VILELA, Antonio Marcos Maia (Org.). *Letramentos no Estágio Supervisionado e Formação de Professores*. Salvador: EDUNEB, 2013. p. 179-203.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memória educativa: narrativas de formação: recortes de um eu em crescimento e partilha. In: [S.n.]. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana. *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola, 2003.

FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS CULTURAIS: UM PENSAR SOBRE AS POLÍTICAS DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO DOCENTE NA BAHIA VISANDO A FORMAÇÃO INICIAL DE LEITORES AUTÔNOMOS

Cláudia Martins Moreira¹

Resumo: Trata-se de uma exposição sobre teorias, métodos e técnicas para uma passagem da leitura ingênua e meramente decodificadora para uma leitura crítica e interpretativa do fenômeno cultural, em todos os níveis, sobretudo no Ensino Fundamental. *Objetivos:* avaliar diversas teorias e histórias da leitura; mapear políticas de leitura no Brasil; descrever resultados de pesquisa sobre essa questão em escolas municipais da Bahia. A metodologia envolve vários procedimentos utilizados pela psicolinguística aplicada, pelas teorias da leitura e da criatividade, sob um crivo da crítica cultural, problematizando políticas públicas e materiais didáticos. Espera-se, com essa exposição, estimular a constituição e circulação de um acervo teórico e historiográfico sobre o tema; provocar um agenciamento de projetos, além de aperfeiçoamento de minhas técnicas de leitura e interpretação a partir de uma arqueologia do signo como crítica cultural.

Palavras-Chave: Políticas de pesquisa em leitura. Políticas de formação em leitura. Currículo em leitura.

INTRODUÇÃO

Quando fui aprovada em concurso público municipal na cidade de Itabuna, em meados da década de 80, eu já estava estudante de Letras há um ano e já me interessava pelos estudos linguísticos. Assim que tomei posse, lembro ter sido advertida de que “teria” que assumir as classes de alfabetização porque, uma vez recém aprovada em concurso, não me era permitido escolher outra série escolar.

¹ Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia. Doutora em Letras e Linguística. Estudiosa de aquisição da escrita e da leitura. Formadora de professores.

Esse dado flagrante revela, já de início, duas questões centrais que se tornaram frequentes nas minhas reflexões e que, infelizmente, continuam atuais, 34 anos depois: Se aprender a ler é algo tão complexo, por que ensinar a ler é tarefa é delegada aos menos experientes? E por que, a quem é dado o direito de escolher, não se escolhe as classes de alfabetização?

Se a profissão de professor/a é uma das mais estigmatizadas socialmente, professores/as de crianças tem sido historicamente desprezados/as. Não fosse bastante, a eles/as também não se era estimulada uma formação de qualidade, com base em conhecimentos científicos sólidos e adequados para orientar sua prática em sala de aula.

É verdade que, com a obrigatoriedade, a partir da década de 90, de formação superior para atuar na docência infantil, assistimos uma mudança de perspectiva significativa: já não se esperava um/a profissional que recebia treinamento para aplicar os métodos que eram mais recomendados pelos gestores da educação. O/a professor/a ganha autonomia intelectual para pensar a sua prática e construir suas estratégias de ensino com base em conhecimentos científicos.

Por outro lado, a ausência de um currículo interdisciplinar nos cursos de formação inicial de professores/as — sejam os cursos regulares de Pedagogia ou os cursos oferecidos pelas diversas redes de formação extra-institucionais — deixou lacunas na formação desses/as professores/as, os/as quais, agora com diploma superior, tinham uma insegurança tão profunda sobre as questões de alfabetização, a ponto de se negarem a assumir as turmas das séries iniciais.

Por que as classes de alfabetização, em especial, eram as mais temidas? Porque o ensino da leitura envolve uma complexidade tal de fatores que, para ser levada a cabo, exige, do/a professor/a, o domínio de diversas áreas para as quais ele/a não se sente preparado/a pela sua formação, ou mesmo acredita não ter talento. Propostas simples para o complexo fenômeno neurolinguístico e cultural da aprendizagem da leitura não satisfazem o/a alfabetizador/a. E por que não satisfazem?

Porque, ao fim e ao cabo, é ele/a, mais do que ninguém, que está comprometido/a com o desempenho dos/as seus/suas alunos/as.

Trago então, até aqui, três problemas que, embora em escala menos gritante do que em décadas passadas, continuam perseguindo o ensino da leitura na Bahia: a) a escassa formação dos/das professores/as alfabetizadores/as (ainda hoje há lugares em que as séries iniciais são assumidas por profissionais sem curso superior); b) os/as que têm melhor formação não atuam nas séries iniciais — são raríssimos/as ou inexistentes os/as mestres e doutores/as que atuam como professores/as em turmas de alfabetização; c) os/as que possuem curso superior têm uma formação escassa, com currículo fechado nas disciplinas da formação pedagógica.

A partir deste ponto, destaco o embate que me interessa diretamente abordar. Defendo que um dos aspectos que mais tem comprometido a formação dos/das professores/as alfabetizadores/as e, como consequência, tem sido empecilho para melhorar o ensino da leitura para as crianças é a escassa formação linguística do/a pedagogo/a. Não se pode admitir que um/a estudante de pedagogia saia da universidade para ser alfabetizador/a sem que tenha conhecimento sobre o sistema de escrita do português brasileiro. Não se pode admitir que o/a estudante não compreenda a especificidade da aprendizagem da linguagem (oral ou escrita) a partir do olhar do/a estudioso/a da linguagem ou de um/a pedagogo/a que domine as questões de linguagem. Não se pode naturalizar o ensino da leitura e ignorar os aspectos psicolinguísticos básicos envolvidos no processamento de um texto e na aprendizagem de um sistema linguístico escrito.

Minimizar esses aspectos tem levado à compreensão histórica, e errônea, de que o ensino da leitura é uma mera exposição a textos. Não se aprende a usar um produto cultural complexo, como a escrita, apenas estando exposto a esse produto. Não podemos continuar aceitando o pressuposto — em geral construído por uma visão ingênua do fenômeno linguístico — de que a criança aprende a ler naturalmente, assim como se

aprende a falar naturalmente, sem uma instrução explícita. Sistemas linguísticos naturais como a língua falada se aprendem sem instrução explícita. Sistemas linguísticos convencionais como a escrita, contudo, só são aprendidos se o sujeito for submetido a algum tipo de instrução; salvo os casos raros de autodidatismo.

O ensino sistemático da leitura é até hoje tratado de forma inadequada nos programas de formação de professores, não apenas na Bahia, como no Brasil como um todo. Além disso, as pesquisas em leitura inicial são muito pouco estimuladas, tanto nos projetos de pesquisa acadêmicos quanto pelas empresas de fomento nacionais. Situação mais grave é a Bahia, onde há uma profunda lacuna em estudos psicolinguísticos em leitura e, até o momento, não conheço outra linguista baiana que se dedique às questões específicas de aquisição de leitura além de mim.

Quais critérios e diretrizes guiam as agências de fomento e as instituições de pesquisa nacionais quando, diante de um dado estarrecedor, como os péssimos índices de leitura no país, não se observa nenhuma prioridade em investimentos neste tema de pesquisa? Tem-se buscado propostas inovadoras, áreas pouco exploradas por aqui, ou continuamos mantendo os mesmos clichês da tal “motivação para leitura”, “estímulos à leitura” entre outros, o que vem mantendo as poucas pesquisas limitadas aos mesmos nichos de sempre, e que não têm dado respostas satisfatórias como se espera?

Qual o empenho do Estado e das instituições públicas de ensino e pesquisa para propor projetos efetivos de ensino da leitura na escola, visando minimizar o baixo nível de desempenho dos/as nossos/as estudantes? — desempenhos esses ainda piores para os estados do Nordeste, conforme demonstram os últimos resultados do PISA:

Leitura — Cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. O Pisa 2018 revela que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em Leitura

As regiões Norte (392) e Nordeste (389) são piores que a média Brasil (MEC, 2018).

Ainda mais assustador constatar que esses dados estão estagnados durante 10 anos, sem sinais de melhora.

Com relação às séries iniciais, a questão é ainda mais emblemática. Segundo atestam os resultados da ANA 2016 (dados mais recentes), em testes aplicados com 2 milhões e 260 mil e 620 estudantes (a avaliação é censitária), com idades em torno dos 8 anos, “54,73% dos estudantes acima dos 8 anos — faixa etária de 90% dos avaliados — permanecem em níveis insuficientes de leitura (MEC, 2018).

A escala de proficiência da ANA divide-se em quatro níveis. Para não me detalhar em excesso, explicarei apenas o que significa estar no nível 1, ou seja, insuficiente. Crianças classificadas no nível 1 correspondem àquelas que conseguem, no máximo, palavras isoladas, sem a confirmação de a terem compreendido. Em outras palavras, mais da metade das crianças que finalizam o ciclo básico de alfabetização no Brasil não consegue ler e entender nem pequenos textos como bilhetes, receitas, entre outros; gêneros esses que costumam ser trabalhados durante essa fase.

Uma das perguntas que fazemos é por que as orientações curriculares e de formação de professores têm dado tanta ênfase ao desenvolvimento do senso crítico na leitura quando o problema das nossas crianças é muito mais elementar? Nossas crianças não sabem processar e compreender o material escrito para além de uma combinação de poucas palavras. Ninguém interpreta sem compreender o que lê, e ninguém compreende o que lê se não sabe decodificar? E o que se tem oferecido aos/às professores/as para orientá-los/as a ensinar a decodificação com compreensão? O que se tem oferecido a respeito de como a escrita funciona para que eles/as trabalhem progressivamente as competências e habilidades de leitura da criança pequena?

Para tencionar o debate e pensar investimentos possíveis em pesquisas, propostas práticas e novos agenciamentos para uma política voltada para o ensino da leitura, trarei aqui uma breve discussão sobre um tripé necessário para fazer funcionar a educação, o qual tem ocorrido de forma desarticulada entre si e no interior de si mesmas. Trata-se das políticas de currículo, de pesquisa e de formação de professores/as na Bahia.

Necessário de faz dizer que tratar desse tripé sem uma profunda discussão política, histórica e pragmática pode parecer má apropriação do tema. Todavia, os limites deste artigo não me permitem ir mais fundo em cada um desses aspectos. Além disso, irei fazer uma rápida apreciação verticalizando o problema em debate: o ensino da leitura nas séries iniciais.

POLÍTICAS DE ENSINO: UM CURRÍCULO PARA ENSINAR A LER

A discussão sobre currículo nas séries iniciais me obriga a remeter para um histórico para além da Bahia, visto que toda política para a educação fundamental no Brasil, em qualquer município, deve seguir as orientações nacionais, do Ministério da Educação.

A questão da definição de um currículo único já se encontra presente na própria Constituição da República Federativa do Brasil que, no seu artigo 210, estabelece:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, se reafirma a necessidade de haver uma base curricular comum e se destaca a necessidade de garantia de atenção às características regionais e locais de cada Estado e de cada município. Assim, para atender a Legislação nacional, em 1998, deu-se início a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN — divididos por

áreas de conhecimento, propondo-se, nos PCN de Língua Portuguesa (PCNLP), que

a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e lingüísticos, sabendo: ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais (p. 57-58).

Quando parto de uma prerrogativa como esta, que está posta desde a Constituição de 1988, e continua ecoando nas novas orientações da BNCC, qual seja, a proposta de uma orientação curricular única, não posso esquecer de mencionar que tal ponto de vista não é unânime entre os estudiosos da educação. Coloco em destaque o trabalho de Hypólito (2019), para quem a ideia de uma base comum atende a interesses de uma “agenda global a ser cumprida localmente” (p. 189), controlada por grupos hegemônicos que conseguem, desta forma, impor sua política, controlando os temas da educação nacional a partir da própria formação docente

Os aspectos geopolíticos abordados acima não podem ser desprezados. Todavia, interessa-me aqui uma atenção especificamente voltada para entender a política curricular para a leitura. Assim, importa dizer que, apenas em 2008, vinte anos depois da Constituição, o Programa Currículo em Movimento inicia uma proposta de elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular — BNCC:

São objetivos específicos do programa:

Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais;

Elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio;

Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum);

Promover o debate nacional sobre o currículo da educação básica através de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional (MEC, 2020).

Nessa direção, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. No ano seguinte, realiza-se a Conferência Nacional de Educação — CONAE, onde se debate a Educação Básica e se propõe a Base Nacional Comum Curricular como parte de um Plano Nacional de Educação — PNE. No mesmo ano, através da Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, definem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

Os PCN tornam-se documentos norteadores para se elaborar currículos e conteúdos mínimos orientados para o trabalho dos/as professores/as nas escolas. Dessa forma, no PCN de Língua Portuguesa — PCN LP, no que concerne ao tema do ensino da leitura, se propõe:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles (2017, p. 45).

Embora numa perspectiva genérica, visto abarcar todas as séries, o PCN destaca o papel importante do investimento escolar na leitura não apenas como objeto de ensino como também de aprendizagem. Permite interpretar o “fundamentalmente” da citação como “teoricamente”, visto que não reconheço que a leitura tenha sido “objeto de ensino” na escola; e sim visto como competência que se adquire sem instrução explícita, através de orientações pedagógicas que atingem as habilidades de leitura de forma indireta; e esse é um problema central do ensino da leitura em todas as séries curriculares da educação básica.

Visando orientar a didática da leitura na escola, nesse mesmo PCN, se propõe:

Atividades sequenciadas de leitura são situações didáticas adequadas para promover o *gosto de ler* e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, constituição de padrões de *gosto pessoal*, rastreamento da obra de escritores preferidos, etc (2017, p. 46) [Grifos meus].

Está aí, legitimado pelos PCN, mais um dos equívocos centrais que, desde sempre, tem sido seguidos tal como uma cartilha pelos/as pesquisadores/as e professores/as: o foco central na promoção do gosto pela leitura. Não existe em nenhuma outra matéria de conhecimento, em nenhum outro componente curricular, proposta que se coloque como objetivo central o desenvolvimento de gosto ou de prazer. Não se ensina sobre o corpo humano tendo como objetivo central que a criança goste do próprio corpo. Não se ensina geografia física tendo como meta que a criança ame seu espaço. E por que o objetivo central do ensino da leitura é despertar o gosto pela leitura? Gosto e prazer não é objetivo central, não deve ser meta para aprendizagem de uma habilidade cognitiva. Ele é resultado do percurso, resultado da experiência.

Por outro lado, essa ética do gostar, ao contrário de ser libertária, é aprisionadora, porque estabelece de antemão o que se deve gostar e o

que não se deve gostar. Um/a estudante que não gosta de ler romance, contos, poesias, mas as compreende bem e as interpreta bem é um mau leitor? E o/a estudante que gosta de ler esses gêneros, mesmo que não consiga entendê-los bem, é um bom leitor?

O objetivo da escola deve ser ensinar a ler, ensinar a decodificar, a compreender e a interpretar. O gosto é reservado à subjetividade, não deve ser a meta que se deseja alcançar. Além do mais, não temos prazer em fazer algo que não sabemos fazer. Gostar de ouvir histórias contadas pelos outros não é ler. Gostar de debater textos na escola, interpretados pela professora não é saber ler, definitivamente.

Não estou defendendo que excluamos a ludicidade do ensino da leitura, até porque os textos artísticos já remetem naturalmente a isso. Apenas acredito que se esteja invertendo as prioridades. Não me cabe, como professora, ensinar os estudantes a gostarem de um objeto; cabe-me habilitá-lo a conhecer e saber utilizar o objeto como melhor lhe convier.

Expõem-se os/as alunos/as a textos de diversos gêneros. Ensinam-se aos alunos as diferentes estratégias para ler e entender os diferentes gêneros, dá-se direções à criança para percorrer a experiência linguística de decifrar para entender, fazendo-a antes compreender como a nossa escrita funciona. O gosto virá pela sua escolha daquilo que faz sentido na sua vida. Isso é que é aprendizagem significativa.

A partir da Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, seguida, em 2012, da Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a Bahia começa o trabalho voltado para as orientações do currículo da Educação Básica.

Na esteira das recomendações do MEC, a Bahia é um dos estados que sai à frente, com a elaboração das *Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos* (BAHIA, 2013). Nesse documento, estabelece-

se que a alfabetização e letramento seja eixo estruturante do trabalho pedagógico. Também divide esse eixo estruturante em 5 eixos temáticos, quais sejam: Eixo 1 — Conhecimento Natural/Pessoal/ Social/ Afetivo; Eixo 2 — Conhecimento Linguístico/Artístico; Eixo 3 — Conhecimento Literário/Histórico; Eixo 4 — Conhecimento Físico/Geográfico e Eixo 5 — Conhecimento Matemático. Segundo se apresenta no próprio documento:

Os eixos apontam caminhos de acesso e compreensão sobre o funcionamento da língua, como ela se organiza e quais as relações entre o falar, o escrever e o ler, indicando os mais variados gêneros nesse processo de apropriação do ler e do escrever. E é importante ressaltar que, nos blocos apresentados (para os três anos iniciais do ensino fundamental), as habilidades deverão ser trabalhadas concomitantemente, em ritmo crescente, de forma interdisciplinar; e, mesmo cada um tendo especificidades, eles se completam, não havendo ordem de prioridade por bloco, e, sim, por habilidades (p. 40).

Observa-se que as orientações curriculares da Bahia dão um salto de qualidade em relação aos PCN, por não colocar mais na centralidade do ensino da leitura, a questão do gosto e da motivação, e sim, propõe dimensões claras que dão conta tanto do ensino da decodificação, como da compreensão e da interpretação de texto. Oferece também uma orientação adequada para o trabalho com as competências do falar, ouvir, ler e escrever.

Nessa direção, podemos dizer que, em termos de currículo para o ensino da leitura na Bahia, antes mesmo das definições da BNCC atual, as orientações curriculares já haviam avançado bastante desde o ano de 2013. E por que não se observa esse avanço na escola, como apontamos no Relatório de Pesquisa (MELO, 2019), com base no ensino da leitura em escolas fundamentais em Alagoinhas? Nesse relatório, está claro que ainda se realiza um ensino da língua com ênfase nas normas gramaticais, uma atenção centralizada no avanço da escrita e uma ausência de trabalho sistemático com a leitura. Será um problema de transposição

didática, ou as orientações curriculares não chegaram ao conhecimento dos municípios baianos? Ou será mesmo porque os/as professores/as não têm nenhuma orientação, na sua formação continuada, sobre como se ensina a ler? O Relatório de IC atual, da mesma autora (MELO, 2020) — que será apresentado na próxima jornada de IC da UNEB — parece apontar para a última dessas explicações acima.

Em nível nacional, o processo de construção curricular avança a partir da regulamentação do PNE (Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014) e, posteriormente, a instituição da Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular (Portaria n 592, de 17 de junho de 2017), que estabelece:

§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (MEC, 2015).

Em 16 de setembro de 2015, a primeira versão da BNCC é disponibilizada. Dois anos depois, em abril de 2017, ainda sobre o governo da presidente Dilma Roussef, o MEC entrega a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em 20 de dezembro de 2017, sob o comando da presidência de Michel Temer, após impeachment ilegal da presidente Dilma Roussef, o ministro da Educação, Mendonça Filho, homologa a BNCC. Tal fato ocorre num momento de extremo conflito e passa a receber várias críticas dos profissionais de educação, sob a alegação de que o documento foi concluído sem a participação das bases, visto que o governo Temer havia restringido o papel do CNE em várias esferas de decisão federal.

Com a eleição, também conflituosa, sob acusações de fraude eleitoral judicial — envolvendo a interferência do juiz Sérgio Moro, que

impede a candidatura de Lula, em primeiro lugar nas pesquisas de opinião — elege-se Jair Bolsonaro para presidente em 2018 e, a partir de 2019, a BNCC começa a ser discutida no âmbito da escola, também sob fortes críticas dos profissionais da educação, entre elas a defesa de que a BNCC atende aos princípios de uma agenda global para toda a América Latina, agenciada por órgãos e empresas internacionais (HYPOLITO, 2019). Nesse sentido, Hypolito aponta:

Em termos de padronização, basicamente está prescrito um currículo nacional que estabeleça padrões de qualidade, a partir de avaliações nacionais com metas e padrões de aprendizagem alcançáveis. Em termos de descentralização, advoga-se a transferência de competências e de responsabilidades para os níveis locais de administração do sistema escolar, de modo que as avaliações nacionais sirvam para responsabilizar e controlar as autoridades em seus diferentes níveis de competência. Esta descentralização tem por meta responsabilizar as equipes diretivas e as escolas pelo desempenho nas avaliações e, assim, os sistemas de avaliação são utilizados como um governo a distância, por meio de uma gestão de resultados (p. 189).

A despeito desses desencontros, entretanto, a Secretaria da Educação do Estado (SEC) publica a portaria 904/19, que homologa o parecer do Conselho Estadual de Educação — CEE/CP, nº 196/2019, de 13 de agosto de 2019 — implementando o Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCRB) e suas modalidades, que se propõe como diretriz única a ser implementada nas escolas públicas e privadas do Estado, a partir de 2020,

explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem observados, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Básica. Trata-se de instrumento norteador para a (re)elaboração dos currículos pelos sistemas, nos âmbitos público e privado, do Estado da Bahia, devidamente aprovados pelos órgãos competentes, Conselhos Municipais e Estadual de Educação, reafirmando a obrigatoriedade de atendimento ao disposto na Base Nacional Comum Curricular

(BNCC). O documento foi elaborado em regime de colaboração, a fim de contemplar a todos os municípios do Estado, aliado ao processo de implementação da BNCC (BAHIA, 2019).

POLÍTICAS DE PESQUISA EM LEITURA

Definida uma diretriz curricular para o ensino das séries iniciais — educação infantil e ensino fundamental na Bahia — em 2019, resta-me as próximas perguntas: Quais seriam os órgãos de Estado responsáveis por gerir as pesquisas na Bahia? Existe uma política de pesquisa voltada para Educação na Bahia? Existe uma definição de política de pesquisa na Bahia que atenda à urgência de investigar a questão da leitura nas séries da educação infantil e educação fundamental?

Não havendo entre nós uma cultura de investimentos privados em pesquisa, resta esperarmos que dois grupos estruturantes sejam centrais na definição de uma política de pesquisa para o estado: a FAPESB — Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, como principal financiadora das pesquisas estaduais; e as universidades estaduais principalmente — UNEB, UESC, UESB e UEFS — como aquelas que acolhem, junto com as universidades federais — UFBA, UFRB e UFSB, IFBA, UNIVASF, UFSB, UFOB e IFBaiano — o capital humano e estrutural responsável pela produção científica/intelectual do Estado. As instituições públicas são, em última análise, aquelas que produzem pesquisa no estado.

A FAPESB, por longos anos, tem tido uma importante atuação no sentido de financiar projetos de pesquisa nas universidades do estado da Bahia. Todavia, nos últimos anos, uma política de contingenciamento desenvolvida pelo governo Rui Costa, tem reduzido significativamente o apoio às pesquisas nas áreas de educação. O destaque para o incentivo à pesquisa dos últimos anos tem se voltado para as novas tecnologias e, mais recentemente, às pesquisas em saúde e ciências naturais, voltadas para demandas mais urgentes do momento — como a questão ambiental e de saúde pública, por exemplo. O problema gritante e recorrente do baixo de nível de leitura das nossas crianças, embora esteja em evidência,

há muitos anos, em todas as avaliações nacionais e estaduais, nunca ganharam relevância significativa nas políticas de pesquisa da FAPESB.

As universidades estaduais têm ou deveriam ter papel preponderante na definição de uma política de pesquisa, dentre elas destacando-se a Universidade do Estado da Bahia — UNEB, por ser a maior dentre todas essas instituições, bem como por estar presente em todos os territórios de identidade da Bahia. E por que os estudos em leitura infantil não são, todavia, relevantes no interior das pesquisas em nenhuma dessas instituições? Esse fato ficou flagrante nos últimos encontros realizados por pesquisadores da Bahia que atuam em pesquisas com linguagem infantil. Refiro-me aos Workshops de Aquisição da Linguagem, realizados em diferentes territórios da Bahia, entre 2017 e 2019, pela equipe que está organizando o XI Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem, equipe do qual faço parte como representante da UNEB.

No que diz respeito a essa escassa produção científica sobre leitura infantil no interior das universidades públicas da Bahia, em especial nas universidades estaduais, é importante destacar dois aspectos que considero intervenientes dessa realidade. A primeira está ligada, mais uma vez, à política severa de contingenciamento do governo do estado, comandada sob mãos de ferro pelo atual governador do estado, Rui Costa. Desde que foi eleito em 2014, até hoje, esse governador vem atuando para desestimular à produção científica a partir de uma política austera, que se resume em: 1) imposição restrições e dificuldades para a obtenção de mudanças de regime de trabalho; 2) travamento, por anos, de pedidos de promoção na carreira; 3) retirada do direito a licença sabática (uma espécie de licença de seis meses, através da qual os professores universitários fazem parceria com outras instituições para realizar pesquisa ou extensão e dar um retorno à comunidade); 4) também vem dificultando afastamento remunerado aos/às docentes que desejam realizar pós-graduação e pesquisas interinstitucionais; 5) imposição de congelamento de salários por mais de seis anos consecutivos; 6) aprovação, de forma autoritária, de mudança nas regras de

aposentadoria, regras essas que foram mais austeras do que a aposentadoria do regime geral; 7) extinção do abono permanência, o que gera um desestímulo à permanência do docente na instituição, quando ele chega à fase mais madura da formação intelectual. Dessa forma, não há qualquer estímulo financeiro nem logístico aos/às professores/as para eles/as produzirem intelectualmente e divulgarem sua produção científica, muito menos ainda para permanecer na instituição dando sua contribuição madura e consistente quando completa o tempo de aposentadoria.

Um/a professor/a doutor/a, com mais de 30 anos de carreira, não tem interesse em permanecer numa instituição quando não lhe é dado nenhum incentivo financeiro (o que foi retirado com o fim do abono permanência); quando precisa pagar para se deslocar ao trabalho (uma vez que lhe foi retirada a ajuda para deslocamento, imposta pela política de contingenciamento do governo do estado). Esse/a mesmo/a professor/a tem pouco interesse também em produzir artigos inéditos e publicar livros quando não tem uma política editorial clara para publicação dos seus trabalhos nas editoras universitárias — e neste caso, algumas editoras universitárias também tem tido um papel negativo no incentivo à produção científica dos seus pares, obrigando muitos de nós a pagar para publicar em editoras não universitárias.

O outro aspecto que tem sido preponderante refere-se a inexistência de uma política de pesquisas no interior das instâncias internas das universidades. Estou me referindo ao fato de que não há nenhuma definição de prioridades e distribuições de pesquisas dentro dos Colegiados e Departamentos. Não se fazem pesquisas voltadas às demandas locais e às necessidades pragmáticas da escola para qual formamos professores. Não há incentivos para que nossos/as estudantes de licenciatura façam pesquisas de IC e TCC aplicadas ao ensino da leitura e da escrita. As pesquisas deveriam ser definidas exclusivamente pelo desejo do professor/pesquisador ou deveriam atender às demandas tão requisitadas pelos/as estudantes e pela comunidade? Afinal de contas, nas licenciaturas, temos mesmo formado estudantes para atuarem na

docência da Educação Básica? O que explica o fato de haver tão poucas pesquisas em leitura infantil e ensino da leitura quando os dados gritam pela necessidade de investirmos nossa energia produtiva em compreender e dar resposta para essa realidade grave que acomete nossas crianças, há muitos anos, na Bahia? Mesmo nos deparando, assustados, com a dificuldade extrema dos nossos estudantes universitários de compreender um simples parágrafo; mesmo essa gritante realidade, que se arrasta até a educação superior, não é suficiente para darmos prioridade a pesquisas que invistam em compreender a origem desse problema que é a competência leitora, entendendo que motivação, incentivo e gosto pela leitura já não dão mais conta de responder a essa demanda?

É preciso entender como a mente funciona quando lê e quando se aprende a ler. É preciso explicar, como profissionais das línguas que somos, as características do nosso sistema de escrita; e é preciso fazer esse conhecimento chegar aos/às professores/as e formadores/as de professores/as. É preciso que nossas pesquisas sejam pesquisas de resultados, sim, pois, ao fim e ao cabo, como servidores públicos que somos, é ao público que devemos devolver nossa produção intelectual.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DA LEITURA

Se há uma área de difícil compreensão no interior da educação ela diz respeito às políticas de formação de professores/as. Para esse debate, é necessário diferenciar formação inicial e formação continuada.

A formação inicial diz respeito aos anos de educação superior dedicados a formar professores/as e certificá-los/as para o exercício da profissão. Nesse sentido, como estou aqui me referindo às séries iniciais, deveria estar me referindo aos cursos de Pedagogia. Não é isso apenas. Pensar a formação inicial pela via exclusiva do ensino é deveras reducionista. A formação inicial, refere-se aos anos em que, no interior das instituições superiores, os/as estudantes dedicam-se a atividades de ensino, pesquisa, extensão, grupos de estudo e pesquisa voltados para sua

formação. No interior dessa formação, quanto maior for o contato do/a estudante com uma perspectiva transdisciplinar da educação, melhor será sua formação inicial. Nesse sentido é que tenho investido em grupos de estudo e de pesquisa nos quais meus/minhas estudantes/orientandos/as, de diferentes cursos (Letras, Pedagogia, Fonoaudiologia, Psicologia etc) estejam em constante diálogo. A formação inicial pode sedimentar um terreno fértil para tornar a formação continuada mais produtiva. Todavia, meu interesse neste momento, refere-se à formação continuada.

A formação continuada diz respeito aos eventos de atualização profissional nos quais os/as professores/as — já formados/as, diplomados/as e atuantes em alguma escola — dão continuidade a sua formação, tendo acesso a novas informações de diversas ordens. Essa formação tem a função central de atualizá-los/as quanto às novas questões teóricas e metodológicas que estariam na ordem do dia dentro da sua área de atuação.

Palco de tensões de toda sorte, a formação continuada não é algo do qual se possa explicar de maneira uniforme. Para esse palco, convergem personagens das mais diversas naturezas, com os mais diversos interesses e com os mais diferentes perfis. Por isso, é importante ressaltar que também não pretendo discutir a natureza da formação de professores/as nos seus aspectos filosóficos, políticos, culturais ou, como está em evidência nos últimos anos, comerciais. O que me interessa aqui é entender de que maneira as mais diversas orientações, que são direcionadas aos professores das séries iniciais, contribuem para levar à cabo um ensino que tenha a leitura como centralidade no trabalho em sala de aula. Perguntando melhor: tem-se orientado os professores/as a ensinar a ler? As políticas de formação docente têm formado professores/as formadores/as de leitor?

Os primeiros movimentos no sentido de criar uma política educacional especificamente voltada para a formação de professores/as, em termos nacionais e amplos, ocorreram a partir das discussões sobre as teorias construtivistas no Brasil, em início da década de 90. Todavia, como aponta Coutinho:

Relevante é perceber que com a ênfase na formação continuada e uma total indefinição no lócus de formação inicial — Curso de Pedagogia, Normal Superior ou Curso Normal na década de 90 do século passado, posta as questões confusas que permearam via LDB 9.394/96, a formação dos professores para a Educação Infantil e Séries, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as políticas de formação para os professores alfabetizadores incluídos nesse espaço formativo, têm sido definidas com base na formação continuada e em serviço, acontecendo de forma aligeirada, com grandes fragilidades em termo de tempo de formação, gerando problemas para as apropriações dos conteúdos concernentes aos saberes e fazeres de professor, dada a complexidade que permeia esse objeto de conhecimento e ensino, a apropriação da leitura e da escrita (2012, p. 31).

Da década de 90 para cá, muitas políticas públicas de formação se foram alinhavando, no âmbito nacional, estadual e municipal, compreendendo-se que, nessa política já antes criticada por autores que vieram antes de mim, de definição de uma diretriz única de currículo e de formação docente, tem havido muito mais perdas do que ganhos em termos subjetivos e identitários. Não é de se estranhar, visto que toda perspectiva de uniformização sempre compromete as singularidades.

O controle que se exerce sobre todos os municípios e secretarias de educação municipais, através de uma diretriz única que deve ser seguida por todos, tira-nos muitas possibilidades de criação de uma política educacional local. Isso impede que coloquemos em destaque protagonistas locais, com interesses voltados para as culturas municipais e diversas, que caracterizam um país na dimensão continental que é o Brasil. Por isso é que as proposições mais singulares e regionais, que se consegue construir no interior dessas políticas de formação centralistas, não passam de atuações pontuais, nunca estruturantes.

Programas de Formação de Professores cujas diretrizes são definidas em Brasília, por um grupo de profissionais selecionados, na sua maioria massiva, no eixo Sul-Sudeste, deixam de contemplar aspectos locais, dentre eles os sociais, culturais e linguísticos, para falar daquilo que

me toca. E é nessa direção que o ciclo contínuo de segregação do Norte e Nordeste do país se perpetua. Uma outra questão que se insurge é perguntarmos pelo lugar que exercem os/as professores/as universitários/as, pesquisadores/as, escritores/as, no interior dos programas de formação que ocorrem nas secretarias de educação dos municípios baianos?

Por que esses/as profissionais, os/as mais qualificados/as dentro dos municípios onde atuam, são invisibilizados/as, enquanto as prefeituras investem uma quantia significativa com contratação de consultorias, formadores/as *ad hoc* entre outros, nas suas jornadas pedagógicas, muitas dessas empresas, inclusive, de qualidade duvidosa, não comprovada ou ineficazes? Essa conjuntura é mera coincidência ou parte da estrutura do Estado? Por que os governos federal, estaduais e municipais não incluem, nas suas políticas de formação, o diálogo entre as instituições públicas superiores e as secretarias de educação municipais para que se possa criar uma cultura em que o ensino local alimente as pesquisas e as pesquisas retroalimentem o ensino local? E por que as secretarias de educação municipais têm demonstrado tão pouco interesse pela contribuição desses/as profissionais, pesquisadores/as das universidades, na formação dos/as professores/as do seu município?

Quando trago essa questão, não estou partindo de especulações. Falo da minha experiência como pesquisadora e formadora de professores/as, da minha experiência de mais de 30 anos em três municípios nos quais já atuei, Itabuna, Ilhéus e Alagoinhas, desenvolvendo pesquisa no interior das escolas municipais. Muitas dessas pesquisas ocorrem sem que tenhamos possibilidade de voltar às escolas para apresentar os resultados, visto que as secretarias municipais não viabilizam esse retorno — às vezes porque há mudanças de governo entre a execução da pesquisa e seus resultados, mas muitas vezes por absoluta falta de interesse das secretarias locais. Minha experiência em municípios tão díspares me faz crer que haja uma certa cultura de distanciamento entre universidade e prefeituras. A justificativa simplista de que os intelectuais da universidade se fecham em seus gabinetes não se sustenta.

Há aí uma responsabilidade de mão dupla. As explicações para esse distanciamento talvez estejam na mesma origem do desencontro entre políticas de Estado e políticas de governo (e no seu interior, interesses escusos e obscuros). Como não pretendo me prolongar por este terreno, trago a voz de Borges (2017) para ilustrá-lo:

[...] todas essas reflexões reforçam o histórico clientelista e provinciano de nossas ações em educação, que, mesmo no contexto do regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, distorcem a ideia de descentralização e contamina [sic] os diversos acordos de cooperação técnica entre estes entes, a sociedade civil organizada e os movimentos sociais no desenvolvimento da educação pública (p. 80).

Para contextualizar as questões de cunho educacionais, trago o caso de dois programas de formação de professores que têm atuado na Bahia, nos últimos anos, indagando sobre a maneira como as diretrizes desses programas tratam a questão da leitura.

O PNAIC — Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa — é um programa nacional que envolve não apenas a política de formação continuada, mas também define diretrizes curriculares. Em relatório de IC, apresentado na última Jornada de Iniciação Científica da UNEB, sob minha coordenação, Conceição (2019) analisa o impacto do PNAIC na formação dos professores de Alagoinhas, tendo como foco a questão do ensino da leitura. Concluiu que as diretrizes desse programa não forneceram orientação para uma didática da leitura nas séries iniciais, contribuindo para manter o desempenho em leitura das crianças em baixos níveis nos testes de aptidão. Conforme a autora:

o programa sustentava uma crença naturalística da leitura ao insistir na ideia de exposição aos textos como caminho para adquirir boas habilidades de leitura; o que é considerado um equívoco pelas pesquisas desenvolvidas em Aquisição da Leitura nos últimos anos, pois o convívio com material para ler dissociado de métodos de ensino eficazes que concretamente possibilitem o desenvolvimento das estratégias, competências e habilidades

leitoras não viabiliza bons resultados em leitura nas crianças da educação fundamental I (2019, p. 16).

Outra instituição que vem desenvolvendo programas de formação de professores, atuando ultimamente em dezenas de municípios baianos, inclusive em Salvador, é o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa — ICEP, conhecido mais comumente por Projeto Chapada. Não sabemos exatamente quantos são os municípios envolvidos nesse projeto, porque essa informação está confusa no seu site oficial, que se encontra também bastante desatualizado, não nos dando, portanto, dados fidedignos.

Esse instituto, sobre o qual as informações que obtivemos no site institucional, são sempre incompletas e insuficientes, tornou-se motivo de muitas indagações e dúvidas entre nós. Não há informação sobre quais são os profissionais envolvidos no projeto. A única profissional que consta no site como responsável pelo Instituto é Cybele Amado. Uma busca no seu currículo Lattes informa apenas que ela tem Mestrado em *Gestão Social e Desenvolvimento* pela UFBA, com um único trabalho publicado na área de Gestão Social e Políticas Públicas. Os dados sobre a filosofia da instituição, sua natureza, seus objetivos, suas metas são bastante superficiais e sem um crivo de cientificidade. Embora o nome do instituto traga o termo “Pesquisa”, induzindo-nos a inferir que suas formações ocorram com base em pesquisas, não tivemos acesso a nenhuma publicação deste instituto. Não há informações de publicações no site do instituto nem há registro de qualquer publicação a respeito no Lattes da diretora do instituto. Embora, na sua apresentação, esteja a informação de que o projeto tem melhorado o desempenho escolar dos estudantes em diversos municípios, não existe fonte que comprove a informação — sequer algum gráfico ou estatística. Não há evidência de que o instituto tenha realmente contribuído para a melhoria do desempenho em leitura e escrita das crianças nos municípios onde atua.

Surpreendeu-me que um projeto, de iniciativa privada, esteja atuando em dezenas de municípios baianos, com investimento público sendo feito nele, e que não traga transparência nas suas ações; que não exista informações públicas sobre sua composição, sua atuação e,

sobretudo, seus resultados. Mais intrigante é nos darmos conta de que, com 23 anos que o ICEP vem atuando na formação docente em redes públicas municipais de toda a Bahia, o projeto de Iniciação Científica que foi desenvolvido por Conceição (2020), sob minha coordenação, seja o primeiro a investigar suas proposições e sua atuação na formação de professores do estado. O trabalho que faço menção teve como finalidade, portanto, investigar esse instituto:

buscando entender sua filosofia educacional subjacente, suas filiações teóricas e suas propostas para o ensino da leitura na sala de aula; refletiu-se sobre o impacto desse programa no município de Alagoinhas no sentido de fomentar a melhoria do desempenho em leitura dos estudantes do 1º ciclo da educação fundamental; discutiu-se até que ponto o programa proposto tem sido utilizado na rede municipal de Alagoinhas para permitir um trabalho específico com a competência leitora e o desenvolvimento de boas habilidades leitoras nos estudantes; foi avaliado se o referido programa propõe intervenções que trabalhem com os diversos níveis de leitura, bem como envolva diferentes gêneros textuais naturalmente acessíveis às crianças nesta fase de estudo; e por fim, elaborou-se uma análise crítica, com proposições práticas, acerca do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa e seu impacto na rede municipal da cidade de Alagoinhas, apontando especialmente para a necessidade de uma maior sistemática no ensino da leitura na sala de aula.

É também importante destacar que boa parte dos documentos que a bolsista teve acesso foram adquiridos através de contato com dirigentes de outros municípios onde o ICEP havia atuado, visto que, mesmo com sucessivos contatos com os dirigentes desse instituto, por correio eletrônico e por telefone, só foi possível adquirir poucos documentos diretamente com o próprio Instituto — ainda assim os documentos foram disponibilizados no site (após muita insistência da bolsista) e retirados pouco tempo depois. Quanto ao município de Alagoinhas, os gestores não tinham acesso ao material completo do Instituto, visto que sua atuação

em Alagoins é mais recente. E quais as conclusões que Conceição (2020) chega ao analisar o material que ela teve acesso?

Como já foi dito, não foi possível concluir sobre a eficácia ou não do referido programa de formação em Alagoins, “haja vista não se ter nenhum trabalho que explicita se houve uma melhora efetiva no desempenho dos alunos, em termos nem qualitativos nem quantitativos” (CONCEIÇÃO, 2020, p. 18). Numa análise que passa pela apreciação dos projetos de leitura, das diretrizes para os encontros de formação e dos livros didáticos do referido instituto, a autora observa que a leitura tem sido limitada a projetos que tem como objetivo o *incentivo à leitura* e não o *ensino da leitura*, o que é algo preocupante, especialmente por se tratar de um público que ainda se encontra em fase de aquisição da escrita/alfabetização. Assim, conclui a autora:

A partir da análise crítico-interpretativa empreendida nos documentos do Instituto Chapada [...] somos inclinadas a acreditar que as referentes políticas públicas não são voltadas à alfabetização propriamente dita, ainda que assim se autodeclarem, haja vista que as especificidades linguísticas, psicológicas e neurológicas que envolvem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita são, nesses programas, ignoradas, e no lugar dessas, propõem-se um ensino sustentado na crença de que apenas através do convívio intenso num ambiente organizado com material para ler, a criança irá se alfabetizar e tornar-se uma leitora autônoma e competente; o que não é possível ser alcançado sem uma alfabetização sistemática (p. 15).

Para finalizar a discussão acerca dos programas de formação na Bahia e sua abordagem das questões atinentes ao ensino da leitura, não posso deixar de mencionar o Instituto Anísio Teixeira — IAT e seu papel fundamental na intermediação dos programas de formação de professores/as da Educação Básica no estado.

Criado em 1983, na gestão do governador João Durval Carneiro, o IAT “tem por finalidade planejar e coordenar estudos e projetos referentes a ensino, pesquisa, experimentações educacionais e

qualificação de recursos humanos na área de educação” (IAT, 2020). Estruturada em quatro linhas de ação, entre as quais a “Formação Continuada de Professores e demais Profissionais da Educação”, o IAT exerceu papel histórico na articulação e fomento de uma diversidade de atividades no Estado, voltadas para a formação de professores. Todavia, em virtude dessa diversidade de programas nacionais, da centralização da União através dos diversos programas de formação docente a serem desenvolvidos nos municípios. E agora, mais contemporaneamente, com a desativação do PNAIC e PACTO Bahia nos últimos governos federais — que tem dado abertura para atuação de instituições privadas na formação dos professores nos diversos municípios — as funções do IAT ficaram restritas ou, até certo ponto, confusas e indefinidas para o público em geral.

Foi do IAT que surgiu uma das mais bem sucedidas experiências de formação de alfabetizadores/a da história, o Projeto Nordeste. Esse projeto surgiu de um ousado empreendimento, na década de 90, que trouxe, para Salvador, professores selecionados em todos os principais municípios baianos, dando a esses professores uma formação em Pós-Graduação *Lato Sensu*, com os/as maiores pesquisadores/as e professores/as universitários atuantes na área de Alfabetização do Brasil. A característica central desse programa era o caráter transdisciplinar: os professores que compunham o corpo docente tinham formação em áreas diversas voltadas para a infância, quais sejam, Educação, Psicologia, Linguística, Literatura, Educação Física, Artes entre outras.

O curso ocorria no interior da sede do Instituto, tendo sido um evento de inauguração da nova e suntuosa estrutura, localizada na Estrada das Muriçocas (onde se encontra até hoje), em Salvador. A sede contava com instalações completas com dormitórios, refeitórios, salas de aula, laboratórios, biblioteca e auditórios, o que facilitava sobremaneira a participação de profissionais de todas as partes do estado.

O curso durou um ano e meio e, com a conclusão e diplomação dos profissionais, formaram um grupo de formadores/as de professores/as

para atuarem com alfabetizadores/as de toda a Bahia. Esses/as profissionais se reuniam em Salvador para delinear, em conjunto (garantindo as especificidades de cada território), a programação da formação para os/as alfabetizadores/as do estado. Esse mesmo modelo era seguido por outros estados do Nordeste do Brasil. Não há informações claras sobre o motivo pelo qual esse projeto não teve continuidade, mas se sabe que teve resultado comprovado para a melhoria do ensino nas classes de alfabetização na década de 90.

O IAT não tem mais proposto programas de formação, com uma amplitude e acompanhamento constante dos alfabetizadores como fora o Projeto Nordeste, e uma das justificativas para isso, mais uma vez, tem sido o contingenciamento orçamentário do Estado para a área de Educação. O que me pergunto é por que o IAT não retoma seu protagonismo e não promove, de maneira estruturante, um maior diálogo entre os/as professores/pesquisadores/as das universidades estaduais baianas com os/as professores/as da Educação Básica, visando criar um sistema forte e permanente de formação de professores nas diversas áreas do conhecimento no nosso estado?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sua mais recente participação no evento da Abralín virtual, ocorrido há pouco mais de um mês, a professora Magda Soares — que dispensa apresentação — falava que parte significativa dos trabalhos brasileiros sobre alfabetização têm como motivação central denunciar a grave situação dos baixos níveis de letramento das crianças brasileiras. Naquela ocasião, a pesquisadora questionava sobre a utilidade de numerosas pesquisas que denunciam um problema social, enquanto são escassas as pesquisas que indicam soluções.

Apropriando-me desta narrativa da professora Magda — que na verdade revela também a minha narrativa — tenho me questionado permanentemente sobre qual é mesmo o nosso papel como pesquisadores/as e formadores/as de professores/as, nós, professores

universitários e escritores/as, qual é nosso papel social? Que sentido tem o investimento público em pesquisas se elas não se traduzem em mudança de uma situação social e histórica que perdura há décadas? E no caso específico de profissionais que atuam em Letras e Pedagogia, em que nossos trabalhos de pesquisa, nossas orientações de iniciação científica, de TCC, de mestrado, de doutorado tem-se se traduzido em respostas possíveis para mudar a grave situação de baixo nível de leitura das crianças brasileiras?

Não é que não haja pesquisas sobre leitura no Brasil e na Bahia. Elas existem, embora sejam poucas. Todavia, as poucas que existem insistem em se manter num nicho cuja questão central há muito deixou de traduzir a realidade brasileira. Em se tratando da Bahia, por outro lado, inexistente uma tradição de estudos cognitivos sobre a aprendizagem da leitura pela criança. Para exemplificar a problemática que trago aqui, numa rápida busca nas bases de dados de artigos nacionais, jogamos a palavra “leitura” e selecionamos os termos que mais aparecem correlacionados ao tema. O resultado encontrado: em primeiro lugar, a palavra “importância” é a mais numerosa; seguida, em ordem decrescente, de “incentivo”, “prazer” e “hábitos”. Não aparece a palavra “ensino” em nenhuma busca genérica. Quando busquei diretamente a palavra-chave “ensino da leitura”, surgiram apenas cinco trabalhos sobre o tema, na base do Scielo, por exemplo; os demais trabalhos, novamente, voltam a ser correlacionados com “incentivo” e “prazer”.

Qual é, finalmente, o maior problema da educação no Brasil de hoje? Qual o fato educacional que enche matérias jornalísticas para além dos nichos de discussão acadêmica? O que revelam as pesquisas em larga escala no Brasil há muitos anos? E nem precisávamos da pesquisa para sabermos. Nós, que atuamos no magistério há décadas, que temos nos debatido constantemente com a extrema dificuldade dos nossos estudantes universitários em compreender textos para além de duas páginas, já sabíamos do nosso grande problema: os/as estudantes não sabem ler.

Esse problema vem desde a infância e os acompanha ao longo da vida escolar. E o fato mais gritante, segundo a última pesquisa do PISA, é que não se trata de um problema específico da escola pública. A incapacidade de ler, decifrar e compreender textos acomete crianças e jovens, tanto das escolas públicas quanto das privadas. Indubitavelmente, não se trata de uma ineficiência ou de uma incompetência intelectual. Trata-se de que nossas escolas não ensinam a ler; ou, quando ensinam, constroem métodos que não levam em consideração as características do nosso sistema de escrita alfabético ou desconhecem — por ignorância ou por desinteresse — a maneira como um cérebro funciona ao aprender a ler.

As pesquisas não revelam que as crianças não gostam de histórias, não gostam de livros, não sintam prazer em ouvir uma história bem lida e bem contada. Elas revelam que as crianças não têm desenvolvidas habilidades e competências leitoras. A quem se deve delegar, portanto, o ensino dessa competência? E como a/o professor/a irá ensinar a ler se não há no país, e na Bahia em especial, uma atenção ao ensino da leitura, nem na pesquisa, nem no ensino, nem nas formações — havendo só mais recentemente no currículo?

Urge, portanto, que os centros de formação de professores — universidades e instituições de fomento à formação continuada — invistam em pesquisas e eventos que visem formar professores que saibam ensinar a ler. Para a Bahia, não parece ser um problema de currículo, visto que essa questão já evoluiu bastante, como apontei na seção anterior. Ao que me parece, o problema umbilical está centrado na ausência de pesquisas teóricas e aplicadas sobre a questão do ensino da leitura; numa nova perspectiva, e articulada com a formação de professores da Educação Básica.

Não adianta fazer das jornadas pedagógicas meros espaços para onde um pesquisador irá falar de teorias metafísicas, sobre sujeitos ideais. Não interessa à escola o hermetismo da linguagem acadêmica que faz os/as professores/as da universidade parecerem seres especiais. O diálogo dos/as pesquisadores/formadores/as deve passar por uma

flexibilidade comunicativa tal que estreite as relações da academia com a comunidade. Essa formação precisa ser sólida, estruturante e permanente, construída de forma colaborativa entre formadores/as e professores/as.

Para tal, há que se abrir espaços para que diferentes áreas do conhecimento dialoguem tanto nas pesquisas como nos encontros de formação. A escola precisa se abrir para estudos linguísticos que explicam como se caracteriza o nosso sistema de escrita em particular, pois cada sistema de escrita reivindica diferentes habilidades cognitivas, que precisam ser acionadas para que a criança se aproprie desse objeto convencional que é a escrita em língua portuguesa brasileira.

Necessário também que os espaços de formação de professores/as — tanto na formação inicial como na continuada — estejam abertos aos estudos neuropsicológicos recentes, que tem explicado como a mente funciona quando se aprende ler e como os aspectos culturais e neurológicos juntos atuam nesse processo de aprendizagem (DEHAENE, 2018).

Só a partir daí, dessa mudança de cultura e de perspectiva, poderemos apontar caminhos no sentido de formar crianças leitoras autônomas, e possíveis adultos que compreendam textos e sejam capazes de ultrapassar sua linearidade, questionando as próprias verdades intrínsecas ao texto, desconstruindo-os, desvelando suas intencionalidades e colocando-se de maneira crítica diante dos diversos gêneros discursivos. Não se é possível formar leitores críticos, desconstrutores de significados, enquanto o sujeito não possuir autonomia intelectual sequer para decifrar a linearidade dos significantes linguísticos.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. *Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos -*

Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. Salvador: Secretaria da Educação, 2013, 177p.

BORGES, Marcelo Silva. *Políticas educacionais: reflexões entre o efetivo e o paliativo. Educação para além do Século XXI*. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

BRASIL. *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

CONCEIÇÃO, Joelma Santos da. *O lugar da leitura no PNAIC e PACTO: o que se delinea para os protagonistas na sala de aula*. Relatório de Iniciação Científica. UNEB: 2020.

CONCEIÇÃO, Joelma Santos da. *Documentos do PNAIC, PACTO e Projeto Chapada: o impacto de políticas públicas no ensino da leitura em Alagoinhas*. Relatório de Iniciação Científica. UNEB: 2020.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso. Trad. Leonor Sciliar Cabral, título original: Les neurones de la lecture, 2012, 374p.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 mar. 2020.

INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA. *Instituto Anísio Teixeira*. Disponível em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/iat>. Acesso em: jun. 2020.

INSTITUTO CHAPADA. *ICEP*. Disponível em: <http://institutochapada.org.br/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MELO, Sirlai Gama de. *Planejamento, acompanhamento e avaliação no ensino da leitura no município de Alagoinhas: papel dos instrumentos para a sistematização do ensino da leitura*. Relatório de Iniciação Científica. UNEB: 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *PORTARIA No - 592, DE 17 DE JUNHO DE 2015*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10, jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Pisa 2018*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018>. Acesso em: 10, jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular. Histórico*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 10, jul, 2020.

EM BUSCA DOS SIGNOS: LEITURA DE UMA BIBLIOGRAFIA COMPLEXA COM UM OLHAR MATEMÁTICO

Daniela Batista Santos¹

Resumo: Adotando uma posição de professora e pesquisadora de matemática multicultural, trata-se, aqui, de explorar o sentido de como a língua e a literatura, tematizadas na bibliografia obrigatória da seleção 2020 do curso de Doutorado em Crítica Cultural, são estabelecidas como operadores de diálogo com outros domínios do conhecimento, inclusive, e através de minha leitura, como professora de matemática que defende que esta deve ser pautada em diferentes perspectivas, a saber: jogos, ludicidade e letramento para a formação da cidadania. Os objetivos são: analisar como os textos especificamente do campo linguístico-literário exploram e debatem a questão do signo; refletir, também, como os textos da antropologia, da filosofia, entre outros domínios de ciências humanas, tratam sobre o impacto do signo linguístico e literário em suas áreas em termos teóricos, metodológicos e terminológicos; tomar como pressupostos esses dois objetivos anteriores e verificar como no domínio da matemática, a linguagem matemática pode ser encarada como discurso em que números representam coisas e ordens de grandeza, se tornando uma linguagem de poder em que existem pessoas, autoridades, instituições, forma de governo, regimes políticos que dão as cartas e tentam impor as regras do jogo; que é possível trabalhar com a matemática e desvelar esses números e seus impostores a favor da compreensão do sentido de riqueza material e simbólica, bem como da cidadania cultural. A metodologia está subjacente nos objetivos acima. Espera-se que as noções de signo linguístico e literário, debatidas e mediadas pelos autores, além de permitir-nos encarar números, formas geométricas e proposições matemáticas, também como signos e discursos fundados na materialidade da cultura, também possa mobilizar um grande acervo de teóricos e operações de uma

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientador: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos. Endereço eletrônico: dansantosd@yahoo.com.br ou danbatistad@gmail.com.

matemática lúdica e jogadora de sentidos com a função de estabelecer novas provocações, novos jogos de esclarecimento nas práticas de letramento.

Palavras-Chave: Signo. Linguagem Matemática. Poder.

INTRODUÇÃO

A partir da leitura da bibliografia obrigatória da seleção 2020 do curso de Doutorado em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) faremos uma incursão conceitual refletindo como a língua e a literatura, estão imbricadas e se reverberam em outras áreas de conhecimento, em especial, na Matemática, tendo em vista que busquei compreender as temáticas abordadas nos referidos textos e estabelecer um paralelo com a minha experiência profissional, que enquanto professora do Curso de Licenciatura em Matemática, atuando com a formação docente, advoga que a Matemática precisa ser trabalhada em diferentes perspectivas, a saber: jogos, ludicidade e letramento para a formação da cidadania.

Refletimos sobre a língua e a literatura como instituições que estão interligadas, sobre suas relações semióticas, tendo como marco histórico a descoberta do signo que permitiu criar diferentes concepções do significante e do significado, principalmente estabelecer articulação com diversas áreas de conhecimento, como: Filosofia, História, Antropologia dentre outras, oportunizando as relações com a cultura e a literatura conforme preconizada por Derrida (2014).

Nesse ínterim, também refletimos sobre os letramentos tendo em vista que não existe somente um letramento, mas que este aqui é compreendido em conformidade com Street (2014) e Kleiman (2001) que defendem o letramento numa perspectiva sócio, político e cultural, que está para além da cultura grafocêntrica.

Assim, levando em consideração essas discussões, objetivamos analisar como os textos, especificamente, do campo linguístico-literário que exploram e debatem a questão do signo; refletir, também, como os

textos da antropologia, da filosofia, entre outros domínios de ciências humanas, tratam sobre o impacto do signo linguístico e literário em suas áreas em termos teóricos, metodológicos e terminológicos; tomar como pressupostos esses dois objetivos anteriores e verificar como no domínio da matemática, a linguagem matemática pode ser encarada como discurso em que números representam coisas e ordens de grandeza, se tornando uma linguagem de poder em que existem pessoas, autoridades, instituições, forma de governo, regimes políticos que dão as cartas e tentam impor as regras do jogo; que é possível trabalhar com a matemática e desvelar esses números e seus impostores a favor da compreensão do sentido de riqueza material e simbólica, bem como da cidadania cultural.

A metodologia utilizada está subjacente nos objetivos supracitados, em que nos pautamos na pesquisa bibliográfica a partir da leitura comparada da bibliografia obrigatória da seleção 2020 do curso de Doutorado em Crítica Cultural. Buscamos responder aos objetivos propostos, bem como refletir sobre o perfil do doutor em Crítica Cultural.

Diante do exposto, vislumbramos que a compreensão do signo linguístico e literário, abordado nos textos supracitados, possa balizar o debate para a compreensão do signo presente no arcabouço da constituição da Matemática e, principalmente, mobilizar um acervo teórico que estabeleça relações entre Linguística, Literatura, Matemática e Crítica Cultural para (Re) criar novas provocações e jogos de esclarecimento nas práticas de letramento para a formação de uma cidadania cultural.

Para uma melhor compreensão, dividimos este trabalho em três seções. Na primeira, apresentação de uma reflexão sobre os textos base do artigo. Na segunda seção, estabelecemos uma relação da Matemática com as temáticas em tela. Na terceira seção, fizemos as considerações finais e as implicações futuras.

LÍNGUA E LITERATURA COMO UMA VIRADA CULTURAL: IMAGENS INICIAIS

Iniciamos nossas reflexões com a compreensão do signo em conformidade com Benveniste (1976). Nesse texto, o autor faz uma reflexão histórica da constituição do signo proposto por Saussure, aborda a transformação da linguagem ocorrida a partir da constituição do signo composto pelo significante e o significado. O texto é uma homenagem a Saussure como o próprio título expressa “Saussure após meio século”. É interessante a forma didática que Benveniste (1976) delineia a angustia que Saussure vivenciou até a constituição formal e fundamentada do Signo e afirma: “Saussure é em primeiro lugar e sempre o homem dos fundamentos” (BENVENISTE, 1976, p. 35).

Esse silêncio esconde um drama que deve ter sido doloroso, que se agravou com os anos, que inclusive jamais encontrou solução. Prende-se de um lado a circunstâncias pessoais, sobre as quais os testemunhos dos seus parentes e dos seus amigos poderiam lançar alguma luz. Era sobretudo um drama do pensamento. Saussure afastava-se da sua época na mesma medida em que se tornava pouco a pouco senhor da sua própria verdade, pois essa verdade o fazia rejeitar tudo o que então se ensinava a respeito da linguagem. Mas ao mesmo tempo em que hesitava diante dessa revisão radical que sentia necessária, não podia resolver-se a publicar a menor nota antes de haver assegurado, em primeiro lugar, os fundamentos da teoria (BENVENISTE, 1976, p. 39-40).

Saussure não consegue publicar sua teoria, mas seus escritos são poderosos, e são formalmente lançados depois de sua morte. “Saussure transformaria a linguística” (BENVENISTE, 1976, p. 41), essa transformação se deve a constituição do signo enquanto significante e significado, que apresenta uma dualidade, mas não oposição, pois estes estão conectados.

Como todos os pensamentos fecundos, a concepção saussuriana da língua trazia consequências que não se perceberam logo. Existe, mesmo, uma parte do seu ensinamento que permaneceu meio

inerte e improdutiva durante muito tempo. É a parte relativa à língua como sistema de signos e a análise do signo em significante e significado. Havia aí um princípio novo, o da unidade de face dupla (BENVENISTE, 1976, p. 46).

Com a materialidade do significante e do significado, temos uma virada no discurso. Saussure distingue língua e fala e dessa forma coloca como princípio que o signo é uma unidade da língua e esta se torna um sistema semiótico. A noção de signo extrapola a linguística e se reverbera nas mais diversas áreas do conhecimento, a saber: Antropologia, filosofia, Matemática, História dentre outras.

Agamben (2007), também faz referência ao “drama” vivido por Saussure em seus anos de silêncio quando se questionava sobre os fundamentos da linguística que ensinava, pois se inquietava com a existência de algo que ainda não tinha a compreensão explícita do que era, em meio a esses questionamentos Saussure constrói a noção de signo.

Se for possível desnudar a herança metafísica da semiologia moderna, ainda nos será impossível dizer o que seria uma presença que, finalmente libertada da diferença, fosse apenas uma pura e indivisa estação ao aberto. O que podemos fazer e reconhecer a situação originária da linguagem, este “entrelaçamento de diferenças eternamente negativas”, na barreira resistente à significação, cujo acesso nos foi fechado pela remoção edípica. O núcleo originário do significar não reside nem no significante e nem no significado, nem na escritura e nem na voz, mas na dobra da presença sobre a qual eles se fundam: o *logos*, que caracteriza o homem enquanto *zoon logon echon*, é esta dobra que recolhe e divide cada coisa na “conjunção” da presença. E o humano é, exatamente, esta fratura da presença, que abre um mundo e sobre o qual se sustenta a linguagem (AGAMBEN, 2007, p. 248).

Aqui compreendemos que Agamben (2007) faz uma importante reflexão sobre o signo, e sobre a relação entre significante e significado a partir de uma ressignificação destes conceitos, pois ao falar sobre dobra,

expressa o esvaziamento do signo para uma (re) construção do significante e do significado com a possibilidade de questionar, de se refletir sobre diferentes prismas e assim construir diversos significados.

Essa potência do signo oportuniza questionar as regras da linguística fechada em um estruturalismo rigoroso e pragmático para integração e compreensão das diversas práticas culturais e sociais. Nesse sentido, Lévi-Strauss (2008) retrata um importante encontro entre linguísticas e antropólogos que fechados em seus mundos paralelos, se abrem ao diálogo e percebem a necessidade de articulação dessas duas áreas de conhecimento para que as mesmas possam revelar as suas potencialidades a partir de uma impregnação mútua dos conhecimentos.

O texto *linguística e antropologia* de Lévi-Strauss (2008) faz uma discussão entre linguagem e cultura de modo geral, considerando as relações entre linguistas e antropólogos e saliente que:

Na verdade, o problema das relações entre linguagem e cultura é um dos mais complicados que existem. A linguagem pode ser tratada como *produto* de uma cultura: uma língua usada por uma sociedade reflete a cultura geral da população. Mas, num outro sentido, a linguagem é uma *parte* da cultura, constitui um de seus elementos, entre outros. Lembremos a celebre definição de Tylor, para quem a cultura é um conjunto complexo que compreende instrumentos, instituições, crenças, costumes e, evidentemente, língua (LÉVI-STRAUSS, 2008, p. 80).

O autor deixa entrever as fragilidades nos campos da linguística e da antropologia que ao se fecharem em suas singularidades, com regras lógicas e pré-estabelecidas, não avançam nas discussões, e a partir da crítica a esse fechamento epistemológico essas duas áreas dialogam e percebem a importância de ambas para um melhor desenvolvimento.

A linguística se preocupa com a gramática, com as regras, preposições e teoremas que segue a construção de uma gramática formal. Contudo Agamben (2015) faz uma reflexão sobre as raízes históricas entre filosofia e linguística, e revela que apesar dessas duas áreas do

conhecimento ter importantes implicações seus objetos de estudos são distintos do logicamente estabelecida.

Se o objeto desta é a língua (entendida como estenograma do *factum linguae*, e do *factum linguarum* e do *factum grammaticae*), a filosofia se ocupa, pelo contrário, precisamente do *factum loquendi* que a ciência da linguagem deve limitar-se a pressupor. A filosofia é a tentativa de expor esse pressuposto, de tomar consciência do significado do fato que é falar. Vê-se como justamente o *factum grammaticae* que serve para fazer a discriminação: a filosofia se ocupa, com efeito, da pura existência da linguagem, independente de suas propriedades reais (as propriedades transcendentais, como que o filósofo deve saber lidar, não ultrapassam o âmbito do existente puro), enquanto a linguística se ocupa da língua na medida em que ela pode ser descrita em termos de propriedades reais, isto é, tem (ou melhor, é) uma gramática (AGAMBEN, 2015, p. 57).

O referido autor estabelece a relação entre filosofia e linguística, e deixa explícitos seus objetos de estudos e salienta que não existe uma gramática filosófica, pois esta busca reflexões sobre a existência da linguagem.

Na perspectiva das reflexões entre linguística e outras áreas de conhecimento, as bibliografias aqui estudadas, tem seu cerne em compreender a crítica cultural no campo da linguística e a literatura, para isso, Santos (2019) situa a constituição do programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, salientando que este teve início em 2009 no Departamento de Educação da UNEB Campus II em Alagoinhas, mas que este atualmente pertence ao novo Departamento de Linguística, Literatura e Artes.

Considerando que um programa de crítica cultural pode ser implantado em qualquer grande área e subáreas do conhecimento, e sendo o nosso em Letras, que vislumbra ser um programa conceito 7, nossos principais desafios epistemológicos têm sido: a) estabelecer um foco de investigação que articule língua e literatura,

na interface com outros signos; b) não nos fecharmos nem em crítica literária, nem em estudos culturais, mas fazermos da arqueologia do signo e sua reverberação pelas ciências humanas, uma plataforma de trabalho científico e a condição para superarmos a rivalidade com antropólogos, filósofos, historiadores, psicanalistas, pesquisadores do campo de comunicação, entre outros (SANTOS, 2019, p. 2).

Essa caracterização do programa em crítica cultural é fundamental para percebermos a potência do programa na constituição de um platô cultural e científico que oportuniza a articulação com diversas áreas do conhecimento como, por exemplo: a Matemática que pode estruturar uma relação com a Literatura, Letramento, Etnomatemática, Matemática Crítica dentre outras perspectivas teóricas que possa estabelecer essa relação com a Crítica cultural.

Santos (2019) faz uma crítica ao pensamento arborescente que é marcado pelo pragmatismo e positivismo matemático, a neutralidade cientificista, o estruturalismo, do político-policial e preconiza a democracia e a construção da cidadania cultural.

Assim, é possível imaginar um outro sistema científico em que língua e literatura não só estejam no cotidiano de todo o sistema educacional, da educação básica à pós-graduação, mas sejam a base para uma política pública internacional e de afirmação desse país, que está entre as dez primeiras economias do mundo. E mais: fazer avançar o sentido das nossas agências de fomento à pesquisa, em sua missão de apoiar a prospecção da riqueza material e simbólica do Brasil, multiplicando seus modos de produção, e revertendo o sentido de distribuição dessa riqueza: agora, para os brasileiros e não para os parasitas de sempre (SANTOS, 2019, p. 17).

Aqui, Santos (2019) nos chama atenção para importantes implicações da língua e da literatura no Sistema Educacional da Educação Básica ao Nível Superior, mas principalmente a responsabilidade que estas duas áreas de conhecimento podem e devem reverberar na consciência de classe e na luta contra o capitalismo predatório e parasitário que

expropria a classe trabalhadora e mantém privilégios e riqueza de poucos em detrimento da exploração da população.

Essa política de exploração ratifica as desigualdades, o racismo e necropolítica é muito bem retratada na obra de Mbembe (2018), que define necropolítica como a política de morte, determinada pela soberania que escolhe quem importa e, portanto, deve viver.

Com efeito, em termos foucaultianos, racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, “aquele velho direito soberano de morte”. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição de morte e tornar possível às funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, essa é “a condição para a aceitabilidade do fazer morrer” (MBEMBE, 2018, p. 128).

O Filósofo traz à baila importantes conceitos que muitas vezes são banalizados dentro da sociedade capitalista, machista, homofônica, misógina e racista, que explora a classe trabalhadora e ratificam o preconceito e as desigualdades sociais.

Nesse sentido, a Educação tem um papel fundamental de conscientização e empoderamento na luta contra essa necropolítica instituída e que naturaliza a miséria e condições de pobreza da maioria da população que vivem em condições sub-humanas.

Refletindo sobre possíveis ações efetivas na luta contra essa desigualdade social, acreditamos que trabalhar a literatura e os letramentos estimulam o desenvolvimento do senso crítico e oportuniza a conscientização de classe em busca de uma sociedade justa e democrática.

Nesse ínterim, salientamos que é essencial conceber as práticas de letramento conforme preconizado Street (2014) e Kleiman (2001) que defendem o letramento numa perspectiva sócio, político e cultural, que está para além da cultura grafocêntrica.

A potência da literatura é mais precisamente retratada nos textos de Santos (2019), Barthes (1980) e Derrida (2014), que relatam sobre as relações entre língua e literatura, bem como a importância do texto literário como uma arte de escrever e dar sentidos questionando a hegemonia, abrindo horizontes e ressignificando o significante.

Derrida (2014) ratifica que a literatura é um signo de alteridade que permite pensar o impensável um jogo que não é um texto literário, nem filosófico, mas tudo o que se queira dizer, com liberdade de expressão “a lei da literatura tende, em princípio, a desafiar ou suspender a lei” (DERRIDA, 2014, p. 22).

“O desejo autobiográfico é o que faz convergir literatura e filosofia, mas ao mesmo tempo visa a ir além de ambas” (DERRIDA, 2014, p. 19), pois é um jogo de cenas onde o sujeito está em movimento pensando sobre si numa construção sobre si.

O espaço da literatura não é somente o de uma ficção instituída, mas também o de uma instituição fictícia, a qual, em princípio, permite dizer tudo. Dizer tudo é, sem dúvida, reunir, por meio da tradução, todas as figuras umas nas outras, totalizar formalizando; mas dizer tudo é também transpor [franchir] os interditos. É liberar-se [s'affranchir] — em todos os campos nos quais a lei pode se impor como lei (DERRIDA, 2014, p. 22).

O autor apresenta a potência da literatura enquanto uma instituição que se pode dizer tudo a partir do jogo de linguagem que com sua mediação lúdica sustenta o poder mobilizador e questionador da literatura, constituído um simulacro de poder que permite pensar de forma política e ética, “a literatura permite pensar a essência das leis e da norma desde os fundamentos, liberando escritas e formas muitas vezes recalçadas e possibilitando algum tipo de gozo” (DERRIDA, 2014, p. 27).

Nesse contexto, Barthes (1980) caracteriza a literatura como um artifício de romper com o poder exercido pela língua e fazer a revolução permanente da linguagem. E para expressar a força da literatura propõe a discussão dos conceitos gregos: *Mathesis*, *Mimesis*, *Semiosis*.

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, 1980, p. 8).

Vemos aqui uma exemplificação do termo *Mathesis*, em que Barthes (1980) esclarece como a literatura está relacionada em todo saber.

O conceito de *Mimesis*, representa a segunda forma da literatura que está relacionada à representação. *Semiosis* está ligado com a abertura do signo de modo a esvaziar o sentido e dar outro.

Pode-se dizer que a terceira força da literatura, sua força propriamente semiótica, consiste em *jogar* com os signos em vez de destruí-los, em colocá-los numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arrebentaram, em suma, em instituir [p. 27] no próprio seio da linguagem servil uma verdadeira heteronímia das coisas (BARTHES, 1980, p. 13).

Barthes (1980) expõe a desconstrução da linguística pragmática e normativa para uma compreensão ampla que articula a linguagem e a literatura como um ato político, social e cultural.

Assim, a leitura dessa complexa e densa bibliografia mobiliza e oportuniza a construção de um arcabouço teórico na compreensão do signo composto pelo significante e significado, o peso simbólico dessa estrutura para o desenvolvimento e compreensão da linguística e da literatura, bem como as implicações educacionais desses conceitos para repensar a sociedade e contribuir para as lutas de classe, combatendo o sistema capitalista em favor de uma cidadania cultural.

MATEMÁTICA LÍNGUA E LITERATURA: DESFIOS E PERSPECTIVAS

Historicamente a Matemática é vista pela maioria das pessoas como uma ciência exata, em que se resume a números e aplicações de fórmulas. Essa visão está atrelada a uma concepção positivista e plantonista em que a concebe como uma ciência neutra e dissociada dos contextos sócios políticos e culturais.

Esse pensamento é muitas vezes ratificado pela forma como o ensino de Matemática é trabalhado, ainda hoje, na escola. Contudo, com a institucionalização da Educação Matemática, enquanto um campo profissional e de pesquisa, compreendemos e defendemos que o seu desenvolvimento está ligado às necessidades sociais e culturais desde os seus primórdios, conforme preconiza autores como Fiorentini (1995), D'Ambrósio (1996) e Fiorentini e Lorenzato (2006).

Vivemos em um mundo em que a matemática permeia várias relações, das pessoais as coletivas. Precisamos e utilizamos diversos conceitos matemáticos diariamente, como por exemplo: passar um troco, pagar uma conta, definir se vai fazer uma compra à vista ou a prazo, olhar a hora em um relógio, tomar um remédio. Além disso, destacamos também o cenário infortúnio que estamos vivendo da pandemia do Covid-19, que é possível constatar mais claramente a importância da Matemática para compreensão da realidade e, principalmente, a necessidade do letramento matemático para entender minimamente as notícias veiculadas nos meios de comunicação que a todo o momento usam uma linguagem matemática, como por exemplo, o crescimento exponencial da quantidade de infectados pelo Covid-19.

Destarte, é necessário refletirmos sobre o papel da Matemática nessa compreensão do mundo. Diante disso, julgamos fundamental que o ensino de Matemática seja pautado numa perspectiva do letramento, da formação crítica e contribua para a construção da cidadania.

Nesse contexto, a compreensão da linguagem Matemática é basilar no processo de aprendizagem. Contudo, muitas pessoas acreditam que Linguagem e a Matemática são duas áreas distintas e dissociáveis, no

entanto, podemos afirmar que estas áreas de conhecimento têm muitas interseções e estão diretamente relacionadas. Assim concordamos com Machado (2001) quando defende que há uma relação de impregnação mútua entre a linguagem Matemática e a Língua Materna, e podemos perceber esse fato em diversos momentos do cotidiano, desde jornais, notícias veiculadas nas redes sócias, revistas, conforme apresentamos nas imagens abaixo.

Figura 1: Hiroshima e o Covid-19 no Brasil



Fonte: <https://www.facebook.com/guimaraes13pt/photos/a.633631923343500/4445678795472108/?type=3>

Figura 2: Genocídio Covid-19 Brasil



Fonte: <https://www.pstu.org.br/opinioao-socialista-no595/>

As imagens acima demonstram muito claramente uma relação da impregnação entre a língua materna e a linguagem matemática. A partir da leitura e interpretação dessas imagens, destacamos a importância de se desenvolver um ensino pautado no letramento matemático para que as pessoas possam ler, compreender e se posicionar criticamente frente às informações. “Aprender a ler o mundo, então, é apropriar-se criticamente dos valores culturais, das ideologias, dos costumes, dentre outros que permeiam o contexto e relacionar-se também criticamente com o mundo social” (SILVA, 2004, p. 176).

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura

daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 9).

A citação supracitada, no alerta para a importância do ato de ler para se fazer a leitura do mundo nos seus diversos contextos e desenvolver a habilidade de ler não é somente responsabilidade do professor de português, e concordamos com Neves et al (2007) quando salienta que ler e escrever é responsabilidade de todas as áreas do conhecimento.

Essa perspectiva dialoga com a proposição teórica de Freire (1996) tendo em vista que ele chama atenção sobre o papel investigativo que a escola deve promover, instigando a curiosidade do aluno e que o papel do professor não é somente ensinar Biologia, Português ou Matemática “mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como *arquiteto* de sua própria prática cognoscitiva” (FREIRE, 1996, p. 124).

Nesse contexto, ressaltamos que é fundamental o desenvolvimento de práticas diferenciadas para que o discente possa ser um sujeito ativo na construção de seu conhecimento. Por isso, as aulas de Matemática precisam integrar diferentes metodologias, que oportunizem o desenvolvimento da habilidade de leitura e interpretação de situações problemas de forma crítica e para o desenvolvimento da autonomia do educando. “Ler, portanto, implica compreender o que está sendo expresso pela linguagem e, desta forma, entrar em comunicação com o autor” (CARRASCO, 2007, p. 196).

Autores como Grando (2013), Luvison (2013), Grando, Nacarato e Lopes (2009) dentre outros, tem desenvolvido pesquisas sobre letramento matemático e destacado importantes discussões sobre a linguagem matemática. Estes autores enfatizam que assim como a língua materna tem suas especificidades, a matemática tem uma linguagem

própria e está não pode ser dissociada da língua materna, pelo contrário, é salutar a indissociabilidade de ambas para que seja possível, o desenvolvimento de um trabalho fecundo para a aprendizagem do conhecimento matemático, a partir da potencialidade da leitura, interpretação e escrita.

A dificuldade de ler e escrever em linguagem matemática, onde aparece uma abundância de símbolos, impede muitas pessoas de compreender o conteúdo do que está escrito, de dizerem o que sabem de matemática e, pior ainda, de fazerem matemática. Nesse sentido duas soluções podem ser apresentadas. A primeira consiste em explicar e escrever, em linguagem usual, os resultados matemáticos. [...] Uma segunda solução seria a de ajudar as pessoas a dominarem as ferramentas da leitura, ou seja, a compreenderem o significado dos símbolos, sinais e notações (CARRASCO, 2007, p. 196).

O autor traz uma importante reflexão sobre as dificuldades de compreensão da linguagem matemática, principalmente porque esta entendida como um signo linguístico apresenta diferentes significantes, tais como: representação simbólica, aritmética, geométrica, gráfica, pictórica, em língua materna, poética, literária dentre outras, que muitas vezes são negligenciadas dentro do contexto escolar.

Nesse ínterim, salientamos a importância da utilização de diversas metodologias que promovam a relação entre língua materna e a linguagem matemática, para que oportunize ao educando o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação em matemática. Para isso, acreditamos que é importante o desenvolvimento de propostas didáticas que permitam ao educando expressar o conhecimento matemático em várias linguagens (pictórica, poética, musical, literária, algébrica...), a utilização de paradidáticos, revistas, jornais, atividades lúdicas, para além do livro didático que é um importante auxílio para docentes, tem muita potencialidade pedagógicas, mas na maioria das vezes é somente utilizado para a resolução das

atividades propostas. Para elucidar essa perspectiva, apresentamos a seguir um poema de Pinheiro (2010).

Matemática Subtendida
Branco maior que negro? Não!
Branco menor que negro? Também não!
Branco pertence a negro? Não!
Negro também não pertence a branco!
Branco contém negro!
E negro contém branco!
Branco unido a negro? Ainda não!
Branco diferente de preto? Sim!
Branco igual a negro? Não
Branco é branco!
Negro é negro!
Branco mais negro!
É brasileiro! (PINHEIRO, 2010, p. 56).

O poema acima exemplifica uma possibilidade de se trabalhar com a matemática em uma linguagem poética que além das reflexões Matemática oportunizadas, contribui para refletir outras temáticas, desde a questão de gênero, raça a necropolítica.

É importante ressaltar que o poema supracitado, foi utilizado pela autora do presente artigo, em uma aula de Matemática na Educação Básica, e foi uma interessante experiência. Após trabalhar com os conceitos básicos de Conjunto, foi apresentado para a turma o poema e solicitado uma reflexão do mesmo. Alguns alunos estranham quando um professor de Matemática propõe texto para trabalhar, e principalmente um poema, no entanto, foi muito exitosa a experiência e fizemos várias análises do poema com relação à linguagem matemática e a língua materna, o que significava os conceitos e principalmente sobre o preconceito racial.

Nesse contexto, defendemos que é fundamental compreender a Matemática como linguagem e estabelecer as relações entre a língua materna e a linguagem Matemática para que seja possível superar as

dificuldades de aprendizagem que muitos estudantes apresentam na referida disciplina, e, principalmente, para que o ensino de Matemática seja pautado numa perspectiva crítica e voltado para a formação do cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do presente artigo foi um grande desafio, tendo em vista que estamos em um momento de pandemia e no caso do Brasil com um pandemônio no poder máximo do país, que muito educadamente, definirei como uma verdadeira vergonha nacional e internacional, um governo genocida que fortalece uma necropolítica e tem em sua conta a morte de milhões de brasileiros que morreram não somente por conta do Covid-19, mas principalmente pelas diversas formas de implementação de ataques a saúde, educação, cultura, tecnologia, democracia dentre outros campos que deveriam ser respeitados e ter investimentos para a constituição de uma sociedade mais justa e com condições dignas para todos.

A conjuntura vivida impôs muitas mudanças em todas as áreas, o isolamento social é um grande impacto para todos e trás consigo diversos problemas e reflexões, principalmente os referentes à saúde física e psíquica, o que dificulta muito a concentração e a produção intelectual, principalmente em se tratando de leituras densas e complexas como as que constituem o presente artigo.

Os textos propostos como obrigatório para a seleção 2020 do Curso de doutorado em Crítica Cultural são profundos e carece de uma maturidade teórica para compreensão e, principalmente, seja possível perceber as relações conceituais e as implicações na compreensão da Crítica Cultural no campo da linguística e da literatura.

Estabelecer essas relações foi muito difícil, principalmente por serem texto de uma área de conhecimento diferente de minha formação, licenciatura em Matemática, contudo estas são provocadoras e instigam

ainda mais o desejo de construção da relação entre Literatura e Matemática para o desenvolvimento de letramentos que oportunizem trabalhar Matemática para a formação da cidadania.

Saliento que apesar das leituras propostas serem muito provocadoras, seria importante que o Programa disponibilizasse alguns textos mais didáticos e que oportunize uma melhor compreensão dos conceitos abordados, principalmente sobre Crítica Cultural, pois só tem um texto que trabalha mais especificamente com a temática, revise alguns textos disponibilizados que precisam melhorar na qualidade de digitalização, pois isso implica na qualidade da leitura, principalmente para quem tem problemas de visão.

É fundamental destacar que o esforço produzido para a escrita deste artigo oportunizou também, a pesquisa dos conceitos em Linguística, Literatura, Crítica Cultural e principalmente à articulação desses saberes com a Matemática, abrindo horizontes teóricos e avançando no estado da arte da temática que muito contribuirá para o doutoramento.

Diante do exposto, podemos inferir que o perfil do doutor em Crítica Cultural, em especial, para mim enquanto professora de Matemática, seja buscar desenvolver a Matemática como uma possibilidade de compreender a diversidade cultural, as desigualdades sociais e busque contribuições sociais efetivas para a melhoria o ensino e da aprendizagem em Matemática na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, estabelecendo as relações entre Matemática e Literatura como possibilidade de (re) criar diferentes práticas de letramentos lutando contra o capitalismo predatório escravocrata.

Assim, considerando que estamos no início do Curso, em que a pandemia impediu o início oficial das aulas presenciais, é importante registrar que temos um logo percurso a caminhar, em que o arcabouço teórico será amadurecido pelas vivencias que o doutoramento oportunizará e principalmente o crescimento acadêmico e profissional.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Filosofia e linguística: Jean-Claude Milner: Introduction à une science du langage. In: AGAMBEN, Giorgio. *A potência do pensamento (ensaios e conferências)*. Trad. Antonio Guerreiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 51-69.

AGAMBEN, Giorgio. A barreira e a dobra. In: AGAMBEN, Giorgio. *Estâncias: a palavra e o fantasma na cultura ocidental*. Trad. Selvino José Assmann. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977*. Trad. e posfácio Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.

BENVENISTE, Emile. Saussure após meio século. In: BENVENISTE, Emile. *Problemas de linguística geral*. Trad. Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1976, p. 34-49.

CARRASCO, Lúcia Helena Marques. Leitura e escrita na Matemática. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et al* (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, p. 194-208.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação matemática da teoria a prática*. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 1996.

DERRIDA, Jacques. *Essa estranha instituição chamada literatura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

FIORENTINI, Dario. *Alguns modos de ver e conceber o ensino de matemática no Brasil*. *Revista Zetetiké*. Ano 3, n. 4, 1995. ISSN 0104-4877.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. São Paulo: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

GRANDO, Regina Célia. A escrita e a oralidade matemática na educação infantil: articulações entre o registro das crianças e o registro de prática dos professores. In: NACARATO, Adair Mendes; LOPES, Celi Espasandin (Org.). *Indagações, reflexões e práticas em leituras e escritas na educação matemática*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 35-56.

GRANDO, Regina Célia; NACARATO, Adair Mendes; LOPES, Celi Espasandin. A pesquisa com o professor e as sistematizações de práticas de letramento matemático escolar:

contribuições do Projeto OBEDUC. In: LOPES, Celi Espasandin; TRALDI, Armando; FERREIRA, Ana Cristina (Org.). *A Formação Do Professor Que Ensina Matemática: aprendizagem docente e políticas públicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 45-74. (Educação Matemática).

LUVISON, Cidinéia da Costa. Leitura e escrita de diferentes gêneros textuais: inter-relação possível nas aulas de matemática. In: NACARATO, Adair Mendes; LOPES, Celi Espasandin (Org.). *Indagações, reflexões e práticas em leituras e escritas na educação matemática*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 57-82.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Ângela. (Org.). *A formação do professor: perspectiva da linguística*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Linguística e antropologia. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural, v. 1*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac & Naify, 2008, p. 79-92.

MACHADO, Nilson José. *Matemática e língua materna: Análise de uma impregnação mútua*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2018. — Também disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 8. ed. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2007.

PINHEIRO, Paloma Andrade. Matemática Subtendida das Raças. In: PINHEIRO, Paloma Andrade. *Rosa Rara*. Jequié: Gráfica Lelian, 2010. p. 56.

SANTOS, Osmar Moreira. Platô de crítica cultural na Bahia: por um roteiro de trabalho científico transgressor. In: GOMES, Valéria Severina; ALMEIDA, Sherry Morgana J. et al. (Org.). *Cartografia GELNE: 20 anos de pesquisa em linguística e literatura*. Campinas: Pontes, 2019, p. 247-272.

SILVA, Ana Rita Santiago da. A Formação de Leitores: Da Leitura de Palavra à Leitura do Mundo. *Revista da FAEEBA — Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 13, n. 21, p. 173-182, jan/jun, 2004.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

NÚCLEO DAS TRADIÇÕES ORAIS E DO PATRIMÔNIO IMATERIAL: PRODUÇÃO ACADÊMICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Edil Silva Costa¹

Tomara que não voltemos à normalidade, pois, se voltarmos, é porque não valeu nada a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro.

(Ailton Krenak, O amanhã não está à venda)

UTOPIA, DISTOPIA, NUTOPIA

Quando foi criado em 2006 pelo Prof. Dr. Ari Lima e Profa. Dra. Katharina Döring, o Núcleo das Tradições Oraís e do Patrimônio Imaterial Afro-Indígena (NUTOPIA) tinha como proposta agregar pesquisadores para ampliar o diálogo e fortalecer as pesquisas na área. Os pesquisadores que foram se associando em seguida — eu, Dr. Silvio Oliveira, Dr. Daniel Francisco dos Santos, Dra. Andrea Betânia da Silva —, embora com formações acadêmicas diferentes, todos tinham/têm pesquisas envolvendo patrimônio imaterial. Procurávamos um lugar para nos abrigar e a nossos interesses acadêmicos de modo a fortalecer também o pilar da pesquisa na nossa universidade, que sempre se destacou no ensino e na extensão. Desse modo e de forma bastante favorável, formamos um grupo de pesquisadores, heterogêneo e coeso, em trânsito pela Etnomusicologia, Antropologia, Letras e História. Cada um de nós estende sua rede de contatos a outros grupos e pesquisadores, agregando também discentes com pesquisas em Turismo, Museologia, Educação, por enquanto.

¹ Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-São Paulo), Professora Titular Plena da UNEB, atuando como Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica), membro do Grupo de Trabalho de Literatura Oral e Popular da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL). Endereço eletrônico: escosta@uneb.br.

Em 2009, quando começou a funcionar no Campus II da UNEB o Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, o NUTOPIA foi acolhido na Linha de Pesquisa 1 — Literatura, produção Cultural de modos de vida. Em função da natureza de nossas pesquisas, vamos nos desdobrando em ações que muitas vezes envolvem comunidades populares e populações afrodescendentes na Bahia, ou como pontos de partida ou como objetivos finalísticos.

Um aspecto importante a considerar é como se formou o grupo, ou melhor, como se formaram os grupos de pesquisa na Universidade do Estado da Bahia. Uma universidade jovem, com forte vocação extensionista e que se estruturou a partir de diversas unidades de ensino superior, muitas com licenciaturas curtas, que foram estatizadas para integrar a maior universidade pública do Estado. De chofre, enfrentamos um grande desafio que foi (e ainda é) fazer pesquisa em uma instituição pública no interior de um Estado do Nordeste do Brasil. Muitos projetos foram criados como desdobramentos de atividades de extensão, a partir da necessidade de aprofundamento teórico e metodológico. Portanto, trilhamos o caminho inverso das universidades que já têm a pesquisa consolidada, em que os projetos de pesquisa se desdobram em atividades de extensão de modo a prestar serviços às comunidades de seu entorno. De modo geral, nos interessamos menos pelas pesquisas de gabinete e nos engajamos mais com os temas e problemas que atingem o mundo além da academia.

Quando iniciamos nossos trabalhos em 2020, planejávamos dar continuidade a algumas das ações iniciadas em 2019, pendências que se tornariam pontos de partida ou de chegada. Fomos pegos de surpresa por uma situação que rapidamente alterou os planos da comunidade acadêmica, pois nossas atividades regulares tiveram de ser em parte suspensas e outra parte reprogramada por causa da emergência sanitária e da crise mundial provocada pelo novo coronavírus.

A desordem social, consequência da pandemia, nos colocou em uma realidade distópica. Vivemos acuados, confinados, para nos

protegermos de um inimigo invisível. Se nos encontramos com as ideias fora do lugar, o trabalho em grupo nos ajuda a pensar em como ajustar nossos sonhos e projetamos um lugar possível. Temos encontrado formas de manter funcionando, ainda que com limitações bastante graves, nossos departamentos. Mas as atividades presenciais foram suspensas e, se a insegurança e o desconforto pela falta de controle não nos permitem avanços no planejamento, temos que aprender a viver um dia de cada vez.

E é em meio a essa distopia que tenho a felicidade de me deparar com o livro de um dos intelectuais mais lúcidos do Brasil na atualidade. Um homem em cuja voz ecoa as vozes das comunidades tradicionais: Ailton Krenak. A leitura do livro *O amanhã não está à venda* (2020) me fez projetar a utopia de um mundo em que os seres humanos não são a espécie dominante. Sem a circulação dos humanos, as florestas se revigoram, as águas se renovam, os animais avançam seus territórios. O paraíso se recompõe e os únicos humanos possíveis serão aqueles que conseguem viver em harmonia com o mundo natural.

O vírus, na perspectiva apocalíptica, veio para salvar o planeta da maior praga. Selecionado a espécie, só atingiu o homem. Os outros seres vivos estão seguindo bem suas vidas. Essa constatação me permite projetar uma utopia do mundo sem os humanos. Sonho com as florestas invadindo as cidades; os rios correndo sem os esgotos, água que brota cristalina das nascentes correndo sem interferências até o mar; os animais se reproduzindo livremente e livremente exercendo sua seleção natural.

Por outro lado, a situação distópica e de confinamento na qual fomos jogados graças à pandemia me fez pensar que, para ler o texto que vai sendo escrito no mundo lá fora, é cada vez mais necessário ouvir as vozes das comunidades tradicionais. Inevitável revisitar as utopias e projetarmos outras para um mundo pós-pandemia, mas sem o frescor e a inocência das primeiras. A história da humanidade mostra que, em momentos de crise, as utopias ganham força porque podem ser um escape, mas também podem apontar caminhos para a reconstrução do

frágil equilíbrio social, bálsamos para adiar o inevitável fim do mundo² ou a queda do céu³, proposições que se afirmam como profecias.

Esses acontecimentos marcarão nossa geração, mas que boas lições poderemos tirar desse momento? Fica clara a necessidade urgente de investimentos em ciência e tecnologia, a valorização das universidades e centros de pesquisa e o legado para o serviço público de saúde. Do ponto de vista das ciências humanas e sociais, a cultura e os modos de vida das populações serão afetados e é também urgente a reflexão sobre o tema.

COMUNIDADES TRADICIONAIS, PATRIMÔNIO CULTURAL E PANDEMIA

Considero que o impulso das ações para a preservação do patrimônio cultural, seja material ou imaterial, é o desejo ou necessidade de salvaguarda. Isso porque existe também a crença que a conservação das tradições irá garantir ou no mínimo favorecer a preservação da memória coletiva e das identidades. Portanto, estaria se preservando a história coletiva, individual ou de grupos. Como constitutivo de uma identidade, o patrimônio é sempre valorizado por seu aspecto imaterial. Mesmo sendo um item de “pedra e cal”, ele só importa e tem algum valor para a cultura e a sociedade se tiver agregado a sua existência a imaterialidade que o fez sobreviver na memória e que se quer preservar.

O aspecto que relatei acima contribui para uma postura sem dúvida característica de nossas ações que é o compromisso social e político. O

² Aqui me aproprio da expressão de Ailton Krenak no livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (São Paulo: Cia das Letras: 2019).

³ Sobre esse tema, ver o relato do xamã yanomami Davi Kopenawa: “A floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destruí-la. Se conseguirem, os rios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar no calor. A terra ressecada ficará vazia e silenciosa. Os espíritos xapiri, que descem das montanhas para brincar na floresta em seus espelhos, fugirão para muito longe. Seus pais, os xamãs, não poderão mais chamá-los e fazê-los dançar para nos proteger. Não serão capazes de espantar as fumaças de epidemia que nos devoram. Não conseguirão mais conter os seres maléficos, que transformarão a floresta num caos. Então morreremos, um atrás do outro, tanto os brancos quanto nós. Todos os xamãs vão acabar morrendo. Quando não houver mais nenhum deles vivo para sustentar o céu, ele vai desabar.” (In: *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Cia das Letras, 2010, p. 6).

engajamento é visível nos recortes que fazemos e na produção de resultados voltados para as comunidades que ficam à margem, de modo a subsidiar com nossos dados de pesquisa as políticas públicas que impulsionem a melhoria de vida das pessoas com as quais convivemos. O engajamento da pesquisa não passa por um simples viés ideológico, mas por esse compromisso e pelo entendimento de que a universidade pública não pode esquecer seu papel social.

Apesar da incompreensão, em especial no primeiro momento da pandemia, de boa parte das pessoas quanto à gravidade da situação e do que teríamos de enfrentar, o fato é que a covid 19 nos trouxe a realidade de uma guerra. O oponente não é só o inimigo invisível que ataca nossa saúde, mas sobretudo a forma amadora de enfrentamento do problema. A falta de controle pela ausência de vacina ou remédio gera o pânico. O vírus desestabiliza o indivíduo e seu estar no mundo. Conseqüentemente, o ser social. Porém, a falta de uma política pública com ações mais consistentes, enviada de desinformação e despreocupação com as populações mais vulneráveis, acentua a instabilidade e contribui para a instalação do caos social.

Diante desse quadro, o investimento em pesquisa científica é essencial. Notamos de imediato tanto a importância de se fazer ciência quanto as consequências da falta desses investimentos. As ciências da saúde foram acionadas imediatamente para dar respostas à sociedade, mas são as ciências humanas e sociais que podem conduzir as formas de administração do remédio, as soluções encontradas para minimizar os efeitos da desinformação e da falta da vacina.

Os profissionais da saúde apontaram que há muitas variantes a serem examinadas no país se quisermos visualizar um quadro realista a respeito do avanço da doença, assim como na administração dos poucos recursos disponíveis para seu enfrentamento. No caso específico da covid 19, em que o distanciamento social e o isolamento foram prescritos como as formas eficazes de enfrentamento para desacelerar a onda de contágio, compreender as questões culturais é crucial.

Sabemos o quanto o Brasil é um país diverso e desigual. Por isso mesmo os meios de conduzir a situação devem respeitar minimamente as diferenças regionais e sociais. De modo geral, somos uma cultura do abraço, da proximidade e do toque físico. Ou seja, da aglomeração. No Nordeste brasileiro e mais especificamente na Bahia, isso é uma característica marcante. Por outro lado, nosso calendário anual é recheado de festas populares, de rua. Diferente das festas privadas ou mesmo as públicas em lugares fechados, nas festas populares, é muito frágil o controle de quais as pessoas que circulam. Nesses espaços — e por isso mesmo a festa popular é tão atraente — há circulação de gente de todas as cores e classes, nativos e forasteiros.

Independente dos períodos de festa, até mesmo em função do clima mais quente, mas também pelas condições de moradia de grande parte das camadas populares, a rua é um espaço de extensão das casas. Em bairros populares, as casas se comunicam mais diretamente com as ruas. As habitações são apertadas, os terrenos escassos. A rua é o espaço que sobra para as crianças brincarem, para a conversa dos vizinhos, os namoricos dos jovens. Nos bairros de classe média, onde os moradores se isolam em apartamentos ou erguem altos muros em volta de suas casas e circulam geralmente de carro, as ruas ficam mais vazias e a comunicação com o lado de fora é feito por meio eletrônico ou empregados domésticos. Ao contrário, em bairros pobres, o tempo todo há gente na rua, circulando, interagindo comunitariamente (COSTA, 2015, p. 57).

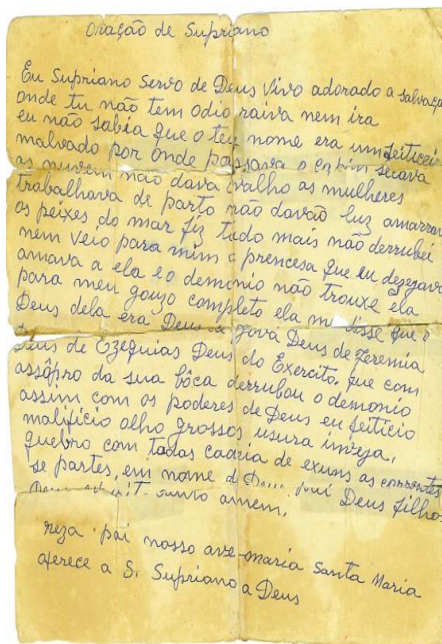
No cenário acima descrito, decretar isolamento social é um desafio. Conhecer essa realidade, que é cultural, pois tem a ver com o modo de vida de grande parte da população, é pressuposto para fundamentar as ações dos gestores públicos.

Do ponto de vista da paz social, como viver com a morte à espreita? A situação de crise pode revelar o que há de melhor e o que há de pior em nós. E é aí que entra nossa capacidade de exercitar a empatia e a solidariedade. Lição a ser aprendida com as comunidades populares e com os povos tradicionais.

Sobre a questão da empatia, não posso deixar de marcar que, durante a pesquisa de campo, vivenciamos encontros com pessoas desconhecidas até aquele momento. Esses encontros são sempre marcados por uma necessidade de olhar de perto o outro na tentativa de estreitar laços e ganhar confiança. Muitas vezes somos surpreendidos com gentilezas, fruto da empatia, que chega a ser comovente porque bem mais raro no meio urbano em que as pessoas vivem mais afastadas. Eis o caso:

Na década de 1990, dando continuidade à pesquisa de campo na região de Alagoinhas, me propus, junto com estudantes da Graduação em Letras e História, a percorrer as comunidades de terreiro. Em Pojuca, já anoitecendo, estávamos prestes a pegar a estrada, me despedi, saindo da casa de uma filha de santo que havia entrevistado. Ela me perguntou se precisava mesmo seguir viagem e eu disse que sim. Voltou para dentro de casa e trouxe um pedaço de papel amarelado que me entregou muito discretamente. Para minha surpresa, era uma oração que reproduzo abaixo⁴.

⁴ Adaptação livre: Oração de Cipriano. Eu, Cipriano, servo de Deus vivo, adorado,/a salvação, onde não tem ódio, raiva nem ira./ Eu não sabia o Teu nome,/era um feiticeiro malvado./Por onde passava, o capim secava,/as nuvens não davam orvalho, /as mulheres em trabalho de parto não davam a luz,/amarrava os peixes do mar./Fiz tudo, mas não derrubei/nem veio para mim a princesa que eu desejava./ Amava a ela e o demônio não trouxe ela/para meu gozo completo./Ela me disse que o Deus dela/ era Deus de Jeová,/Deus de Jeremias,/Deus de Ezequias,/Deus do Exército./Que com o sopro da sua boca derrubou o demônio./ Assim, com os poderes de Deus eu feiticio,/maleficio olho grosso, usura, inveja./Quebro com todas as cadeias de exus,/ as correntes se partem./Em nome de Deus Pai, Deus Filho, Deus Espírito Santo./ Amém./Reza Pai Nosso, Ave Maria/Oferece a São Cipriano, a Deus.



Manuscrito da oração de S. Cipriano com transcrição ao lado. Fonte: Acervo AMTRO

Oração de Supriano

Eu Supriano servo de Deus vivo adorado a salvação onde tu não tem odio raiva nem ira eu não sabia que teu nome era um feiticeiro malvado por onde passava o capim secava as nuvem não dava ovalho as mulheres trabalhava de parto não davão luz amarrava os peixe do mar fiz tudo mais não derrubei nem veio para mim a prencesa que eu dezejava amava a ela e o demonio não trouxe ela para meu gouzo completo ela me disse que o Deus dela era Deus de Jová Deus de Jeremia Deus de Ezequias Deus do Exercito. que com assôpro da sua bôca derrubou o demonio assim com os poderes de Deus eu feiticio maleficio olho grossos usura inveja, quebro com todas cadeia de exuns as correntes se partes, em nome de Deus pai Deus filhos Deus espirito santo amem.

reza pai nosso ave-maria santa Maria oferece a S. Supriano a Deus

Tratava-se de uma oração de São Cipriano, santo-bruxo e figura controversa (FERREIRA, 1992), cujo livro tem causado polêmica há muito tempo. A oração é popular no Brasil, assim como o livro atribuído a ele. A intenção da mulher ao me ceder a reza, dobrada e meio amassada, quase como um patuá, era de proteção. O teor da oração revela essa finalidade de enfrentamento do mal: “com os poderes de Deus eu feiticio/maleficio olho grossos usura inveja”.

Não consegui localizar as referências dessa reza, há muitas versões de orações de São Cipriano, no mundo inteiro. Pela linguagem utilizada, tudo leva a crer que foi aprendida oralmente e registrada de memória, mas o conteúdo atende ao que foi dito, um apelo de proteção e confirmação de fé. Essa é uma das formas que as pessoas em

comunidades populares expressam sua empatia. Aqueles que pouco têm, são os que dão mais. Dividir é uma prática cotidiana.

Em contrapartida, não posso deixar de notar que tomou forma e cresceu nos últimos meses o *discurso* da solidariedade. Independente da honesta iniciativa de lideranças comunitárias, da iniciativa privada e até mesmo dos poderes públicos, diversos segmentos sociais se mobilizaram para atender as demandas dos mais vulneráveis socialmente. A pandemia trouxe à tona e expor na cara da classe média (que fingia não ver ou não via mesmo por falta de capacidade de enxergar o outro) as dificuldades das camadas mais baixas e a fragilidade do Brasil em relação à saúde pública, segurança alimentar, violência policial, educação, saneamento básico, enfim, ausência de condições dignas de vida.

Pois bem. O princípio da solidariedade é a empatia, algo pouco crível na classe média brasileira que se estrutura a partir do pensamento escravocrata e colonial. A elite que não abandonou a casa grande e insiste a todo custo manter seus privilégios como se fossem direitos. Não vamos cair no conto da cordialidade outra vez. No máximo, assistimos a eventos midiáticos bem arquitetados para sustentar o discurso da solidariedade que renderá, além do alívio de consciência necessário para a continuidade da exploração, os lucros políticos e financeiros para reforçar o sistema dominante.

Por outro lado, essa crise deu também mais visibilidade às formas de organização comunitária que muito rapidamente conseguiu atingir as famílias mais necessitadas. Ao contrário do governo, que levou dias, meses até, procurando um caminho para identificar e implementar a ajuda emergencial que vem se mostrando falha e fácil de fraudar.

Por essa razão, é fundamental que os gestores conversem com os líderes comunitários e, associados a eles, implementem as ações necessárias. Ao contrário disso, o que vimos foi uma total desorganização, misto de má vontade e má qualidade das informações, por sinal já existentes no cadastro social de boa parte dos beneficiáveis.

A preocupação com a economia é legítima na lógica do estado mínimo que ignora as formas de economia solidária. Nisso também temos os exemplos da resistência de quilombolas e nativos, mas o tema não será abordado aqui, pois não cabe nesse artigo por merecer uma discussão exclusiva e especializada.

Em suma, somente uma ação coordenada dos vários segmentos dos poderes públicos, federal, estadual e municipal, com as lideranças comunitárias, respeitando a diversidade cultural e valendo-se do conhecimento popular, suas crenças, seus valores e seus modos de vida, poderia fazer funcionar de forma imediata um plano emergencial para conter a pandemia.

Até agora basicamente me referi de forma mais genérica e ao contexto urbano. Nas comunidades tradicionais rurais, quilombolas e indígenas, as formas de atenção à saúde enfrentam peculiaridades ainda mais delicadas. Ailton Krenak (2020) se refere a esses grupos “agarrados” na Terra e que ficam de fora do sistema como uma “sub-humanidade”:

Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam se manter agarrados nessa Terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. Esta é a sub-humanidade: caiçara, índios, quilombolas, aborígenes. Existe, então, uma humanidade que integra um clube seleta que não aceita novos sócios. E uma camada mais rústica e orgânica, uma sub-humanidade, que fica agarrada à Terra (KRENAK, 2020, p. 7-8).

As políticas públicas para essas comunidades devem ser ainda mais cuidadosas. Não só porque, para esses sujeitos, o acesso às unidades de saúde básica é mais difícil, mas também pelo fato de que o tratamento do corpo é transpassado por questões religiosas, como são exemplo as rezadeiras e as parteiras, mulheres que tem um amplo conhecimento da medicina popular e intervêm em casos de necessidade de assistência à saúde. Em muitos lugares, nos rincões do Brasil, elas são as únicas opções. Em outras situações, convivem com os médicos e agentes de saúde, os

auxiliando no acesso aos doentes, no convencimento de adoção de práticas não usuais em seu contexto, no acompanhamento dos tratamentos. São figuras importantes e intermediárias, fazendo a ponte entre os saberes das comunidades das “bordas do planeta” e os saberes hegemônicos ou oficiais.

Como já foi dito, a situação de crise pode revelar o que há de melhor e o que há de pior em nós. Tanto nossa humanidade quanto a desumanidade. O contexto da pandemia mostrou a fragilidade da espécie humana. Se por um lado, o vírus é um democrata, podendo atingir todas as camadas sociais, embora as formas de defesa e o acesso aos tratamentos sejam desiguais; por outro, no espectro mais amplo dos seres vivos, o vírus é seletivo, só atingindo os humanos. Como já foi dito, os outros viventes estão seguindo seu curso sem novos percalços. Pelo contrário, a natureza mostrou sua inteireza e vai se recuperando rapidamente nos lugares em que deixou de haver interferência do homem. Assim, o isolamento social do ser humano tem se mostrado benéfico para os outros espécimes. Como sintetiza Krenak:

A nossa mãe, a Terra, nos dá de graça o oxigênio, nos põe para dormir, nos desperta de manhã com o sol, deixa os pássaros cantar, as correntezas e as brisas se moverem, cria esse mundo maravilhoso para compartilhar, e o que a gente faz com ele? O que estamos vivendo pode ser obra de uma mãe amorosa que decidiu fazer o filho calar a boca pelo menos por um instante. Não porque não goste dele, mas por querer lhe ensinar alguma coisa. “Filho, silêncio.” A terra está falando isso para a humanidade. E ela é tão maravilhosa que não dá uma ordem. Ela simplesmente está pedindo: “Silêncio”. Esse também é o significado do recolhimento (KRENAK, 2020, p. 9).

A fala de Krenak traduz como as comunidades tradicionais vivenciam esse momento. Alerta também para o quão fluído e inconsistente é o discurso da sustentabilidade. A sustentabilidade é o limite da exploração capitalista, adoece mas não mata, vampirescamente necessita da vítima viva para continuar com seu projeto de morte.

Alinhados a esse projeto, os seres humanos são a praga que suga a seiva do planeta, tirando além do necessário para se sustentar, pois o capital mira o excedente e necessita de cada vez mais para se manter girando. Já os sujeitos nas comunidades tradicionais seguem na contramão dessa lógica (talvez aí caiba o adjetivo “sub-humano”, como um elogio). A pandemia, colocando a nu a falência do capital, nos direciona o olhar para as formas de solidariedade e empatia construídas a partir do senso comunitário.

Uma visão mais otimista poderia reconhecer possibilidades de avanços sociais, uma vez que a história mostra os saltos da humanidade nas crises. Ao longo de milênios a ideia de humanidade foi sendo sistematizada. No século XX, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e instituições como ONU, OMS, UNESCO¹ nos dão uma ideia clara que não é por falta de conhecimento ou discursos oficiais que há exclusão de vastas camadas da população mundial.

Por ora, nessa tentativa desesperada de adiamento do fim, há necessidade de políticas públicas inclusivas. Nesse contexto, o Consórcio Nordeste dá um passo importante para indicar possibilidades que nos distanciam do projeto declaradamente fascista e necropolítico do governo federal. A criação de um comitê científico que oriente as ações dos governos locais é uma clara jogada política e que demarca um território que se mostrou insurgente desde a eleição do atual governo. Portanto, para além da briga do governo e a OMS, não podemos aceitar apenas como rebeldia, em relação ao bolsonarismo, a tentativa de tomar decisões com suporte científico. Por sinal, rebeldia e autogestão é a atitude dos aquilombados há muito tempo. Daí a importância de se conhecer as comunidades tradicionais, muitas vezes abandonas à própria sorte.

¹ ONU (Organização das Nações Unidas, OMS (Organização Mundial de Saúde), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

PESQUISA COMO ENGAJAMENTO PROSPECTIVO NO MUNDO PÓS-PANDEMIA

O Nutopia se coloca desde sempre como um grupo de pesquisa engajado e próximo às comunidades tradicionais por causa da própria natureza dos nossos temas. O trabalho com comunidades e com a cultura popular nos possibilita apreender as lições com os mestres populares no que tange solidariedade e organização comunitária, como disse acima. O olhar atento para as comunidades populares nos faz conhecer as identidades e os laços de coesão social que as sustentam. Os grupos populares são mais coesos porque precisaram, desde sempre, desenvolver estratégias de resistência e autogestão em consequência da ausência ou omissão dos poderes públicos. O Nutopia e o trabalho com comunidades, propõe sistematizar as lições aprendidas com os mestres da cultura popular nos seus modos de organização comunitária.

Sobre a questão da saúde, do ponto de vista da sabedoria popular, retomando as questões de resistência, autogestão e políticas públicas, dois exemplos saltam aos olhos: rezadeiras e parteiras. O cuidado com o outro nesse caso se dá aliado à proximidade com as pessoas, muitas vezes parentes ou comadres. Há, nesse ambiente familiar, confiança e respeito. As rezadeiras, que muitas vezes são parteiras também (ou vice versa) possuem o conhecimento das plantas medicinais e práticas de cura, que são sempre acompanhadas de práticas religiosas. As políticas de saúde para as comunidades tradicionais devem incorporar esse viés de aproximação de práticas tradicionais.

Casa de uma rezadeira na zona rural de Alagoinhas.



Fonte: Arquivo AMTRO

O Projeto Acervo de Memória e Tradições Orais da Bahia (AMTRO), que coordeno, desenvolve junto à população local atividades de pesquisa, registro e valorização das tradições, abrindo perspectivas frutíferas para a interação com as comunidades. Com foco nas poéticas orais, conseguimos organizar um acervo que inclui, além de textos poéticos (narrados, cantados ou dramatizados), depoimentos, histórias de vida, fotos, vídeos, impressos e até mesmo alguns objetos.

Dentre os textos recolhidos, as rezas não são os textos mais fáceis de registrar porque, em geral, as rezadeiras não gostam e não aceitam rezar fora do contexto. E justificam: se não houver a necessidade de proferir a reza, não se deve dizer as palavras “à toa”. As palavras são sagradas, reza é coisa séria. Das vezes que consegui gravar, sempre com autorização da rezadeira, foi durante uma sessão de cura. Outra dificuldade é que a pronúncia das palavras é em tom baixo, quase sussurrado, permitindo que apenas a pessoa que está sendo curada ouça. Por essa razão, a gravação é quase sempre inaudível. Transcrevi algumas rezas em grande parte de memória ou “adivinhando” o que estava sendo dito, pois a gravação não me permitia entender.

As mais comuns ou que estão em maior número são as rezas de olhado ou quebranto. E nesses casos, a pessoa rezada muitas vezes é uma

criança, pois os inocentes são mais vulneráveis ao “olho grande” ou “olho grosso”. Nesses casos, a doença deixa a pessoa abatida, sem ânimo. Acredita-se que esse estado de “quebranto” seja provocado pela inveja de outra pessoa, consciente ou inconscientemente. Essa energia ruim pode ser direcionada para uma pessoa, adulto ou criança, um animal, uma planta, qualquer ser vivente. Também pode-se rezar objetos, o princípio é o mesmo.

Rezadeira em Boa União, Alagoinhas.



Fonte: Acervo AMTRO

Como podemos notar na foto acima, a rezadeira segura galhos verdes nas mãos e vai sacodindo e tocando levemente o corpo da pessoa a ser benzida, num ritual que dura apenas o tempo da oração. Existe a crença de que a fé no ato de benzer deve ser compartilhada ou não surtirá efeito, por isso a postura do outro é de entrega, submissão. Nas palavras,

uma mensagem clara de evocação do poder divino do qual a rezadeira é instrumento:

Com dois te botaram
Com três eu te tiro
Com os poderes de Deus e da Virgem Maria
Em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo.
Amém

Quem procura uma reza de olhado acredita que sofre da interferência de uma energia ruim causada pelo “olho gordo” de outra pessoa, geralmente por ter despertado inveja ou estar fragilizado por algum motivo. Por isso a alusão aos dois olhos (com dois te botaram). Para quebrar a energia negativa, a rezadeira evoca os poderes de Deus e da Virgem Maria e seus três acompanhamentos, a Santíssima Trindade: Pai, Filho e Espírito Santo (com três eu te tiro). Esses acompanhamentos não são superiores apenas numericamente, mas também pela superioridade das forças divinas. Associadas às palavras, estão as ervas que servem para banhos ou chás. No caso dos galhos verdes usados no ritual da reza, eles devem ser descartados na direção do poente para que o mal se desfaça, mingando como o sol que se vai, ou na maré vazante, pelo mesmo motivo. Portanto, as forças da natureza são evocadas também, nem sempre com as palavras, mas nos atos ritualísticos. Nota-se que, embora a estrutura da reza siga um padrão que a aproxima de uma oração católica e oficial, tanto o ritual quanto o conhecimento das folhas são do domínio e da esfera religiosa afro-indígena. O texto sintetiza bem a fusão dessas culturas no contexto brasileiro e baiano.

A medicina popular no Brasil é uma prática muito antiga, bem antes dos primeiros portugueses aqui chegarem, ela já era muito bem conhecida pelos nativos, daí o conhecimento e a prática ser tão bem apurada por eles. Claro que os europeus também trouxeram conhecimento de folhas e chás que foram adaptados e incorporados às aqui existentes. Diferente da medicina convencional ou “científica”, o indivíduo que vai ser tratado é analisado sob dois aspectos básicos: a saúde de seu corpo e a saúde de

seu espírito, pois muitas vezes a pessoa não está com uma doença do corpo e sim uma doença espiritual, como o “mal olhado”, objeto da reza apresentada acima.

Na prática, a medicina popular utiliza três formas de tratar a pessoa que está doente: plantas medicinais, rezas e simpatias. Em alguns casos, estas três formas podem ser empregadas juntas, como é o caso das rezadeiras que utilizam plantas medicinais para realizar as orações nas pessoas doentes. O preparo das folhas para fazer as “mezinhas” necessita não só do conhecimento de suas propriedades farmacêuticas, mas do ritual do preparo. Para sua eficiência, precisam ainda do laço de confiança que se estabelece entre o rezador e o necessitado da reza, da cumplicidade do pacto social, do qual o pesquisador tem que estar ciente.

De tudo que venho dizendo, destaco o quanto é necessário o conhecimento profundo do patrimônio cultural, tanto da cultura dominante quanto das culturas das bordas (FERREIRA, 2010) para se conseguir atingir a população como um todo.

O Projeto AMTRO, nesses vários anos de atuação, vem cumprindo seu papel de estudar as poéticas orais, os saberes e fazer populares. Constatou-se a necessidade de criar uma rede e um espaço permanente que possa mobilizar e articular pessoas, grupos, instituições e projetos, gerar um banco de dados e construir um intercâmbio entre as diversas regiões do interior da Bahia. Tratar desses temas em um momento em que as pesquisas nas Ciências Humanas são relegadas é por si só um ato de resistência. Desse modo, encaminhamos nossas pesquisas para além dos muros da universidade, procurando encontrar as trilhas que nos levam ao Brasil profundo, muitas vezes ignorados por aqueles que se consideram os donos do poder.

REFERÊNCIAS

COSTA, Edil Silva. *Ensaio de malandragem e preguiça*. Curitiba: Appris, 2015.

FERREIRA, Jerusa Pires. *O livro de São Cipriano: uma legenda de massas*. São Paulo: Perspectiva, 1992. (Estudos, 129).

FERREIRA, Jerusa Pires. *Cultura das bordas: edição, comunicação, leitura*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.

KRENAK, Ailton. *O amanhã não está venda*. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

REFLEXÕES SOBRE OS SIGNOS E SEUS IMPACTOS NAS CIÊNCIAS HUMANAS: ESTUDOS COMPARATIVOS DE TEXTOS DA SELEÇÃO DO DOUTORADO/2020

Elisabeth Silva de Almeida Amorim¹

Resumo: Inegavelmente, o grande acontecimento do século XIX foi a descoberta do signo linguístico por Saussure. Atentar-se para os impactos causados por esse acontecimento se faz necessário para compreender o avanço nas pesquisas em diferentes áreas, pois afinal, o signo traz a luz para a linguística e contribui para deixar a linguagem inapreensível. Este artigo tem como objetivo fazer um estudo comparativo no campo das Ciências Humanas, a partir de descrição de cenas que apontem o lugar da língua e da literatura nos textos de referência obrigatória na seleção de doutorado em Crítica Cultural, bem como mapear os impactos da descoberta do signo para a promoção de uma nova língua/literatura. Através da pesquisa bibliográfica, faremos leituras comparativas e dialógicas acerca dos signos linguísticos realizadas por Giorgio Agamben (2015; 2017) e Èmile Benveniste (1976); as práticas de letramentos com Ângela Kleiman (2001) e Brian Street (2014); e desconstrução da literatura defendida por Jacques Derrida (2014), Roland Barthes (2001), entre outros teóricos. Como resultado desse trabalho que proporciona a articulação linguística-literária, descreveremos sobre os impactos da nova língua como instrumento de poder e ação política de silenciados e silenciadas que não se deixaram capturar por manuais didáticos, nem o academicismo, grandes responsáveis pelo engessamento da língua/literatura.

Palavras-Chave: Signos. Estudos comparativos. Ciências humanas.

INTRODUÇÃO

O século XIX é marcado por uma grande descoberta linguística que influenciou as pesquisas em diferentes áreas, propiciando uma virada

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica – UNEB), linha de pesquisa: Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientador Professor Dr. Roberto Seidel, endereço eletrônico: beth.criticacultural@gmail.com.

linguística abraçada pela história, filosofia, literatura, pedagogia, antropologia entre outros campos de saberes que tiveram seus objetos de pesquisas modificados. Ferdinand Saussure (1857-1913), linguista suíço, considerado o pai da Linguística Moderna, ao descobrir e defender o signo como a irradiação da linguística, — uma parte viva, dupla, formada de significado e significante, — levantou a bandeira da arbitrariedade dos signos, já que conceitos e imagens não se correlacionam. Este pesquisador tornou-se mundialmente conhecido, graças as ações de alguns dos seus alunos do Curso de Linguística, em Genebra, ao compilar produções discutidas em sala e transformar no livro *Curso de Linguística*, publicado em 1916, três anos após o falecimento do professor Dr. Ferdinand Saussure.

A descoberta de Saussure rompeu fronteiras e barreiras do tempo. *A priori*, pesquisar sob o viés da Crítica Cultural tem o signo linguístico como objeto de análise, bem como as reverberações no campo das ciências humanas. Este acontecimento epistemológico traz o foco na língua em situações adversas, principalmente no âmbito da desmontagem. Com isso, este *paper* buscará nos textos da bibliografia obrigatória da seleção para Doutorado em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia, ano 2020, o lugar da língua e da literatura nas diferentes situações e contextos de aprendizagens em produções legitimadas ou não.

Inicialmente, as contribuições de Agamben e Benveniste estarão lado a lado, associando os pontos e contrapontos no trato com o signo linguístico, percorrendo entre os caminhos da Ciência da linguagem, onde as dobras, barreiras linguísticas, signos e Saussure se destacam. Para esses estudos comparativos, fomentaremos as discussões em Giorgio Agamben (2015; 2017), através dos ensaios *A barreira e a dobra* e *Introdução a uma ciência da linguagem*, versus Èmile Benveniste (1976), com o texto *Saussure após meio século*.

Outra cena explorada diz respeito às práticas de letramentos com fundamentação teórica em Ângela Kleiman (2001) com o texto

Letramento e Formação do Professor, e Brian Street (2014) em *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Entender como essas pesquisas se cruzam unindo em alguns pontos e distanciando em outros, — ao lidar com o texto, signo, significado e significante, para que as práticas de letramentos escapem do cientificismo acadêmico — talvez seja uma das nossas maiores inquietações. Porque há muito a ser desvendado, pesquisado, ensinado, aprendido e confrontado, para que novas desmontagens aconteçam no âmbito linguístico-literário.

Não poderíamos deixar de fora o ícone da teoria da desconstrução literária, Jacques Derrida (2014), ao discutir quão estranha é a instituição chamada literatura, onde o despoder literário é a chave do grande poder da literatura. Assim, neste terceiro cenário para dialogar com Derrida, invocamos a presença do Roland Barthes (2001), que aposta nas forças de poder da literatura, em destaque a semiosis, pela capacidade de multiplicar os sentidos do literário. Seja Derrida ou Barthes, ambos promovem discussões acirradas ao lidar com a literatura. No entanto, há um consenso, pois não se pode pensar em literatura sem associar a outras linguagens e signos, e é disso que iremos discutir, através de estudos comparativos dessa pesquisa bibliográfica.

AGAMBEN E BENVENISTE: ENTRE A FILOSOFIA E A LINGUÍSTICA BEBENDO DA FONTE DE SAUSSURE

O filósofo italiano Giorgio Agamben (1942) é um dos grandes nomes da filosofia contemporânea. Ele analisa os estudos do filósofo e linguista Jean Claude Milner e chama a atenção sobre a posição ocupada pela linguística, pois deixa de ser a “ciência piloto” e passa a disputar o mesmo objeto com outras ciências, principalmente a filosofia. No entanto e por falta de legitimação, a linguística trava uma briga com a filosofia, esquecendo-se de que, quanto mais as duas disputam por espaço almejando um distanciamento, mais próximas elas continuam.

Não resta dúvida que a proximidade entre Linguística e Filosofia se deu a partir da virada linguística, século XIX, com a descoberta do signo por Ferdinand Saussure. Saussure é considerado o homem dos fundamentos que promoveu uma reviravolta nas Ciências das Linguagens, livrando assim, a linguística da investigação meramente histórica. Esse grande lance da linguística tem a ver com bilateralidade do signo, mas a linguística não precisa se sentir a “dona do pedaço”, pois afinal, linguística e filosofia se complementam pelas suas histórias de idas e vindas no enalce do objeto que se modificou e tornou-se escorregadio, estruturado por uma linguagem marcada pelas arbitrariedades do signo.

Ao explorar as contribuições de Saussure, encontra-se o livro *Curso de Linguística*, fruto das suas pesquisas abraçadas por ex-alunos. Esses estudos, também compartilhados por Agamben e Benveniste, recorrem a trajetória de Saussure para fundamentar suas defesas. Um filósofo e um linguista que se curvam para os impactos do signo e anunciam o surgimento de uma nova língua, novo pensar, nova forma de pesquisar. Agamben (2007) aponta o signo como uma luz, já que a linguística tornou-se, com o acontecimento do século, o espaço da diferença, e o signo faz com que a linguagem torna-se inapreensível. Anteriormente, Benveniste (1976) trouxe a defesa da duplicidade do objeto linguístico. Vale ressaltar que o drama de Saussure em não encontrar sentido na linguística, causou insatisfação muito grande, porque sabia que a sua descoberta, apesar de estrutural, desmontaria muitos estudos, e transformaria de forma irreversível a linguística, como de fato aconteceu. A descoberta do século causou inquietação em muitos linguistas, isso porque,

Tese de aparência paradoxal, que ainda hoje pode surpreender. Certos linguistas censuraram a Saussure o prazer-se em sublinhar paradoxos no funcionamento da linguagem. A linguagem, porém, é realmente o que há de mais paradoxal no mundo, e infelizes daqueles que o não vêem. Quanto mais nos adiantarmos, mais sentiremos este contraste entre a unicidade como categoria de nossa percepção dos objetos e a dualidade cujo modelo a linguagem impõe à nossa reflexão (BENVENISTE, 1976, p. 45).

O ensaio de Benveniste mostra o quão foi difícil para Saussure investir na pesquisa inovadora, porque as críticas chegaram com muita veemência, a ponto do pesquisador se afastar por um tempo do seu objeto de estudo, decepcionado, sem abandoná-lo de fato, pois esporadicamente, escrevia artigos a pedido. Sentia-se impotente, pois as mudanças previstas seriam irreversíveis e radicais, atingiriam não apenas a linguística, mas também as ciências humanas. Hoje, não há mais dúvida acerca da descoberta do signo como responsável pela grande revolução científica do século XIX, porque a virada linguística proposta por Saussure, trouxe a luz para a ciência da linguagem. Não é por acaso que as outras ciências buscam se beneficiar dos rastros deixados por Saussure e demais seguidores.

Agamben (2007) fez um ensaio interessante acerca das contribuições de Saussure. Ele chama a atenção ao afirmar que os cursos ministrados por Saussure não eram destinados a publicação, e as frustrações do pesquisador foram contadas através de uma carta, nas palavras dele: “Saussure faz uma carta dizendo que não havia nenhum signo usando em linguística que ele atribui sentido”. Um outro ponto que esse filósofo chama a atenção, diz respeito a linguagem ser um espaço de diferenças negativas, porém “o signo em si mesmo é ponto de irradiação positiva”. Tantos anos depois, o que não faz mais sentido é pesquisar a língua dissociada da linguagem, ou investigar a literatura distante dos signos linguísticos.

Sem dúvida, é preciso retornar a fonte de Saussure quantas vezes necessário for, e sabe por quê? A linguística, filosofia e antropologia não precisam disputar o mesmo objeto, almejar o pódio. Mesmo porque as relações entre signo e significado são construídas em situações opostas, em uma clara dualidade. Como já defende Agamben, o signo traz luz à linguística, deixando-a inapreensível. Assim, na cena descrita, é possível Filosofia e Linguística irem à mesma fonte sim, e a diferença será como as duas ciências dialogarão a partir desse retorno. No entanto, por mais que elas se cruzem e se repelem nos caminhos da pesquisa, ambas reconhecem Saussure como o homem dos fundamentos que transformou

a ciência da linguagem, e através desse objeto transformado e transformador que aqui chamamos de signo, foi capaz de colocar a linguística e a filosofia do mesmo lado, para juntas anunciarem uma ruptura com a tradição em prol da epistemologia da inovação.

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA LÍNGUA

É muito comum utilizar-se de textos de autores consagrados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de leitura em sala de aula. Isso porque a academia, de certa forma, exerce o poder de atestar o “bom”, e em contrapartida, descartar o “ruim”. Por conta desse “atestado” de garantia, muitos textos não passam no teste, e fecham ou limitam os círculos de letramentos. Será que as práticas de letramentos necessitam da apropriação de cânones literários?

Uma pesquisa desenvolvida por Ângela Kleiman (2001) sobre as práticas de letramentos sob a perspectiva da linguística aplicada, Unicamp, é motivada pelo grande número de pesquisas realizadas, através das quais, professoras são apontadas como não leitoras e não pesquisadoras. Por conta deste discurso que desvaloriza o professor, Kleiman fundamenta-se em Freire, Erickson, Bourdieu e divide sua pesquisa em duas etapas: uma fase ética, para entender o porquê da desvalorização de uma classe, e na fase seguinte para investigar a formação e educação continuada para alfabetização da EJA. Para apontar professoras como não leitoras, de imediato acende aquela luz: não são leitoras de quais gêneros textuais? Qual o lugar do texto na vida dessas professoras? E partindo de uma pesquisa sócio-histórica com um grupo focal, pode-se chegar a resultados interessantes.

Ao investigar a raiz do problema, Kleiman aponta a ausência de leitura legítima desde cursos de Letras e Pedagogia pelos quais as professoras passaram. Consequentemente, faltam criticidade nos cursos e pesquisas de formação continuada. Indo além, ela aponta três dimensões na atuação das professoras na formação continuada para

alfabetização da EJA: desarticulação de discurso didático e científico nos objetivos propostos; incapacidade de compreender e interpretar textos expositivos, principalmente professoras de família não letrada e; capacidade interpessoal para reproduzir o discurso acadêmico. A pesquisa de Kleiman levanta uma questão bem maior em relação ao letramento e formação do professor, uma vez que as professoras tinham um marcador de classe, que é o texto canônico, sendo que os repertórios e práticas pedagógicas de professoras, bem como a familiaridade com os textos, variavam conforme o nível do letramento dos familiares.

Já Street (2014) realizou um estudo de caso com abordagem etnográfica sobre letramentos relacionados à educação. O público-alvo foi professor de classe média de determinado bairro de uma metrópole nos Estados Unidos. Vale ressaltar que ele e Joana Street defendem uma pedagogia do letramento, daí a inquietação para descobrir até que ponto o letramento caseiro e o letramento escolar se complementam. E os resultados surpreendem, porque as mulheres, apesar de invisibilidade de letramento, desenvolvem práticas alternativas ao registrarem suas ações, ao tempo em que trabalham a língua de forma descontextualizada e solta. Fazem prática de avaliações arbitrárias que bem pouco ajudam no conhecimento do aluno, porque cada vez mais rotulam a escola como espaço do letramento.

Por outro lado, a pesquisa de Street aponta também os pais como “guardiães do letramento adequado”, pois são eles que praticam em casa a leitura com seus filhos. É possível perceber como as práticas de letramentos favorecem o surgimento de novas línguas. Enquanto Kleiman defende as práticas de letramento através dos repertórios, Street vai além, e através do evento gravado, sugere um letramento como prática social e crítica, ao perceber as distorções discursivas entre comunidade versus escola. O mais surpreendente foi perceber como o texto trabalhado em sala de aula não passava de um instrumento de poder nas mãos das professoras, onde o espaço legitimado, a voz e o tempo eram controlados por elas.

Tanto Kleiman com seu grupo focal brasileiro e Street em seu estudo de caso americano, ao discutirem as práticas de letramentos, trazem algo em comum: o lugar da língua e da literatura nas práticas de letramentos dos envolvidos nas pesquisas. No entanto, percebe-se na pesquisa de Kleiman, uma necessidade de desconstruir o local legitimado pelas professoras, onde o preconceito universal se fez perpetuar acerca dos discursos acadêmicos e dos livros didáticos, para que as vozes desses professores e estudantes possam ser ecoadas e esvaziadas de estigmas e limitações, e seus textos também sirvam de exemplos a serem lidos e exibidos.

Street mostra as práticas de letramentos em dois espaços diferentes, nos quais a língua é trabalhada solta como se não fizesse parte da linguagem. Em qualquer espaço de letramento, o texto apresentado não precisa ser instrumento de controle, mas de descontrole, desmontagem. É preciso desmontar o signo letramento para esvaziá-lo do canônico, legítimo, rótulo e da pedagogização. Sem a desconstrução do signo, as cenas de letramentos continuarão existindo e sendo invisibilizadas pela legitimação de espaços universais, enquanto em casa, no clube, no shopping e nas comunidades, o letramento acontece desapercibido por muitos.

Kleiman e Street anunciam uma nova língua quando as práticas de letramentos saem dos espaços legitimados e pipocam incontroláveis em diferentes situações, desde os discursos dos pais, aos repertórios das professoras, sejam no exercício da docência ou nas práticas do cotidiano doméstico. E os resultados muito se assemelham, pois é necessário investir na pesquisa crítica se queremos leitores críticos. É preciso conhecer a realidade, para investir nessas brechas e para que o aluno, professor, gestor, não se intimidem em querer transformá-la. Porque a ruptura só acontece quando sobra coragem para mudar o que não agrada e se repete continuamente.

ENFIM, A DESCONSTRUÇÃO É O SIGNO!

O ensino da literatura dissociado da vida e de outras linguagens parece estar com os dias contados, conforme agoniza o discurso acadêmico de referencial canônico, onde o pódio era destinado aos bons escritores. Barthes (2001) defende que a literatura precisa “falsear” a linguagem e não se deixar aprisionar nos braços arbitrários das convenções linguísticas, para transcender a partir de outras significações, afinal, há muita força que emana do literário.

Roland Barthes anuncia três forças de poder da literatura, sendo uma capaz de articular os saberes propondo um diálogo com várias ciências (mathesis), multiplicar os sentidos do literário (semiosis) e a força que representa o real (mimesis). Para Barthes, a literatura é a maior das ciências, pois ela é capaz de abraçar todas as outras. Quando falamos desse abraço da literatura a outras ciências e multiplicação de sentidos, inegavelmente, remetemos as contribuições de Saussure, com a descoberta do signo permeado de significado e significante. E como o signo abre o leque para a reinvenção de sentidos, com a literatura não poderia ser de outra forma, surgindo com isso uma nova língua a partir da desconstrução linguística.

Isso nos leva a afirmar que não existe uma essência do literário. Para Derrida (2014), a sobrevivência da literatura é justamente no diálogo que ela faz com outras áreas, produtos artísticos e até mesmo com a própria história. As contribuições de Derrida sustentam a minha defesa em relação ao texto literário no espaço virtual. Notamos como o autor no ambiente virtual se constrói, desconstrói e reconstrói ao longo da leitura/escrita do literário, vivenciando ora autor, ora leitor, ora leitor-autor. Essas variações de significados só foram possíveis graças as contribuições de Saussure, contribuições essas que foram além da linguística, filosofia, literatura, antropologia... e demais ciências, que preferiram a virada linguística a ficarem presas na historiografia ou metafísica ocidental.

Derrida ainda almeja uma literatura transcendente, porque o poder da literatura está justamente no despoder e na autoridade de fala, pois a literatura ao dialogar com outras ciências pode transitar livremente e dizer algo que outras ciências não estariam dispostas a dizer, penetrar em temas mais escorregadios e preocupantes, evitados por outros. Multiplicar sentidos é nossa bandeira, porque a literatura precisa ser reinventada para conseguir alcançar novos leitores. Os livros das prateleiras precisam encontrar espaços para dialogar como outros textos. Desmontar, como bem defende Derrida, é desconstruir, desfazer o que está posto, sem jamais associar a destruição. Pelo contrário, podemos pensar em multiplicar para refazer o literário.

A literatura precisa ser refeita e desfeita para que surja essa nova língua libertária, porque o literário é permeado de dobras. Em entrevista com Derek Attridge em 1989, Derrida (idem) defende que a literatura ocupa o espaço da ficção instituída, vista como histórica, cheia de convenções e regras e instituição da ficção. Esta tem um caráter livre, sabendo que mesmo com o gozo da liberdade, há censura e política que limita e controla essa fala.

E se pensarmos como fica a leitura sob o viés de Derrida, logo chegaremos ao ápice do texto por ele defendido, porque leitura sem transcendência, transformação, reflexão, mudança de atitude, posicionamento político, — ou seja, a leitura sem a desconstrução de significados endurecidos e seculares — “destruiria os rastros dos textos”, porque o texto existe na/para leitura. Desta forma, Derrida combate o significado transcendental que muito contribui para o engessamento de ações revolucionárias.

Roland Barthes e Jacques Derrida, inegavelmente, também passaram pela mesma fonte de Saussure. Através desses teóricos franceses temos a semiologia, sociologia, filosofia, crítica literária, em parceria com a linguística em prol do fortalecimento e sobrevivência da literatura. Daí, já se pode avaliar o quanto a descoberta do signo revolucionou as pesquisas nas ciências humanas e ciências das linguagens.

Um outro aspecto a ser notado, é como a linguística e a antropologia precisam acertar seus passos. Ambas desfrutam das descobertas saussurianas, mas continuam almejando um distanciamento social uma da outra. Levi-Strauss (2008), no ensaio *Linguística e Antropologia*, fala dessas tentativas frustradas de aproximação e distanciamento, e chama a atenção para uma “curiosa contradição”. Para ele, linguistas querem da antropologia, a concretude em seus estudos. Por outro lado, os antropólogos se voltam para os linguistas para saírem dessa concretude e fugir do empírico. Apesar da situação ser complexa, — porque não há uma “receita” para formulação de uma linguagem comum às duas ciências — não se pode pensar na cultura fora do social.

Levi-Strauss chama a atenção do primordial da pesquisa, independente do viés linguístico ou antropológico. Para ele, é necessário evidenciar o “espírito humano”, porque ao pensar na humanização do ser, as pesquisas se aproximam e não se distanciam. Talvez com essa aproximação, o local se transformará glocal e assim teremos antropologia dialogando com linguística, filosofia, história, literatura, e compartilhando métodos e práticas humanizadoras.

CONCLUSÃO

Será que este espaço cabe mais uma cena? Talvez a mais preocupante, onde dialogaria Byung-Chul Han (2015), de posse com a *Sociedade do Cansaço*, versus Mbembe (2018), com a *Necropolítica*. Seria interessante, pois vivemos realmente em uma sociedade em que a violência vai bem além da disciplina. Um sistema onde a estranheza parece cada vez mais desaparecer para os “iguais” assumirem a cena. Onde as violências da negatividade e da positividade se complementam.

Para Han (2015), o mundo cada vez mais empobrece de negatividade, deixando-nos cansados. Um cansaço mais que físico, um cansaço da alma, que está destruindo a linguagem. Por outro lado, Mbembe ao fazer uma arqueologia do signo “soberania” revela algo assustador, pois segundo ele, as formas de soberanias existentes não

lutam pela autonomia, mas pela destruição de corpos humanos, instrumentalização da existência e extinção de populações. Ou seja, existe uma política da morte.

Estamos vivendo um momento catastrófico, sim. Se a necropolítica está imperando, talvez com a existência do COVID 19, — onde pessoas agonizam nos hospitais à espera de um leito de UTI — essa triste realidade está sendo escancarada. Faz-se necessário prevalecer nesta cena final, a existência de um necropoder para que as resistências e soberanias sejam questionadas e alteradas. E assim, as delimitações sejam derrubadas para no lugar do martírio, surgir a liberdade, o suicídio ser substituído por resistência, e a morte pela vida.

Em defesa da literatura viva, dinâmica, ousada, transcendente, crítica, libertária, não há como fazer uma arqueologia do signo autoria, por exemplo, sem dialogar com a linguística, filosofia, antropologia, literatura e claro, a crítica cultural. E fundamentando-se em Santos (no prelo), ele defende uma literatura onde a linguagem seja extraída das ruínas, das brechas, das tocas de resistências, para que se construa uma pedagogia da desativação. Ou seja, é preciso conhecer onde os dispositivos de poder operam, para buscar formas de desativá-los. E por que não, através de uma literatura politizada e crítica? Por que não fazermos dos cursos de capacitação de professores, um dispositivo a mais para engajá-los numa luta pela emancipação literária dos moldes envelhecidos nas bibliotecas? É possível deslumbrar uma nova língua a partir da desmontagem literária! É possível transformar o espaço virtual em um local de resistência a uma literatura tradicional que não interessa aos estudantes. É possível investir no biopoder a partir do literário.

Ao fechar temporariamente esse *paper*, sinalizamos que ele é fruto de uma leitura inicial, sujeito a avançar ou revisar alguns pontos ao longo da pesquisa. Mas em todas leituras, revisões, avanços ou recuos, o signo se fará presente. Estaremos dialogando essa descoberta do século XIX, com outras ciências humanas e, conseqüentemente, modificando olhares

para as pesquisas, fazendo com que as vozes subalternas possam ser ouvidas.

Em consonância com o discurso de Santos, é preciso que o pobre nordestino ou de outro lugar do mundo, tome consciência do seu lugar político e lute para que as reparações aconteçam, *seja linguística, cultural, territorial e ontológica*. Eis mais um que propõe uma pesquisa transgressora e multidisciplinar, capaz de promover o embate com estado e o capital. Quer saber alguns passos? Reinvente a língua, redimensione conceitos. Em prol de uma literatura libertária, grite e combata toda linguagem que não seja libertação e assim, poderemos dizer: — Obrigada, Saussure, desmontamos mais um signo!

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Filosofia e Linguística: Jean-Claude Milner: Introduction à une science du langage. In: AGAMBEN, Giorgio. *A potência do pensamento (ensaios e conferências)*, Trad. Antônio Guerreiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 51-69.

AGAMBEN, Giorgio. A barreira e a dobra. In: AGAMBEN, Giorgio. *Estâncias: a palavra e o fantasma na cultura ocidental*. Trad. Selvino José Assmann. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. E posfácio Leyla Perrone_Moisés. São Paulo: Cultrix, 2001.

BENVENISTE, Emile. Saussure após meio século. In: BENVENISTE, Emile. *Problemas de linguística geral*. Trad. Maia da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1976, p. 34-49.

DERRIDA, Jacques. *Essa estranha instituição chamada literatura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho. In: KLEIMAN, Angela (Org.). *A formação do professor: perspectiva da linguística*: Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LEVI-STRAUSS, Claude. Linguística e antropologia. In: LEVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. v I Trad. Beatriz Perrone-Moiseis. São Paulo: Cosac & Naify, 2008, p.79-92.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

SANTOS, Osmar Moreira. Platô de crítica cultural na Bahia: por um roteiro de trabalho científico transgressor. In: *40 anos do GELNE (livro de referência sobre programas de pós-graduação em Letras no Nordeste)* no prelo, p. 1-21.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

PROCESSOS FORMATIVOS: MEMORIAL ACADÊMICO E JOGOS DE ESCLARECIMENTO

Jailma dos Santos Pedreira Moreira

INTRODUÇÃO

Nesse texto objetivamos fazer uma reflexão sobre formação científica, a partir da retomada de uma memória acadêmica minha. Nesse sentido, trazemos para a escrita cenas da minha formação, desde a graduação até o doutorado, em Letras, destacando, nesse percurso, o encontro e o trabalho com a pesquisa, o envolvimento e as reverberações deste processo, quando me vi também sendo professora universitária do curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Alagoinhas.

Nessa linha, buscamos trazer para a discussão a importância da pesquisa, considerando a incipiência da minha formação em um curso que começava sem essa tradição. Para além disso, retomamos também as ciladas de um fazer científico, de uma pesquisa que pode repetir o mesmo, reforçando uma via única de sentido e textualidade, apagando a parcialidade, as outras perspectivas e o que podemos fazer ao nos percebermos nesse jogo de instituição e abertura, que envolve o saber o poder e o si.

Assim, considerando, alguns dos meus passos, minha trajetória, encontros teóricos são destacados, tentando apontar ciladas, fragilidades, e possibilidades de formação, que nos levem a debater sobre que perfis de doutores queremos, considerando nossa atuação hoje em um programa de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) em Crítica Cultural. Nesse sentido, o gesto de reescrita de um percurso, de arqueologia e trabalho com os signos se mostra tanto como uma estratégia metodológica, quanto teórica de intervenção, de proposição, que pode abrir brechas para uma reflexão sobre que sujeitos, que instituições queremos ajudar a desconstruir/formar, considerando a teia linguístico-

cultural que nos escreve, nos amortece e nos liberta, considerando as demandas do cotidiano, da realidade tão próxima e tão distanciada de nossos argutos olhos colonizados, apesar das dores e apagamentos presentes na pele, no corpo, na mesa, no texto, na memória de todo dia.

A GRADUAÇÃO, O ENSINO, A VERDADE ÚNICA E AS FISSURAS

Quando ingressei na UNEB, em 1993, no campus XIV, na cidade de Conceição do Coité, um outro campo se abria para mim, pois a Universidade cumpria essa função extremamente importante de adentrar em regiões do estado da Bahia, verdadeiros rincões, sem outras possibilidades, ao não ser concluir o ensino médio. Naquela época não havia essa proliferação de faculdades particulares e o ensino médio, na verdade, em geral, se resumia ao curso Magistério. Assim era a realidade da cidade em que eu vivia. Então a Universidade representava a abertura, o conhecimento que chegava, o ensino de nível superior, como, inclusive, por um tempo, se denominou o campus XIV: Centro de ensino superior de Conceição do Coité- CESCÓN.

Além da minha empolgação em fazer o curso, Letras Vernáculas, com habilitação em Literatura Portuguesa, do meu empenho em viajar toda noite para fazê-lo, durante quatro anos, visto que residia em outra cidade da região, quero destacar neste período uma cena importante para se repensar, da perspectiva que queremos, essa noção de formação, a presença/ausência de pesquisa, sua concepção. O campus de Conceição de Coité, onde fiz minha graduação, tinha um pouco essa função que o campus de Alagoinhas tem, onde hoje trabalho. Tinha a função, que a universidade acrescentava e-ou reforçava, de polo aglutinador, pois a esta cidade se dirigiam vários estudantes de diversas cidades/localidades circunvizinhas e, às vezes, nem tão vizinhas. A cidade se enchia de repúblicas estudantis, e aqueles, que, em geral, moravam, em certa medida, mais próximos de Coité, viajavam todo dia, como eu, através de carros-coletivos, custeados, por vezes, com recursos divididos com prefeituras, para chegar ao campus XIV da UNEB e realizar seus estudos

superiores. Lembro-me que eram verdadeiras caravanas, desbravando os entraves do semiárido, ambiente característico daquele território, em busca do “verdadeiro conhecimento”, “superior”, em busca da Universidade que, enfim, havia chegado, tornado-se próxima, concreta.

Mas, retomando, depois dessa digressão circunstancial, os adjetivos finais do último parágrafo me fazem resgatar a cena que quero rememorar, redesenhar aqui, para uma primeira reflexão. Lembro-me que tínhamos vários professores, mas que não sabíamos muito das suas formações, um ou outro, ficamos sabendo que veio de São Paulo, que estudou em determinada instituição, mas, em geral, não sabíamos isso, não perguntávamos por isso, não interessava, em certo sentido, representando um nivelamento bom, uma impressão de igualdade, que escondia uma universalidade, apagamentos e governanças. Não sabíamos se tinham mestrado, doutorado e onde tinham feito. Não se falava, nem se perguntava sobre isso, como disse. Na verdade, nem sabia muito da existência disso.

A primeira vez que ouvi a palavra mestrado, que soube que um dos nossos professores estava fazendo, já estava no final do curso, e a imagem que nos chegou era que tal professor estava desvairado, “correndo como um doido” com tanto saber para dar conta, reforçando um estereótipo muito comum, que circulava por vezes naquelas plagas, o que configura quem estuda muito como “doido”. Um estereótipo que mereceria uma reflexão mais aprofundada, o que não faremos aqui, mas este não será desconsiderado por todo, nos impondo uma leitura de seus sentidos, a partir das estratégias de exclusão, da negação de acessibilidade, nos conclamando a pensar sobre a importância, o efeito ou função dos estudos, de tantos estudos. E se tais estudos forem na área de Letras, ou seja, se não incidirem na área da Medicina, do Direito, áreas de conhecimento com renome/destaque e julgadas com visível teor prático, a questão ainda fica mais nebulosa, instigante a se pensar/problematizar, sob a pena de se recair na inutilidade, na não função, no não-sentido reativo ou mesmo na loucura do “correr doido” sem sentido, também reativo.

Depois de tanta digressão, mas com pistas importantes para tudo que queremos discutir, como um novelo rizomático, que entrelaça todas essas questões, como nos chamam a atenção Deleuze e Guattari (1995), destaco uma cena já no final desta minha graduação. O curso não tinha o currículo voltado para a pesquisa como hoje temos, por exemplo, no campus II, em Alagoinhas, no curso de Letras vernáculas. Neste a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) existe e já começa a figurar, sob outras nomenclaturas, desde o quinto semestre, quando o estudante define um tema de pesquisa e já apresenta um pré-projeto de investigação científica, enveredando, a partir do semestre seguinte, no caminho de estudo em busca dos dados que o levariam a refletir sobre seu problema, sua pergunta de pesquisa, constituindo, ao fim do curso, esse trabalho escrito, uma monografia que passaria por uma avaliação múltipla, visto que por mais de um professor, em uma banca constituída, já traduzindo rituais da produção de um conhecimento.

Como dissemos, o TCC não existia nesses moldes, mas no final, em um semestre do curso, geralmente o último, todos deveríamos fazer uma monografia sobre um tema. Lembro-me que as disciplinas Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa nos impunham essa demanda. Mas o que quero destacar é o modo como fomos levados a fazer tais trabalhos finas destas disciplinas. Para o da área de Literatura Portuguesa, o método nos chegou como Aquele que nos levaria ao conhecimento, fruto do estudo que deveríamos empreender. A proposta seria escolher um elemento estruturante de um romance indicado para a turma, portanto escolher quem falaria sobre o narrador, ou o tempo, ou o espaço, ou a personagem e estudar toda uma teoria que iria definir o que são esses elementos e, depois, aplicar essa teoria na análise da narrativa. Como nos esclarece, Silvano Santiago (2000) a estrutura já estava pronta e nós teríamos que dançar conforme a dança, perambular dentro dessa estrutura, dizendo, de certa forma, o já dito, como afirma Foucault (1986), ao fazer sua arqueologia do saber, refletindo sobre um tipo de produção ou de conhecimento que reforça o mesmo, que vive de dizer o já dito, ou ainda de buscar dizer o jamais dito.

Esse jamais dito nos remete ao estudo literário que fazíamos no curso, fundado na *Teoria Literária*, de René Wellek, livro que nos era passado como uma Bíblia Sagrada, portanto, para muitos, sem possibilidade de questionamento ao sacramentado. Nessa linha, a ênfase era no fenômeno literário, nas escolas literárias, nas grandes fontes e nas influências. O estudo da disciplina Teoria da literatura nos encarregava de voltar às origens, ao considerado berço do conhecimento, à Grécia, na perspectiva de aprender os gêneros literários, de reforçar uma análise fundada também no encantamento, no fascínio do objeto literário. Essa era, porém, a única verdade, que nos chegava/concebíamos como caminho único e límpido do conhecimento no campo literário. Entretanto, entre tantas brechas possíveis de se ver, quando deslocamos o olhar, quero destacar uma outra cena que, de certa maneira, se colocava contraditória, visto que díspar, em certa medida, daquela forma de trabalhar, de buscar saber, estudar. A disciplina Literatura Brasileira nos solicitava também como monografia final um trabalho que contrastava com o de Portuguesa, visto que nos deixava um pouco mais livre para selecionarmos um tema/problema para reflexão, fora dos elementos já estruturantes e estruturados da narrativa, assim como nos convidava a pensar teoria não como aplicação, pois nos solicitava uma espécie de análise já articulando/operando, desde a primeira linha escrita do trabalho, com os estudos teóricos, os estudos bibliográficos que tínhamos feitos sobre o tema levantado.

Esse modo de fazer, de conhecer, diferente, me chamou bastante a atenção, pois não só confrontava aquele outro, passado como única possibilidade, verdade, (então me perguntava um pouco atônita: mas aquela forma não era a única, a verdadeira?), como também traduzia outros caminhos, outras possibilidades para se refletir sobre algo, um assunto na literatura, a começar pela possibilidade de eleição mais ampla desse assunto, abrindo comportas ou mesmo ignorando/relativizando/sacudindo a cadeia fechada da análise estruturalista, como nos leva a constatar Santiago(2000). Portanto, aquele movimento já simbolizava um ruído, uma rachadura naquele teto/trilhar

dado como único para o conhecer, que, mais tarde, melhor se abriria e se explicitaria.

A PÓS-GRADUAÇÃO: O ENCONTRO COM A PERSPECTIVA E COM A CRÍTICA CULTURAL

Depois da graduação fiz dois cursos de pós-graduação lato sensu, uma especialização em Texto em gramática, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em convênio com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e outro em Estudos literários, No campus XIV da UNEB, mas como uma extensão de um curso iniciado no campus II de Alagoinhas.

O primeiro curso, cuja monografia final foi denominada *O erro sob o olhar linguístico*, já me chamava a atenção pela politização que se fazia da língua e da gramática. Não que isso não fosse apresentado na graduação, as diversas gramáticas e seu império do sentido certo. Mas nessa especialização, com professores como Sírio Possenti, pude perceber de forma mais ampliada, através da ironia, a ambiguidade na linguagem, já nos levando a explorar, hoje posso afirmar melhor, outras lógicas do sentido, como nos provoca a pensar Deleuze (1974). Possenti (1996) com seu livro *Por que (não) ensinar a gramática*, nos fez refletir sobre outra forma possível de se ensinar a gramática, explorando isso já no título do seu livro, nos alertando para uma demanda do trabalho com a linguagem e como isso iria resvalar em trabalho com o pensar. Sim, porque gastamos um tempo tentando deglutir o título que afirmava e não afirmava o ensino da gramática, algo difícil para nós que, embora tivéssemos estudado outras gramáticas, ainda sentíamos o peso do único caminho, do caminho certo, apesar das variações. Um certo jogo necessário já se esboçava no título de Possenti e com ele pudemos ver Nietzsche comparando a gramática ao Deus, e nós nos colocamos a pensar o que isso tinha a ver com único caminho, com conhecimento único, certo, verdadeiro, o que isso camuflava e impedia.

O curso, com autores como Perini e seu livro *Sofrendo a gramática*, nos levou a pensar de forma mais aguda esse império da gramática e como ele se rizomatiza, se dobra em várias outras instâncias. Aprendemos ali, já com mais maturidade, a dar mais valor a opinião diversa de autores na hora de arrolar com a nossa e fazer os artigos das disciplinas, pois o múltiplo não era somente um ajuntamento diverso, mas a possibilidade de uma diferença, de um outro olhar sobre a mesma questão, por exemplo, sobre o erro na escrita. Aprendemos com a leitura de Marcos Bagno (1997; 1999), *A língua de Eulália* e o *Preconceito linguístico*, a reconhecer, de fato, outras línguas, pois além de variação havia preconceito, exclusão no uso da língua e como era importante uma posição sobre isso, uma posição científica, profissional, subjetiva. Nessa linha, recordo-me da reflexão que fazíamos sobre certa atuação de professores em formas avaliativas em escolas e em provas de concursos, que demonstrava como, através de questões e de formas de corrigir, a ênfase recaía no excluir e no punir e não na vontade de aprovar/incluir, para além de todo um discurso que poderia dizer o contrário.

Com este curso aprendemos a considerar o erro sob outra perspectiva, e muito lemos e estudamos para perceber isso no agenciamento linguístico. Com isto podemos dizer que aprendemos o que era uma perspectiva, aprendemos a levar em conta, a dar importância a uma perspectiva, entretanto foi com a especialização em estudos literários que a nossa perspectiva, agora já flagrada como uma possível, em meio a uma multiplicidade, desbancando o Deus gramática do império do sentido único, da verdade, encontrou o crivo da crítica cultural no campo literário.

Foi, portanto, com a especialização em Estudos literários, sob o prisma da cultura, que pude rever/perceber os tecidos culturais, tão próximos a mim e tão distanciados, através de uma barreira que impedia o movimento mais amplo do olhar, da representação, que se fechava na contemplação do fenômeno literário, das páginas do livro, somente. Outros olhares iam se abrindo para mim, como possibilidades de ver-ver, trazer para a cena. O cotidiano se apresentava como uma

textualidade a ser considerada, sem o engodo de certa noção de representação que nos impossibilita de ir mais além, de ver os bastidores, os problemas, as demandas reais-ficcionais e as outras trilhas desenhadas como caminhos.

Esta formação me possibilitou um reencontro com a minha formação em casa. Com o texto de Silviano Santiago (2005), por exemplo, mapeando a emergência de outros estudos no campo literário (no fim da década de 1970/1980, politizando o cotidiano, problematizando as fronteiras), como o estudo sobre o samba no morro carioca e a perambulação do malandro, através da música, de Claudia Matos, pude retomar a discografia de meu pai, que tanto embalou a minha vida, como o samba de breque de Moreira da Silva e o primeiro samba gravado no Brasil, *Pelo telefone*. Daquela coleção de Lps, o outro passo para mais fragmentos dessa textualidade foi rápido. Assim, a cena de meu pai sempre lendo, falando embevecido de suas leituras, foi retomada, na medida em que eu me interpelava sobre o que eu via e me inquietava em meio àquela leitura da paisagem sertaneja, dos romances regionalistas, da saga de Lampião, que ele destacava com apreço em seu arquivo físico e afetivo. É preciso ressaltar que eu era interpelada a fazer esta revisitação dessa textualidade, pelos textos que líamos, como o que acabei de citar, pelas orientações-perguntas de um professor, que as vezes me parecia sem sentido. Isso por conta de uma certa noção de fazer aprendia, que não me concebia considerar tanto aquela geografia humana, local, subjetiva, não me permitia conceber/considerar aquela textualidade, ainda mais de uma perspectiva que não ficasse somente no encantamento ou deslumbramento perante um fenômeno, uma natureza das coisas, dos modos.

Lembro-me o quanto fiquei inquieta com isso, com outras portas e janelas abertas, como sinônimos de outras trilhas possíveis, inclusive investigativas. A expressão que retive na memória traduzia essa inquietação: Eu não sabia que podia, com a pesquisa, falar da minha vida, da vida de outras pessoas, do cotidiano, do local. Eu não sabia que podia falar das mulheres da minha rua. Sempre digo isso, quando retomo essa

perplexidade e essa abertura com a qual me defrontei. Foi a partir desse encontro com a Crítica cultural que pude ter um reencontro comigo, com as mulheres que via e não via no meu cotidiano.

Assim, em meio as leituras sertanejas de meu pai, comecei a perguntar onde estavam as mulheres, onde elas estavam nas narrativas do cangaço, que lugar ocupava Maria Bonita nestas histórias contadas. Por conseguinte, também comecei a me perguntar sobre o lugar que meu pai ocupava na mesa de jantar, aquele lugar já consagrado, o único lugar reservado e o que essas linhas teriam a ver com uma formatação patriarcal de todos nós, naturalizada, que apagava outras histórias, outros passos, outros agenciamentos e suas demandas no cotidiano, fechando-o numa mesma estrutura. Foi com essa outra perspectiva possibilitada que comecei a notar o movimento ativo de minha mãe em casa, o chiado constante de suas sandálias, traduzindo os passos ágeis e corriqueiros, desde cedo da manhã até tarde da noite, percorrendo toda casa, todos os dias. A deflagração dessa imagem e a sonoridade que a acompanha nunca mais saiu da minha memória.

Foi assim, portanto, que comecei a me interessar cientificamente por histórias de mulheres. Nesse curso já começávamos a estudar um pouco essa linha, com escritoras como Florbela Espanca e críticas feministas como Rose Muraro. Mas o meu foco, motivada por todo aquele revolver do meu olhar, debruçou-se sobre a textualidade de mulheres sertanejas, aquelas tão próximas e tão distanciadas. A monografia que fiz foi sobre mulheres no cordel, já ensaiando um estudo sobre Maia Bonita e uma crítica cultural feminista na linha dos estudos de gênero. Lembrome da foto que fiz questão de colocar na monografia: da minha mãe na janela, abrindo janelas no cotidiano, simbolizando, portanto, essa abertura, os seus passos ativos, que comecei a perceber sob um teto de uma nação patriarcal, assim como os outros passos que, talvez ainda não soubesse, comecei a dar naquele momento.

O MESTRADO E O DOUTORADO: DO DESEQUILÍBRIO À CORDA BAMBA COM O FEMINISMO

Se até chegar nessa etapa tinha começado a perceber outras trilhas possíveis para o olhar investigativo, foi com o mestrado, realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), a partir do ano 2000, que, de fato, me pus a caminhar nessas trilhas, a sentir as demandas, a me perguntar, portanto, como andar nessa corda bamba. Sim, pois esta era a minha sensação, que, inclusive, foi traduzida na introdução, denominada *Um olhar genealógico e as inquietações de uma pesquisa*, da minha dissertação, que depois virou livro, conforme Moreira (2016).

Neste texto busquei expressar como me sentia, após rejeitar o terreno tão bem seguro e sedimentado das análises estruturais da narrativa, que pareciam já me ditar o que fazer. Parecia entrar em um novo campo e realmente entrava. Comecei a estudar os filósofos pós-modernos, como Deleuze, Foucault, Derrida e a ler algumas de suas bases, como Nietzsche, Marx e Freud.

Ressalto que esses estudos foram feitos a partir de uma demanda percebida/desencadeada, desde a última especialização, seguindo as trilhas abertas por um grupo de estudos na UNEB, sobre subalternidade, que passei a participar e coadministrar, e que deram base e segmento para me ajudar a lidar com os abalos epistemológicos do percurso. Estudos, evidentemente, que também foram provocados/suplementados/sedimentados, como faca de dois gumes, cortando dos dois lados, pelos questionamentos e tensões que o mestrado e o doutorado na UFBA, já me impunham. Lembro-me bem, desta fase, da tensão, por exemplo, visualizada entre a disciplina Metodologia da pesquisa e seus métodos tão bem delimitados e prescritos, definidos, e a sacudidela de disciplinas como Estudos Culturais e Seminários avançados, que nos levavam a ativar o movimento da pesquisa ao entrar em contato com teorias que nos impulsionavam a pensar os labirintos da linguagem, com Wittgenstein, a coisidade da coisa, com Heidegger, a diferença que não faz diferença, com Derrida, entre

outros estudos. Os balanços da formação foram mais sentidos e a ênfase nos estudos e pesquisa, na seleção de teorias fortes, de outros modos de olhar, aliados a perspectiva da crítica cultural e feminista, foram fundamentais para que eu pudesse saber/aprender a bailar na corda bamba.

Assim, como continuei enveredando pela temática do cangaço, do sertão, através de uma reflexão sobre Maria Bonita, principalmente a transformada em personagem da peça *Lampião* de Rachel de Queiroz, descobri nesse momento a percepção da invenção, ou ficou mais claro para mim nesse período essa perspectiva, da criação, levando-me já a fazer uma associação, talvez ainda muito sem consciência, do trabalho estético que também começava a desenvolver, seja na investigação científica da cultura e da literatura, seja no trabalho como professora que começava também a desenvolver nessa época na universidade, e mesmo no trabalho comigo mesma, com minhas várias facetas identitárias: a de mulher, sertaneja, pesquisadora-professora etc.

Então eu descobria com Durval Muniz de Albuquerque (2001) estudando o sertão, que o Nordeste era inventado, mas o meu movimento, lendo Rachel de Queiroz, seus passos de vida e as trajetórias desenhadas para suas personagens, entre elas Maria Bonita, me ajudava a afirmar que ele, o sertão, podia ser reinventado o tempo todo, que elas, as mulheres, estavam nesse movimento de reinvenção.

A junção entre uma corrente de estudos pós-estruturalistas e linhas feministas que ia chegando até mim, que ia lendo, me fez perceber com mais acuidade o pensamento como ato criativo, como afirmava Foucault (1987) no seu *Theatrum filosófico*. Mas a Jane Flax (1982) também nos ensinava que era importante pensar o pensar. Nessa correlação, descobria a invenção, a reinvenção que me levavam a investigar como certos terrenos foram sedimentados, naturalizados, formatados. Isso demandava uma teoria que não me deixasse desarmada, como provoca o Stuart Hall (2003). Desse modo, fez-se necessário uma teoria, — que já estava experimentando, que tinha revolvido meu olhar para percepções

importantes — que nos preparasse, portanto, para ver como as peças foram montadas, para nos ajudar, ao fim, a desmontar e remontar.

Nesse campo que fora aberto foi fundamental não esquecer a perspectiva da transvaloração que Nietzsche e Freud ensaiavam, mas que o feminismo que chegava até mim também me ensinava com suas prerrogativas bem definidas, suas lutas e questionamentos que não aceitavam certos relativismos. Assim, naquela arena de forças visualizadas, ia aprendendo a defender pontos de vista, questionar o valor de certos valores, e desenhar, lutar por outros, que eram apagados, naturalizados, relativizados, inclusive a dor que destes era proveniente. Nessa esteira tinha algumas certezas importantes, que buscava juntar, mesmo sabendo que todas elas tinham que ser reinterpretadas. Dessa forma, situando-me nesse outro caminho, da reinterpretação, já assinalava que não dava para relativizar a violência contra mulheres, não dava para negociar uma dor a menos, aceitar somente uma dorzinha, uma violência em menor grau. Aquilo era inegociável, traduzia uma posição, que ia se assentando, a linhagem que ia construindo nesse trabalho de perlaboração.

la, portanto, construindo uma sintaxe segura, que me permitiria perambular nesta corda bamba do conhecimento. Ia juntando as pistas para o meu parâmetro. Assim, se descobri com Nietzsche que era preciso afirmar a vida, foi com as mulheres que aprendi a esmiuçar o que seria isso., perceber e exercer essa afirmativa no cotidiano. Lembro-me que no doutorado, ao trabalhar com mulheres rurais sisaleiras, ao ter contato com a vida dura dessas mulheres que ganhavam dois reais por semana desfibrando/cortando sisal, me perguntei se aquilo era afirmar a vida. Com o trabalho com mulheres fui melhor construindo, portanto, meu parâmetro de igualdade, liberdade e dignidade de viver, o movimento/o equilíbrio paralógico de igualdade com diferença.

Fui, portanto, adentrando, cada vez mais, em uma espécie de hermenêutica do cotidiano, de descolonização do olhar, mesmo perante um feminismo branco e eurocêntrico que se destacava, visto que entrava

em contato com outros feminismos, por exemplo, o das mulheres trabalhadoras rurais do semiárido baiano. Minha dissertação de doutorado, intitulada *O artesanato de si*, já esboçava as lições que aprendia com aquelas mulheres de fibras, mulheres artesãs que produziam artefatos de sisal. A cena que unia o trabalho delas, toda segunda-feira, em uma casinha no sertão, a associação dos moradores, tecendo bolsas de sisal e as suas perambulações em busca de estudos outros, de cidadania, de direitos também, tecendo uma outra realidade e igualdade de gênero e de vida, foi mais uma que se fixou de forma móvel em minha memória, traduzindo o artesanato que me ensinaram. O artesanato delas, de si, e nosso também. O artesanato que expressava, se fazia, através de um trabalho coletivo, intersubjetivo, com percalços imensos, mas possíveis de se perpassar, com atritos, mas, principalmente, com saldos positivos no que diz respeito a construção de uma outra paisagem humana, física, geográfica. Era o que percebia, com uma perspectiva outra aprendida, que focalizava, considerava e observava os saldos daquele trabalho micropolítico, rizomático, intersubjetivo, a potência daquele artesanato.

Dessa forma, com a pesquisa, ia percebendo um equilíbrio falso, pois apagava os atritos, as forças outras que sempre coexistiram, como, por exemplo, o movimento político de mulheres, suas histórias, suas vozes e lutas. Fui percebendo como as mulheres, seus movimentos, suas aberturas e ciladas nesse campo escorregadio da formação de si, da interpretação de si no terreno gregário da linguagem, em meio as forças patriarcais que nos formaram, como o trabalho, portanto, não seria de pura inversão dos sinais e dos lugares, mas de reversão. Um trabalho que apontava para o si e para o outro ao mesmo tempo. Um trabalho que não desconsiderasse o desequilíbrio necessário e sempre existente, enquanto abertura constante para outras vias, mas que nos ensinasse a caminhar na corda bamba, a saber que fios tecer, considerar, em prol de um artesanato humano outro, solidário, preocupado e tramado com equidade de direitos a uma vida, de fato, digna.

FORMANDO-SE E FORMANDO: PASSOS DA PROFESSORA PESQUISADORA

Esse artesanato subjetivo, de si e do outro, solidário, pode também ser vislumbrado nesse tópico que queremos falar dos meus passos como professora pesquisadora na UNEB. Quando comecei a dar aulas na universidade, tinha acabado de adentrar o Mestrado. Então, literalmente, estava me formando e ajudando a formar outros pesquisadores. Assim que ingressei, iniciei logo o trabalho de experimentação, de desdobramento do que fazia como pesquisadora. Junto com o professor Osmar Moreira, começamos um grupo de estudos, o NUES, Núcleo de Estudos da Subalternidade, que foi responsável por aticar um desejo maior de pesquisa e estudos no campus, que ajudou a desconstruir uma repartição entre ensino e pesquisa, reforçando a significância da reflexão científica, da produção e não reprodução do conhecimento, a partir de novos olhares, temáticas, articulações, posturas, diante da textualidade posta ou dada como naturalizada.

O NUES era coordenado pelo professor Osmar e por mim, e foi responsável por um movimento de criação, uma animação científica no campus II. Era formado por diversos pesquisadores estudantis, sob a orientação de nós professores. Realizávamos estudos semanalmente e a cada dois meses geralmente fazíamos seminários diversos, com os estudantes e também com convidados, inclusive professores do Departamento, de diversos cursos e disciplinas. Os Seminários do NUES tinham também um caráter de experimentação que ia para além dos muros da universidade. Assim, realizamos atividades em sindicatos, associações, casas e garagens de moradores de Alagoinhas, fizemos atos estéticos nas ruas e na feira da cidade, discutindo autores como Marx, Deleuze etc. e temas para muitos não tocados ou que mereciam questionamentos/enfrentamentos, pois nos afligiam, como o cotidiano, a Alagoinhas invisível etc.

Nesse movimento, o NUES ajudou a formar diversos pesquisadores que hoje são doutores, que seguiram caminhos críticos-reflexivos, e que

levam a marca daqueles estudos que insistiam em perguntar e provocar reflexões sobre o que pode o subalterno, suas estratégias para alternar estruturas de poder, como atesta o livro *O que pode um subalterno*, organizado por Oliveira et al (2012), como um dos resultados desse processo intersubjetivo, mediado por uma outra postura científica. Assim, os subalternos, segundo os estudos que desenvolvíamos, seriam aqueles que sub-alternam estruturas de poder, de conhecimento, ressignificando também o sentido inferiorizado atribuído ao próprio termo.

Como disse, com o NUES, íamos formando outros pesquisadores, a partir da Iniciação Científica (IC), que praticamente não existia e começava a se instituir, inclusive, em toda a UNEB, com regimentos e setores mais específicos. Dessa época, lembro-me como tive que peregrinar, certo ano, para conseguir um estudante interessado em pesquisar e como, depois de algum tempo, o número de estudantes interessados se multiplicou, havendo até disputas entre estes para poderem participar da IC. Foi nessa época também, que, de certa forma, ocupamos o NUPE, Núcleo de Pesquisa e Extensão, do campus, que estava com as portas fechadas, sem atividade e função. A partir desse movimento, o NUPE não mais fechou as portas, o cenário se modificou, ajudamos a desencadear uma demanda por mais bolsas de IC e por instituir, também, a categoria do pesquisador voluntário. Com tudo isso, os números de pesquisadores de IC, proporcionalmente falando, do campus II do Departamento de Educação, e em especial do curso de Letras Vernáculas, eram sempre maiores ou destaques em toda a Universidade do Estado da Bahia, considerando sua multicampia.

Foi também após minha entrada na Universidade, como professora, que instituí um grupo de estudos sobre gênero, responsável também pela formação específica na área para diversos estudantes, além disso coordenei, no campus II, por várias vezes, a campanha *16 dia de ativismo pelo fim da violência contra a mulher*, que buscava intercalar as lutas no campo científico com os diversos modos de enfrentamento de mulheres no município e entorno de Alagoinhas, através de seminários, mesas redondas, oficinas e caminhadas na cidade, contando com participação,

portanto, não só de pesquisadoras e pesquisadores de universidades, de estudantes, mas também de mulheres trabalhadoras rurais, e de outros movimentos, mulheres que lutavam na comunidade, como dissemos, contra a violência sobre a mulher, representante da Delegacia de Atendimento à Mulher — DEAM, de políticas públicas específicas voltadas para a mulher etc. Isso também foi base, como pontuamos, para se desembocar em outras conquistas e formas de se continuar lutando, fomentando pesquisas e disseminando outros signos, outros conhecimentos sobre o feminino e também sobre o papel da universidade, em específico o campus II, a favor da luta contra o feminicídio, contra todas as formas de violência que incidem sobre mulheres (MOREIRA et al, 2019).

Também foi nesse percurso que realizamos, juntamente com diversos estudantes, o I fórum de Crítica cultural do campus II, com o tema *Criatividade popular e transformação social*, que foi responsável por transmutar todo campus II em uma verdadeira arena, com diversas tendas denominadas quilombos, em que se juntavam universidade e outras comunidades, com a finalidade de discutir questões que afligiam as pessoas, presentes naquela realidade, firmando parcerias, um diálogo, um caminhar junto, partilhando modos de luta, imprescindíveis, para um melhor conviver, um enfrentamento de formas de opressão que atinge a nós todos. Esse fórum, assim como outras rasuras textuais aqui destacadas, foi extremamente importante, inclusive para a construção do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Crítica Cultural que temos hoje. De várias maneiras, podemos assim dizer, saímos de campo e entramos em campo.

Aliado a isso, nesse artesanato coletivo, meu, de estudantes e de outros, incluindo a instituição UNEB, ainda ressalto o trabalho coletivo e solidário desenvolvido no colegiado de Letras, que juntou esforços em uma cooperação que resultou, entre outros fatores, na visibilidade dos três cursos de letras, na criação de seminários interdisciplinares que mudavam uma cultura acadêmica (MOREIRA et al., 2011). Seminários que defendiam e efetivavam o trabalho intercalado entre colegas, o

conhecimento transdisciplinar e construído segundo diversas perspectivas, assim como a ênfase na pesquisa, na produção de saberes, sem esquecer o diálogo com a extensão, através, por exemplo, de tantos encontros e caravanas realizados nas escolas públicas de Alagoinhas e outras instituições educativas, realizando um movimento de trocas de experiências, de confluências, em que tanto estávamos mais presentes lá, como eles (professores de escolas, estudantes, agentes comunitários...) aqui, no campus universitário.

Tudo isso, como disse, foi fundamental para a construção do Pós-crítica, para a percepção da importância da formação que implique em outras formas de intervenção, não hierarquizadas, que aponte para prospecções que intervenham em desigualdades, em problemas reais e tão próximos, que aponte, portanto, para outras interpretações textuais, fazendo o sujeito se perceber na cena, com possibilidade de ser apagado, impossibilitado de intervenções substanciais, mas, principalmente, de ser agente transformador.

ARREMATANDO ALGUNS FIOS DESSE TECIDO

Nessa tessitura, aqui retomada através de cenas, expressões e lampejos da minha memória de formação que foram interpretados, ficam muitos fios para serem arrematados e expandidos em mais reflexões. Assim, desse novelo remexido, como disse, aberto a outras reflexões, gostaria de destacar algumas questões, diante, inclusive, de alguns obstáculos que encontramos no processo de formação de mestres e doutores em Crítica cultural.

Se muitos problemas ainda dizem respeito à leitura, à escrita, à determinada formação, então, penso que, considerando a significância, que pode ser mais explorada, desse gesto de escrita, é fundamental um trabalho constante de revisão de formação, revisão inclusive da percepção de escrita, de leitura, de linguagem para que se note a força instituinte que elas tem e, com isso, se possa compreender o porquê de

um alinhamento, concordância ou discordância de palavras até chegar em uma língua de fogo, como propõe Glória Anzaldúa (2020).

Como nos diz Rosa Fischer (2005), em discussão tratando de questões de pesquisa e formação de estudantes, se a resenha de textos é fundamental, quando trabalhamos, por exemplo, no mestrado, procurando discernir, encontrar a perspectiva de cada autor, seu modo de pensar e pesar, seus parâmetros, como e com quem se articula para construir sua tese, é de singular importância que o leitor, após detectar os pontos de vista, relance as flechas apontadas, lance sob outras prerrogativas, as suas, que foram/são construídas, melhor sedimentadas/rasuradas, neste diálogo artesanal com linhas e nós que não devem ser recalçados.

Relançar uma linha, a partir das leituras, das prospecções percebidas/engendradas, do trabalho de (auto)reflexão, que vai demandar um movimento teórico-subjetivo, uma série de ferramentas operacionalizando o saber, o poder e o si, é o que esperamos, certamente, de quem faz/fez um doutorado. Esperamos que possa restituir em si a capacidade de intervir, de interpretar, de perguntar, como nos diz Marisa Costa (2005) ao debater sobre um elemento de base na formação de um pesquisador: a pergunta que este faz. Marisa Costa (2005) nos alerta, partindo das observações que faz sobre muitas pesquisas científicas, como o modo de perguntar nos leva, por vezes, a negar a pergunta e sua potencialidade de respostas, como, portanto, a pergunta pode já prescrever um caminho fechado, dado como única estrutura possível.

Há um chamado, dessa maneira, para revermos os modos de inquirir fundamentados em teorias, linhas de perspectivas/metodologias que ainda se fecham em uma via naturalizada como única. A reflexão que nos conlamba é para observarmos como o modo como perguntamos direciona o caminho da pesquisa. Assim, pode implicar em uma falsa abertura, pois perambula dentro do mesmo, ou pode implicar em veredas, que forcem um outro pensar, articular signos, teorias, métodos,

traduzindo-se em um ato criativo, na produção de outro conhecimento, que, de fato, nos sirva.

Conforme as nuances da minha formação acadêmica aqui destacadas, diria que a perspectiva advém da pesquisa. A instabilidade, ou a corda bamba, significaria entrar no acaso das forças, no campo da produção do conhecimento, inclusive de si, percepção do volátil, do móvel, do contingente, do provisório, do sujeito em formação, sim. Percepção de estarmos nos tornando, desnaturalizando subjetividades. O doutorado, portanto, deveria reverberar a percepção, permitindo a entrada na cena, para já propor, interpretar, efetivamente, com sua parcialidade/ponto de vista/lugar de fala, se fazendo presente na relação de forças.

Em um mundo no qual vivemos pandemias diversas, com um nível altíssimo de desigualdade de condições de vida, pois uma maioria abocanha a riqueza produzida por trabalhadores e trabalhadoras, em uma divisão injusta de bens e direitos, com genocídio de populações há tanto escravizadas, excluídas, como negros, mulheres etc., penso que precisamos de uma formação que nos convide a rever nossas formações, a desconfiar da história contada como única, como nos provoca Chimamanda Adichie (2014), a desvelar a imparcialidade e neutralidade científica com seus efeitos, como nos faz perceber, com seu depoimento de vida, Grada Kilomba (2019). Rever, portanto, nossas escrituras, como nos sugere Conceição Evaristo (2007), acordando-nos do sono (in)justo. Uma formação, como ressoa nesse texto, que nos inquiete a perceber os apagamentos, as teorias frágeis, os falsos problemas, as ciladas etc., de modo que possamos encontrar nosso mapa de bordo, como também nos alerta Fredric Jameson (2004) diante de tanto simulacro de realidade. Assim, acima de tudo, que nos inquiete a perceber a tessitura linguística-coletiva-cultural-subjetiva, e, nessa (des)construção, a possibilidade de abrir janelas, sabendo que ventos queremos ter, o que queremos revolver, como podemos ser.

REFERÊNCIAS:

- ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma história única*. 2009. Disponível em: <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Sintese-Perigo-De-Uma-História- Acesso 08/09/2014>.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste*. Recife: FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2001.
- ANZALDUA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos feministas*. V 8 N1 2000. Disponível em www.periodicos.ufsc.br. Acesso em 15/12/2020.
- BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Loyola, 1999.
- COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In. COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel. (Org.) *Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Introdução: Rizoma. In: *Mil Platôs*. Vol. 1. Editora 34: São Paulo, 1995.
- EVARISTO. Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita. IN.: ALEXANDRE, Marcos Antônio. (Org.) *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2007.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In. COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel. (Org.). *Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005
- FLAX, Jane. Pós-modernismo e as relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1982.
- FOUCAULT. *Arqueologia do saber*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.
- FOUCAULT. Nietzsche, Freud e Marx; *Theatrum Philosophicum*. São Paulo: Princípios, 1987.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- JAMESON, Fredric. A lógica cultural do capitalismo tardio, In: *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. Trad. Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Ática, 2004.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. *Sob a luz de Lampião: Maria Bonita e o movimento da subjetividade de mulheres sertanejas*. Salvador: EDUNEB, 2016.

MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira; COSTA, Edil Silva; PEREIRA, Áurea da Silva; BASTOS, Pérola Cunha e SILVA, Elizabete Bastos. Seminários Interdisciplinares de Letras: Ensino, pesquisa e extensão integrados, (des)construindo práticas no campus II. In. *Anais do Colóquio Práticas Pedagógicas inovadoras na UNEB*. Salvador: UNEB, 2011.

MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. SILVA, Cláudia Menezes da; SANTOS, Mariléia Oliveira. O papel das Universidades no enfrentamento da violência de gênero: a experiência do DEDC do Campus II da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, na cidade de Alagoinhas. In. MARAUX, Amélia Teresa; OLIVEIRA, Íris Verena; SILVA, Marta Enéas da. *Série Ações afirmativas - Educação e direitos humanos – Diferenças e práticas formativas*. Vol. 1. Salvador, EDUNEB, 2019.

OLIVEIRA, André; FRANÇA, Rogério; OLIVEIRA, Wilson (Org.). *O que pode um subalterno: sobre História, Literatura, Crítica cultural e outras máquinas*. Salvador: Quarteto, 2012.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar a gramática na escola?* São Paulo/Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SANTIAGO, Silvano. Democratização no Brasil 1979 – 1981 (Cultura versus artes). In: *A viagem de Lévi-Strauss aos tópicos*. Brasília: Instituto Rio Branco, Fundação Alexandre de Gusmão, 2005.

SANTIAGO, Silvano. Análise e interpretação. In: *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre a dependência cultural*. 2ª edição. Rio Janeiro: Rocco, 2000.

O NÃO LUGAR DOS MUSEUS NO CAMPO LINGÜÍSTICO-LITERÁRIO

Joana Flores¹

Resumo: Este paper objetiva apresentar uma reflexão a partir das referências bibliográficas indicadas na seleção de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia, em 2020, considerando a teia das relações semióticas como domínio no processo de exploração do objeto de pesquisa. Para tanto, algumas contribuições teóricas foram elencadas para o desenvolvimento desse estudo por considerar: os argumentos ou as inquietações trazidas por Benveniste (1976) sobre Saussure ao lidar com o seu objeto investigativo no Campo da Linguagem; a contribuição de Lévi-Strauss (1957) ao confrontar e dialogar sobre o método utilizado Linguística com o método etnográfico; a construção teórica produzida por Mbembe (2016) ao adentrar o campo das subjetividades através da “ordem do poder” e que vem na direção do que mais recentemente Han (2017) apresentou sobre os sujeitos dessa nova sociedade. Esses e demais aportes teóricos embasarão esse mapa preliminar respaldado pelas áreas da Antropologia, Filosofia, Sociologia dentre outras, cujas bases epistemológicas possibilitarão a construção de novos acervos de caráter teórico crítico a serem desvelados pelo Campo Linguístico-literário. Assim, esse estudo acerca do lugar em que ocupa determinados objetos ainda não explorados pelo campo da linguística e da literatura, enquanto signos ou formas de linguagens, trazem em seus repertórios investigativos, possibilidades de contribuições de natureza arqueológica utilizando-se dos símbolos produzidos pelos espaços dos museus, de suas reinterpretações e interfaces para com o Campo da Cultura e o Campo Literário

Palavras-Chave: Campo Linguístico-literário. Poder. Museu.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa 1, Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida. Orientadora Profa. Dra. Edil Silva Costa. Endereço eletrônico: joanafloresflores@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Esse estudo objetiva apresentar os diálogos possíveis entre o projeto de doutorado, oriundo do campo da pesquisa em museus e a Crítica Cultural, compreendendo a partir da área de Letras, em quais caminhos a Linguística e a Literatura apresentam terreno profícuo para o desenvolvimento de questões de caráter teórico, multidisciplinar, utilizando-se da bibliografia apresentada na seleção, como desafio no processo de construção do perfil do pesquisador desse programa, se colocando frente a frente com o seu objeto de pesquisa.

Metodologicamente, foi necessário um recorte das referências, visto a ampla gama de possibilidades de se produzir teoria, diante do rico acervo bibliográfico disponibilizado no processo de seleção. Para tanto, por perceber o lastro teórico de contribuição para o Campo dos Museus devido ao amplo leque de possibilidades para indagações do ponto de vista epistemológico que esse aparato cultural instiga, tornou-se tarefa minuciosa e complexa, elencar alguns autores e suas produções como aportes no desenvolvimento desse trabalho.

Para tanto, foi necessário buscar uma relação de proximidade dos temas apresentados na bibliografia e o objeto a ser pesquisado, cujo título inicial da proposta de tese é *O estudo teórico-crítico das representações dos museus no século XXI no Brasil*. O projeto intenciona construir através de três museus brasileiros², criados no século XX, cujas coleções trazem peças do período da escravidão, um estudo sobre o pensamento teórico que impulsionou filosoficamente esse modelo de museus no Brasil, de maneira a reproduzir um discurso preservacionista que reitera o lugar de determinados sujeitos a partir da relação estabelecida entre negros e brancos na sociedade colonial pelo viés da memória.

² Os museus apresentados no Projeto de seleção para o desenvolvimento da pesquisa foram: Museu do Homem do Nordeste em Recife- PE; Museu de Arte da Bahia em Salvador – BA e o Museu do Escravo em Monte Belo – MG, podendo no decorrer do processo esses espaços podem serem mantido ou substituídos de acordo com o andamento da pesquisa.

Dessa forma, a abordagem trazida nessa investigação, implicou debruçar-se sobre o pensamento de Mbembe (2016) que traz a discussão de raça e racismo pelo viés do poder; o legado deixado por Saussure (1857-1913) nos escritos de Benveniste, no que tange alocar o museu enquanto signo, as suas reinterpretações como domínios do significante para nortear os domínios atrelados a esse fenômeno. As relações imbricadas entre o movimento para criação desse espaço, que é a priori de cultura, mas, também de representação e porquanto, de poder. Não obstante a reflexão sobre linguagem e cultura sob o prisma de Lévi-Strauss (1957) e o pensamento de Han (2017) para dialogar sobre a sociedade e os sujeitos no mundo atual, corroboram para o desenvolvimento dessa abordagem.

Inicialmente pode-se considerar para efeito de metodologia de pesquisa, a identificação das produções teóricas que remetem ao surgimento desses espaços seculares de institucionalização de memórias e que trazem em suas práticas modelo de legitimação de discursos simbólicos que enaltecem corpos e destituem outros através de narrativas colonizadoras.

Vale ressaltar, que adentrar o campo Linguístico-literário para amparar essa discussão, recai sobre a posição que ocupo enquanto museóloga que reivindica em minhas investigações acadêmicas, a necessidade de uma revisão literária, se não, um revisitar a literatura existente, através de lentes outras que não as do campo de atuação dos museus, para discorrer sobre as questões diretamente imbricadas no tema dessa pesquisa tais como, raça, representação, poder, preservação, coleções, gênero, memórias, narrativas e discursos, dentre outros que irão despontar no decorrer da pesquisa.

Não quero com isso instigar qualquer alusão ao descaso com as produções acadêmicas da área da Museologia, mas, apenas, sinto a necessidade de ampliar o campo da pesquisa, utilizando-me de desvelar os estudos sobre os museus, numa perspectiva semiótica, alicerçada pelo que Benveniste (1976), afirma, “não é a língua que se dilui na sociedade,

é a sociedade que começa a reconhecer-se como língua” (p. 47), o que me leva enfim a afirmar, que os museus enquanto signos precisam ser diluídos para serem (re)conhecidos por toda a sociedade.

Nesse sentido, o autor considera que “essas investigações inovadoras levam a crer que o caráter natural da língua, de ser composta de signos, poderia ser comum ao conjunto dos fenômenos sociais que constituem a *cultura*” (BENVENISTE, 1976, p. 47). Partindo desse pensamento, considero o diálogo com a linguística uma considerável contribuição teórica à essa pesquisa, pelo seu reconhecimento enquanto Ciência responsável pelos estudos que se debruçam sobre os diversos sujeitos e a sociedade.

Considerar-se-á no desenvolvimento da investigação, os princípios que norteiam o tratamento dado aos acervos museológicos de natureza afro-brasileira, afro-diaspórica, cujas peças e/ou coleções remetam à memória da escravidão no país ou estejam diretamente atreladas à imagem simbólica dos corpos negros como processo de preservação e institucionalização das memórias no Brasil, quando aplicados no processo de salvaguarda através das ações de coleta, pesquisa, documentação, conservação, comunicação e educação, como também, o refletir sobre esses espaços enquanto lugares de construções narrativas.

Portanto, deve-se considerar necessária a reinterpretação das formas enviesadas que se utilizam os museus com os seus discursos que suprimem ou mesmo contribuem para o esquecimento desses sujeitos sociais, no processo de desenvolvimento sócio-político, econômico e cultural do país, assegurando no contexto simbólico a sua soberania Mbembe (2016).

Nessa perspectiva, é que a pesquisa que ora aqui se apresenta, intenciona ampliar uma discussão já iniciada em trabalho anterior, que culminou na publicação, *Mulheres negras e museus de Salvador: diálogo em branco e preto*, Flores (2017), ao encontrar no campo Linguístico-literário, ambiente fértil para explorar outros domínios no campo das subjetividades.

Assim, inicialmente a pesquisa será desenvolvida, levando em consideração o período histórico de criação do museu no mundo já configurado como lugar de preservação de memória, bem como, a importância dessa Instituição para os grupos hegemônicos da época considerando o sistema econômico que vigorava; o pensamento teórico que amparava a sociedade desse período, considerando para tanto, o movimento intelectual e suas relações com a própria Igreja.

A CRÍTICA CULTURAL E O ENTRELUGAR NOS MUSEUS

Colocar-se como uma pesquisadora em Crítica Cultural, a partir do estudo que traz como signo a ser desvelado, o museu, cujo valor semântico da palavra agrega sentidos que instigam a visão crítica de uma epistemologia que cabe nesse projeto de natureza teórica, iniciando pelo lugar que por sua acepção lhe aloca como um espaço múltiplo, prenuncia uma disponibilidade acadêmica para dar conta de um processo possível de revisão de conteúdo existente na área em questão, outrossim, de uma contribuição epistemológica a partir de uma reflexão dos conteúdos existentes que tratam dos museus, mas, sob o prisma da salvaguarda, na perspectiva linguístico-literária.

Do ponto de vista histórico, a origem da palavra museu que deriva de *mouseion*, cujo significado “Templo das Musas”, contribui para o estudo em questão no tocante as coleções que fazem alusão ao período da escravidão nos museus a serem pesquisados ao possibilitar a intersecção entre os temas e o museu, ampliando a discussão de gênero e raça por dialogarem entre si quando a origem, trajetórias, narrativas e sexualidades dos corpos são ocultados das peças que simbolicamente representam os sujeitos e as suas relações sociais.

Nesse cenário, é que os lugares das “musas”, ou à quais musas pertencem esses museus, na atualidade, não podem ser questionados sem levar em consideração a função simbólica da manutenção do poder através da subjetividade que há nas representações cultuadas a partir da preservação de monumentos e obras de arte, dispostos entre os acervos

dos museus e os espaços a céu aberto nos grandes Centros urbanos, do mundo. Para Mbembe (2014),

Estes vestígios do potentado são os sinais da luta física e simbólica que esta forma de poder se obrigou a infligir ao colonizado. É sabido que, para ser duradoura, qualquer dominação se inscreve não apenas no corpo dos seus submissos, mas, também deixará marcas no espaço que eles habitam, assim como traços indelévels no seu imaginário (p. 218).

O autor, em sua assertiva em relação às estátuas e monumentos dispostos em fachadas na África, reitera o jogo de interesses de quem manipula essas ditas homenagens que aludem ao colonizador, a permanência do seu lugar de poder e reitera,

O papel das estátuas e monumentos coloniais, é, portanto, o de fazer ressurgir no presente mortos que, quando vivos, terão atormentado, muitas vezes em combate, a vida dos Negros. Estas estátuas funcionam como ritos de evocação de defuntos, aos olhos dos quais a humanidade negra não contou — razão pela qual não tinham quaisquer escrúpulos em verter o seu sangue por nada (MBEMBE, 2014, p. 221).

Nesse sentido, o papel que os símbolos do poder de colonizadores sobre os descendentes dos corpos não evidenciados que encontram-se encobertos pela simbologia romântica e fetichizada que impregna as coleções relacionadas à escravidão nesses espaços de memória, despertou inquietações do ponto de vista das narrativas, devido a própria definição que é atribuída aos museus no Estatuto dos Museus³ ao afirmar que,

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor

³ Estatuto dos Museus, criado sob a Lei 11.904 de 14 de janeiro de 2009.

histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, a ampla responsabilidade desse espaço contida no Documento citado, no que tange as ações inerentes à participação dos museus no campo também da Educação, atuando como mediadores de suas coleções através das exposições museológicas, com o objetivo de comunicar-se com os seus diversos públicos constituídos por sujeitos em suas múltiplas narrativas produzidas pelas peças vão se apresentando de acordo com os discursos construídos pelos personagens envolvidos nesse processo.

CONCLUSÃO

Assim, pretende-se com a Crítica Cultural, o aporte para a pesquisa sobre o pensamento teórico que impulsionou a criação desses espaços de poder e de representação pelo viés da literatura de maneira a estreitar o diálogo com o objeto dessa pesquisa, cerne dessa investigação de caráter teórico-crítico para alcançar o objetivo de investigar os modelos historiográficos e as teorias que impulsionaram a criação dos museus no Brasil no século XX e que legitimam os discursos hegemônicos através das representações simbólicas que subalternizam memórias no século XXI.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Emile. Saussure após meio século. In: *Problemas de Linguística Geral*. Ed. Nacional, São Paulo, 1976.

FLORES, Joana. *Mulheres Negras e Museus de Salvador: Diálogo em Branco e Preto*. Salvador: Joana Flores, 2017.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2017.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Linguística e Antropologia. In: *Antropologia Estrutural*. São Paulo, COSAC NAIFY, 1957.

MBEMBE, Achille. *A Crítica da Razão Negra*. Lisboa. Antígona. 2014.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. In: *Revista do PPGAV*. n. 32, 2016.

REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO DE DESLEITURAS NO PROCESSO FORMATIVO DO DOUTOR EM CRÍTICA CULTURAL — O AUTOR E LEITOR NO JOGO DOS TEXTOS/TEXTUALIDADES

José Carlos Felix¹

Resumo: Neste ensaio na forma de memorial, nosso objetivo é tomar as reflexões elaboradas durante os seis anos de trabalho no programa de pós-graduação em Crítica Cultural para propor um aprofundamento das questões que abarcam os limites e medidas de hospitalidade (e hostilidade) com o qual as línguas, mídias e textos jogam dentro de uma perspectiva entrecortada pela crítica cultural e vivenciadas por meio das ações e projetos desenvolvidos em uma rede colaborativa via grupo de pesquisa. Nessa perspectiva, ensejamos primeiramente avaliar a importância de uma prática que entende a formação acadêmica em uma articulação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão ao mesmo tempo em que articula um diálogo constante em todos os níveis de formação acadêmica: da IC ao doutorado para, em seguida, lançar as noções de leitor/escritor contemporâneo em sua relação com/no jogo dos textos a partir da perspectiva da (des)leitura. Pensamos e propomos o conceito de desleitura como estratégia de resistência cultural, antídoto contra a angústia da influência, interpretada em uma chave pós-colonial e antisubalterna para uma crítica da cultura. Nesse sentido, a proposta de pensar a desleitura como um conceito operante no perfil do crítico cultural visa aproximar projetos que se façam entender que o leitor/crítico contemporâneo dos processos/produtos culturais, constituído a partir de práticas diversas de leitura e escrita, mediadas por novas tecnologias, transita entre dois loci, o do autor e o do leitor na construção de um *éthos* de crítico cultural.

Palavras-Chave: Desleituradas. Textualidades. Releitura/Reescrita. Crítica Cultural.

¹ Docente Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus IV), professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural. Pesquisador pelo grupo Desleituradas, UNEB/Pós-Crítica. E-mail: jfelix@uneb.br.

QUESTÕES PRELIMINARES

Este ensaio oferece algumas reflexões críticas acerca das inflexões e impactos que a vivência e o trabalho acadêmico nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão nos níveis da graduação e pós-graduação vêm contribuído significativamente para o desenvolvimento e consolidação intelectual, cultural, social e humana de um coletivo de estudantes, professores e agentes sociais dentro das mais variadas e plurais instâncias institucionais da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, onde atuo como professor, pesquisador formador desde 2005, na graduação², e no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, a partir de 2014. Cabe assinalar que a amplitude das ações formativas que pretendo examinar ao longo dessas páginas só foi possível devido a integração de duas instâncias basilares e indissociáveis para o estabelecimento de um projeto de formação acadêmica sólida e continuada, a saber: a estruturação de projetos de pesquisa em rede por meio de um grupo de pesquisa como ação e agência dentro de um programa de pós-graduação. No meu caso em particular, são eles o Grupo de Pesquisa Desleituradas³ — grupo de pesquisa e extensão em tradução, adaptação e reescritas⁴ — (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1792517921828602) e o Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, mais especificamente na Linha 1 (Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida), no qual atuo desenvolvendo, orientando e supervisionando pesquisas.

² Embora seja lotado no Curso de Letras Inglês (graduação) no DCH IV, campus de Jacobina (ingresso em 2005), e atue como professor permanente no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (ingresso em 2014), desde 2017, venho também atuando como docente na graduação nos cursos de Letras Inglês nos DCHT, Campus XXIII, Seabra, e no DEDC II, Campus de Alagoinhas. Essa ampliação no campo da atuação docente me permitiu uma expansão da rede de formação de discentes pesquisadores. O contato com os discentes nesses dois campi por meio do ensino de componentes de graduação me permitiu a possibilidade do desenvolvimento de pesquisas de Iniciação Científica que, por sua vez, resultou na aprovação dos bolsistas em cursos de pós-graduação. Cabe ressaltar que não fosse o contato propiciado pela sala de aula no ensino de graduação, as chances de contato e desenvolvimento de projeto de pesquisa com esses discentes seriam nulas.

³ Para o site do grupo: <http://desleituradas.uneb.br/>.

⁴ Para o espelho do grupo no diretório de grupos de pesquisa da Capes (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1792517921828602).

Olhando em retrospecto, o trabalho realizado desde meu ingresso no programa em 2014, mesmo ano da criação do grupo de pesquisa, resultou em uma relação de integração cuja articulação do grupo de pesquisa no âmbito da pós-graduação atesta que esse é o caminho fundamental para o desenvolvimento e fortalecimento de ambos. Nesse sentido, não é inoportuno reafirmar uma máxima quase senso comum no universo acadêmico: um grupo de pesquisa realmente atuante não pode jamais prescindir do espaço institucional da pós-graduação, do mesmo modo que não se concebe um pesquisador atuar em um programa de pós-graduação desvinculado de um grupo de pesquisa — sendo uma agência em rede e não isolada. Afinal, pesquisa e vida acadêmica só acontece no espaço aberto e coletivo da *res publica*.

Dito isso, penso ser oportuno assinalar as principais diretrizes teóricas, conceituais e agenciais a partir das quais estruturam-se o grupo de pesquisa Desleituradas para, em seguida, se compreender melhor seus desdobramentos e interconexões com nossa atuação no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, particularmente no momento em que o programa inicia uma nova jornada em longo projeto de consolidação enquanto programa de pós-graduação, na formação de doutores em Crítica Cultural — razão e motivação desse ensaio em primeira instância.

PROLEGÔMENOS DE UM GRUPO DE PESQUISA E EXTENSÃO

Fundado em 2014, o grupo de pesquisa Desleituradas tem por objetivo promover e acolher discussões de pesquisadores na área de letras, particularmente na intercessão entre os campos da leitura, da tradução, da literatura comparada e partir de uma perspectiva de uma crítica da cultura fundada no que Santos concebe como “a uma arqueologia do signo como acontecimento epistemológico do campo linguístico-literário, suas reverberações nas ciências humanas” (SANTOS, 2020, p. 9-10), fomentando assim a convergência de questões transversais que perpassam o aprendizado e o ensino de línguas, sejam elas estrangeiras ou maternas, em âmbito nacional. Outro objetivo do grupo é

expandir as atividades de pesquisa por meio da promoção de ações e projetos que visam o debate acerca das noções de leitura e da formação crítica de leitores (suas redes, práticas e o papel do mediador), tanto em âmbito universitário quanto nos espaços de educação formal e não formal.

Nesse sentido, nosso compromisso com ações orgânicas foram a própria razão de criação do grupo de pesquisa. Antes da formalização enquanto grupo de pesquisa institucionalizado, as atividades que plantaram a bases de sua criação se iniciaram em 2013 com o projeto de pesquisa e extensão intitulado, “Entrando no bosque/sertão: mapeamento e formação de redes de leitores”, finalizado no primeiro semestre de 2014. O título do projeto remete ao ensaio inicial de Eco apresentado em *Seis passeios pelo bosque da ficção* (1994), e busca suscitar não somente a alusão ao mundo ficcional do bosque, esse espaço intermediário entre a cidade e a floresta, o doméstico e o selvagem no qual estão à espreita a bruxa, o lobo, enfim, o perigo, assim como a fada e a casa de doces, mas também à magistral definição apresentada pelo autor, com base em Borges: “um bosque é um jardim de caminhos que se bifurcam” (1994, p. 9), na qual se enfatiza o papel ativo do leitor na apropriação daquele espaço ficcional por meio desse ato corajoso que é/deve ser a leitura porque o tempo todo a demandar do leitor que faça escolhas e corra riscos interpretativos e trilhe seu caminho.

Além disso, o objetivo geral do grupo, por meio de inúmeras ações como colóquios, simpósios, projetos de extensão e pesquisa, foi, desde suas primeiras ações, o de fomentar a criação, consolidando uma rede de pesquisadores nas áreas de Leitura Crítica e Literatura Comparada, particularmente na área de tradução e adaptação, em âmbitos regional e nacional, em um primeiro momento, e internacional, em segundo momento, visando à criação de um Núcleo de Tradução (projeto já em andamento), que coordene institucionalmente as demandas que a própria universidade tem quanto a estudos de tradução e seus produtos/processos, a saber:

- 1 — Propor a habilitação em tradução como uma das possibilidades para seus discentes e futuros profissionais da área de Letras;
- 2 — Estabelecer uma linha de edição e publicação, junto a EDUNEB e/ou demais editoras universitárias, que contemple obras traduzidas pelo grupo de pesquisa/núcleo e/ou núcleos e grupos de autores regionais para a língua inglesa e autores estrangeiros para a língua portuguesa;
- 3 — Fomentar a pesquisa e o diálogo em rede por meio de evento bienal na área pensado, em um primeiro momento, para o âmbito nacional com entidades parceiras como a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, a Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Paraná, Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Pará, fomentando o diálogo em rede nos eixos Nordeste, Norte, Sudeste e Sul do Brasil.

Entre os objetivos específicos almejados e muitos já alcançados pelo grupo ao longo desses seis anos desde sua criação, podemos listar os seguintes:

- 1) Ações de fomento do diálogo entre as Letras Maternas e estrangeiras a partir da centralidade das práticas de leitura e letramento em vigor em nossas salas de aula por meio dos mais diversos e plurais projetos de pesquisa e extensão;
- 2) A aproximação de grupos de pesquisa e pesquisadores que tenham como foco as áreas de Leitura e Estudos da tradução, fortalecendo as experiências em âmbito institucional e também nacional;
- 3) Uma reflexão crítica do conceito de leitura a partir do quadro proposto pelo estudo das práticas culturais, compreendendo-a como uma das manifestações e/ou eventos de sociabilidade em que impactam questões com a materialidade (como a tecnologia, por exemplo);

- 4) O planejamento e organização cursos e atividades de formação de leitores/tradutores e de mediadores de leitura a partir da perspectiva da multimodalidade;
- 5) Uma reflexão do lugar/tarefa do tradutor como o entre-lugar da escrita e da leitura, leitor-mediador que possui seu horizonte de expectativas e projeto tradutório, impactando na recepção de um determinado escritor/obra;
- 6) O estabelecimento de linhas de edição e publicação, junto a EDUNEB e demais editoras universitárias, que contemplem obras traduzidas pelo grupo de pesquisa/núcleo de tradução da UNEB, contemplando, inclusive, autores regionais;
- 6) A resignificação da identidade e do papel dos cursos de Letras com habilitação em Língua Estrangeira, pensando a habilitação em tradução como uma das áreas de formação do acadêmico;
- 7) O fomento, em âmbito regional, a realização de ciclos de debates e conferências acerca das práticas e políticas de leitura, bem como sobre a história dessas práticas e dos leitores, repensando o lugar da tradução nestas práticas;
- 8) A realização de oficinas voltadas para textos literários/de ficção, postas em diálogo com outras formas narrativas;
- 9) O fomento da publicação de artigos, em periódicos nacionais e internacionais, para socialização dos resultados obtidos.

Para ilustrar de maneira mais contundente e fornecer ao leitor um quadro mais ilustrativo e sintético dos vários produtos e ações advindos e oriundos dos nove objetivos e ações descritas acima, assinalamos aqui alguns projetos mais pontuais nos quais convergiram e conferiram forma mais concreta às inúmeras articulações e proposições dos projetos do grupo. O primeiro configura-se como ação de caráter marcadamente extensionista e voltado prioritariamente para um público da comunidade não acadêmica, enquanto o segundo volta-se para ações da pesquisa, fomento do debate teórico e epistemológico, cuja finalidade central

intenta contemplar a dimensão de produção e circulação do conhecimento produzido pelos projetos do grupo.

Em relação ao primeiro, destaca-se a preocupação do grupo desde seus primórdios em propor atividades de extensão que propiciassem o diálogo e trocas culturais e intelectuais com grupos e comunidades para além do âmbito e espaço universitário. Assim, no final de 2017, o projeto de extensão “Entrando no bosque”⁵ foi reconfigurado em uma nova versão intitulado “Deslendo mulheres escritoras”. Após um ano de encontros para rodas de leituras e conversas com participantes de várias comunidades no município de Jacobina e região, em 2018, a temática continuaria com a literatura escrita por mulheres, no entanto acrescentava-se um novo recorte: a mulher negra como foco. Assim, o projeto “Deslendo Mulheres Negras” surgiu em meio a necessidade de ler e discutir a literatura negra em outros espaços não fossem acadêmicos e em outros períodos que não fossem em novembro, o mês da consciência negra. Dessa forma, os encontros foram pensados mensalmente para que todas as pessoas interessadas pudessem se programar, ler os textos, e comparecer aos encontros que ocorrem na última quinta-feira do mês no Galpão Payayá (um espaço de arte), na cidade de Jacobina. A programação planejada entre o fim de 2018 e início de 2019 ainda está em andamento⁶ e vem gerando bastante discussão sobre o papel da mulher, especialmente da mulher negra, dentro da literatura e da sociedade. Um dos encontros mais recentes discuti o mulherismo em Alice Walker, e nos permitiu colaborar com o curso de Língua de Língua Inglesa do campus XXIII da UNEB, localizado na cidade de Seabra. Para este, contamos com o apoio e parceria da professora mestra Raphaella Oliveira e sua orientanda Maísa Anjos que trouxeram uma oficina de Fanzine e o lançamento do zine Flores Silvestres, no qual discutiam o womanism — mulherismo — em Alice Walker.

⁵ As primeiras versões do projeto tinham como público alvo estudantes da graduação do DCH IV, sendo os encontros realizados no próprio campus.

⁶ Depois do início da pandemia e com o fechamento do campus, os encontros se tornaram ainda mais frequentes por meio de lives e encontros em plataformas virtuais.

Já o segundo eixo das ações do grupo configurou-se no âmbito da elaboração de ações com vistas a promover o contato entre grupos e pesquisadores em âmbito interdepartamental e interinstitucional por meio de colóquios e simpósios. Nesse quesito, vale destacar os dois colóquios organizados e promovidos pelo grupo com várias instituições parceiras. O I Colóquio, realizado entre 21 e 24/11/2015, teve como tema “Leituras e Letramentos Múltiplos: traduções e outras formas de leitura”, promovendo um espaço de debate para estudantes, professores e pesquisadores de IES interessados em estabelecer parcerias acadêmicas com o grupo de pesquisa em formação. O evento recebeu 330 participantes, com 65 comunicações; 9 palestrantes das IES: PUC-MINAS, UFC, Unicamp, UNEB; 8 oficinas, 7 minicursos, 3 atividades culturais e 4 lançamentos de livros. O público beneficiado foi de 150 alunos (78 Graduação; 72 Pós-Graduação), 10 docentes UNEB, 150 professores da educação básica, alunos egressos e 20 da comunidade externa. Estabelecemos ainda projetos de parceria interinstitucionais entre IES: UFC e UNEB, por meio de simpósios em 3 edições de Congressos Internacionais da ABRALIC (2016/17/18), PUCMINAS e UERN por meio de workshops. Sobre a produção bibliográfica, publicamos 34 artigos nos Anais do primeiro colóquio. A segunda edição, com o tema “Desleitura e Desescrita: o autor e o leitor no jogo do texto”, que ocorreu entre 17 e 19/05/2017, consolidou a rede de pesquisadores das IES: PUC-MINAS, UFC, UFPR, UERJ e UFP, ampliando o diálogo entre as regiões Nordeste, Norte, Sudeste e Sul. O evento recebeu financiamento da FAPESB por meio do edital de Apoio à Organização de Eventos Científicos. Tivemos 485 inscritos: 168 comunicações; 9 palestrantes UFPR, UFBA, UFC, PUC-MINAS, UERJ, UFMG, UFPA; 12 oficinas, 10 minicursos, 3 atividades culturais e 6 lançamentos de livros. O público beneficiado foi de 285 alunos (158 Graduação, 127 Pós-Graduação), 38 docentes UNEB, 120 professores da educação básica, alunos egressos e 42 da comunidade externa. A participação de palestrantes das IES UERJ, UFPR e UFPA possibilitou novas parcerias de cooperação científico-acadêmica com programas de pós-graduação consolidados. Foram publicados 44 artigos no formato de Anais e um e-book na série ABRALIC, 2018, e organizamos

e publicamos um livro de coletânea com os textos dos conferencistas do II Colóquio e publicado pela Editora Appris no final de 2020.

A terceira edição do Colóquio Desleitura, proposta para ser realizada no formato remoto/online de maio a outubro 2021⁷, intenta consolidar as ações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa e Extensão Desleitura desde 2014, e pelo Grupo de Pesquisa Formação em Linguagens e Ensino (FALE) desde 2018, no âmbito do Departamento de Ciências Humanas, UNEB Campus IV, Jacobina, território do Piemonte da Diamantina, Bahia. Nesta edição, o evento contará com a parceria de pesquisadores do Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA), Grupo de Pesquisa Leitura, Estudos Culturais e Formação do Leitor (LEFOR), e com pesquisadores parceiros dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED, UNEB), Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (PÓS-CRÍTICA, UNEB), Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL, UNEB) e Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura (PPGLITCULT, UFBA). Tais parcerias atestam um trabalho de cooperação entre programas, por meio de projetos entre pesquisadores de áreas afins, de forma a fortalecer a integração, ampliando o alcance da pós-graduação em territórios para além das capitais brasileiras, particularmente as do Nordeste.

Esse breve relato e lembrança de nossas ações certamente atestam a compreensão do grupo de pesquisa como espaço de articulação dos eixos de ensino, pesquisa e extensão com vistas à formação universitária em consonância com novos paradigmas de conhecimentos e saberes que alinham outros modelos/desenhos de universidades, ou seja, para além do modelo difusionista que conhecemos, pois nos propomos a fortalecer, no contexto brasileiro, o papel que as universidades estaduais, particularmente o da Universidade do Estado da Bahia (FELIX; SALVADORI,

⁷ A primeira data proposta para a terceira edição foi maio de 2019, porém, não foi possível realizar pela falta de recursos em grande parte como consequência direta do desmonte sofrido pelas IES e educação em geral desde o golpe. Reprogramamos o evento para maio de 2020, mas foi preciso cancelar diante das incertezas dos primeiros meses que a pandemia causou a todos nós.

2018)⁸, têm desempenhado em relação às instituições de ensino superior federais e privadas, a saber: a interiorização e, logo, a democratização do acesso ao ensino superior enquanto atreladas à missão desenvolvimentista, voltada às demandas regionais.

Por fim, no âmbito dos projetos de divulgação científica das produções advindas das ações do grupo de pesquisa e extensão, cabe ainda destacar o livro *Desescritas e Desleituras Contemporâneas e O Jogo do Texto: O Autor e o Leitor nas suas Prática na Contemporaneidade*, financiado pela própria ABRALIC e que reúne alguns textos apresentados nos dois Simpósios realizados no XV Encontro da Associação Brasileira de Literatura Comparada — ABRALIC, realizado no período de 19 a 23 de setembro de 2016 e XV Congresso Internacional da ABRALIC, realizado entre os dias 07 e 11 de agosto de 2017, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro — UERJ. Os simpósios foram propostos e organizados como parte das atividades do Grupo de Pesquisa Desleituras com o objetivo consolidar o as interlocuções com pesquisadores na área de Letras, particularmente daqueles que tem tratado da leitura e da tradução, assim como da literatura comparada, abordando questões transversais que perpassam a pesquisa e o ensino em Letras em âmbito nacional, tanto em língua materna como em língua estrangeira.

Nossa proposta foi acolher trabalhos e pesquisas interessados em compreender de que maneira as textualidades contemporâneas (produzidas, circuladas e recebidas a partir de outros suportes/materialidades, particularmente mediados pelas novas tecnologias) põem em xeque a função do autor e, logo, o papel do leitor, assim como o conceito de obra. Nesse sentido, acolhemos propostas que visavam a refletir acerca das práticas de leitura/escrita que estas textualidades fomentam — pensando particularmente naqueles atos de

⁸ Para uma discussão mais aprofundada acerca do papel das universidades públicas do interior do Brasil, particularmente estruturadas no sistema de multicampia e no nordeste do país, ver: Felix, José Carlos, y Juliana Cristina Salvadori. “Universidade e diversidade: desafios da multicampia / UNEB DCH IV como estudo de caso”. *Literatura: teoria, historia, crítica*, vol. 20, n. 2, 2018, p. 103-129.

(des)leitura e (des) escrita que a contemporaneidade permite e mesmo fomenta as adaptações, de um modo geral, e as traduções — enfocando estes novos textos como o locus da convergência entre os atos de leitura e escritura, processo pelo qual (de)escrevem-se textos (e formas, materialidades) canônicos.

DESLEITURA COMO GESTO EM CRÍTICA CULTURAL

Antes de avançarmos nesta última seção desse ensaio, é oportuno retomar o argumento assinalado nas primeiras linhas desse texto em que argumentamos que nosso objetivo é tomar as reflexões elaboradas durante os seis anos de trabalho no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural para propormos um aprofundamento das questões que abarcam os limites e medidas de hospitalidade (e hostilidade) com o qual as línguas, mídias e textos jogam dentro de uma perspectiva entrecortada pela crítica cultural. Passados alguns anos de intenso trabalho no grupo pesquisa e disseminado nas vivências e experiências em que tive o privilégio de experimentar nas mais variadas formas e contornos no âmbito do programa de pós-graduação em Crítica Cultural seja como professor, pesquisador, orientador, líder de grupo de pesquisa, supervisor e vice-coordenador do programa, posso somente agora por meio dessa reflexão entender melhor 1) o curso e percurso realizado ao longo desses anos e que me permite, juntamente com meus colegas, alunos e orientandos (todos pesquisadores do Programa), 2) a natureza das dimensões epistemológicas imbricadas no amplo conceito de desleitura e 3) sua inflexão e relevância não apenas como um operador teórico-conceitual potente para se colocar em xeque o lugar da crítica no campo das letras contemporâneas, mas sobretudo no sentido de promover uma reflexão crítica acerca das potencialidades e desdobramentos na maneira de se fazer uma crítica cultural capaz de recolocar em uma perspectiva de debate contemporâneo formas de se entender as noções do artefato literário e da crítica mediados pelo crivo da crítica cultural. A meu ver, a consolidação desse projeto está em vias de acontecer nesse exato momento em que nós, professores-pesquisadores, nos juntamos aos

doutorandos que ingressam no programa em Crítica Cultural para consolidarmos um projeto de um programa marcadamente singular no campo das Letras em nosso país.

Feita tais reflexões, pensamos ser oportuno tecer algumas considerações de cunho teórico-conceitual no que tange a noção de desleitura como gesto de insubordinação e suas possíveis contribuições tanto no debate e em uma práxis da crítica da cultura quanto na problematização do perfil daquele que será, esperamos, um doutor em crítica cultural. Assim, ensejamos abordar brevemente aqui as noções de leitor/escritor contemporâneo em sua relação com/no jogo dos textos a partir da perspectiva da (des)leitura, pensada como *poiesis*: ato poético em que se atualizam a(s) potencialidade(s) do texto literário, e da leitura como desdobramento criativo e como mediação — para outras materialidades (cinema demais plataformas audiovisuais), gêneros (textuais e sexuais), línguas/linguagens. Com efeito, pensamos a Desleitura menos como um conceito e mais como uma estratégia de resistência cultural, um antídoto contra a angústia da influência, interpretada em uma chave pós-colonial, no sentido em que põe em xeque a questão de uma estética do novo, do original, e nos permite repensar nossas experiências coloniais compartilhadas, ou seja, tem uma finalidade dúplice, de prática dialógica. Pode ser entendida no sentido que o conceito de obra escrevível remonta à nossa herança antropofágica no que tem de mais assustadora, o apagamento da fronteira entre o eu e o outro por meio de uma violência/violação transgressora, a devoração da fronteira entre autor e leitor, original e cópia, literatura e não literatura e estendida às dimensões da crítica, teoria e tradução.

Para tanto, partimos do conceito de Bloom, em *A angústia da influência* (1991) e posteriormente expandido em *Um mapa da desleitura* (2003), reconceitualizando a noção de influência a partir de uma virada no campo dos estudos literários, ampliando-o para o campo da crítica cultural — como uma desleitura, desviante e criativa, tornando a desleitura um conceito de que pretende dialogar com as desleitura contemporâneas e pós-coloniais que ampliam e põem em xeque o próprio

conceito fechado de literatura ao questionar obra, autor e leitor. Essa releitura da influência como desleitura produtiva, leitura desviante, anteriormente delineada, conquanto restrita por Bloom especificamente a esse diálogo entre escritores, é apropriada por nós, reinterpretada, ressignificada, ampliada e deslocada para o ato da leitura em si, para a relação leitor, autor e texto, expandindo o conceito de literário e literatura e concentrando-se nas noções de culturas e novos produtos multi e trans — modais, midiáticos, textuais da contemporaneidade.

Pensamos que a sociedade em rede é a estrutura social dominante do planeta, pois encontra-se em um fluxo contínuo, absorvendo pouco a pouco as outras formas de ser e existir. Do mesmo modo, Umberto Eco, em seu livro *Obra Aberta* (1969; 2005), reflete acerca desse fenômeno ao examinar, na sociedade contemporânea, desde as “estruturas que se movem até aquelas em que nós nos movemos”, e cuja consequência mais sintomática é uma plethora de “formas que apelam à mobilidade das perspectivas”. A partir disso, podemos entender que a revolução tecnológica transformou profundamente o modo pelo qual os sujeitos se inscrevem no mundo. Enquanto a modernidade erigiu as bases de uma tradição literária estreitamente pautada no domínio da escrita, afastando-se assim de uma tradição de narrativa oral de séculos, a sociedade e a cultura contemporânea são marcadas por uma tônica que confere à literatura uma gama de possibilidades, particularmente mediada pelo ambiente hipermediático. Ou seja, a noção tradicional de crítica literária ou mesmo de estudos culturais precisam dar conta de uma produção literária, em constante diálogo com o cinema, a música, os quadrinhos e a internet, engendra um campo interdisciplinar que, ao ganhar legitimidade na atualidade, opera como um poderoso meio aberto a todas as formas e sujeitos outrora não inseridos em uma tradição literária canônica.

Com efeito, a proposta de pensar a desleitura como um conceito/estratégia operante na formação do perfil do crítico cultural, leia-se de um doutor em crítica cultural, intenta aproximar projetos que problematizem uma perspectiva do leitor contemporâneo como um sujeito constituído a partir de práticas diversas de leitura e escrita,

mediadas por novas tecnologias e que transita entre dois loci, o do autor e o do leitor, visto que o leitor opera duplamente: por meio de uma leitura que desescreve e uma escrita que deslê a obra, tornando-a texto. Ou seja, enfocando a textualidade como conceito performático de textualidade, leitura/interpretação como gesto a se repetir infinitamente, a disseminar, pela proliferação de significantes, sentidos sempre deferidos no sentido derridiano. Nessa perspectiva, o espaço do texto, ou melhor, da textualidade — sempre a se fazer no gesto — é o espaço da devoração, do apagamento: não há mais a diferença pensada como essencial entre o princípio criador, ativo, e o recriador.

Desta maneira, cabe reiterar que, nessa perspectiva, os atos de leitura, escrita e crítica são indissociáveis e entendidos no sentido da poiesis, do ato criativo, em que se atualiza(m) a(s) potencialidade(s) do texto, particularmente do literário (AGAMBEN, 2009), e a escrita como desleitura na acepção de Bloom (1995): da apropriação desviante do outro e do texto do outro — texto escrevível, a ser lido sempre na perspectiva de uma abordagem comparada e em diálogo com outros textos (BARTHES, 1970; SANTIAGO, 2000). Se os debates fundadores da área/disciplina da literatura comparada se concentraram na circunscrição do campo e na definição dos parâmetros de comparação (CARVALHAL, 2006; NITRINI, 2010), para uma análise comparatista válida, os anos 2000, principalmente, testemunham a re-emergência de um campo dado como morto (SPIVAK, 2003) a partir de uma releitura do lugar da literatura comparada em relação ao campo dos estudos literários e a aceitação desse lugar fronteiro, liminar, intersticial — trans-nacional, trans-cultural, trans-midiático: uma opção pelo movimento e pelo fluxo e mediados pelos debates da cultura.

Esta opção, aliás, advém do fato de que o questionamento se desloca do adjetivo “comparada” para o substantivo literatura: quando o próprio conceito de literatura é posto em xeque pelos estudos culturais particularmente pela vertente pós-colonial por meio do questionamento do cânone e seus critérios de elegibilidade; dos pares binários (original e cópia; autor e leitor; oral e escrito; texto criativo/ficcional e texto crítico)

e, logo, do literário em si, percebe-se que o comparatismo oferece uma abordagem privilegiada para lidar com este conceito movente, a literatura, que se amplia para, novamente, significar poiesis, ato de produção criativa e passa a englobar matrizes narrativas diversificadas dispersas/disseminadas em vários outros produtos culturais: o cinema, a TV, os games, e a própria literatura, a partir de uma perspectiva não mais euro/logocêntrica. A perspectiva comparatista, por sua vez, passa a nos oferecer, com base em um corpo teórico e prático, a possível inteligibilidade (leitura) dessas diferentes manifestações contemporâneas não a partir das semelhanças, mas a partir da compreensão da diferença que se apropria do texto do outro e o desescreve, por meio de leitura ativa, deslendo-o na refeitura. É na rede desses questionamentos postos particularmente tanto a crítica cultural quanto ao seu campo de conhecimento e objetos, sobretudo, a partir das possibilidades de ampliação do conceito de literário para cultural, bem como da compreensão das práticas de leitura e escrita como instâncias da cultura.

Ademais, esta releitura da influência como desleitura produtiva, leitura desviante, é aqui tomada e ampliada, deslocada para o ato da leitura em si, para a relação leitor, autor e texto, ampliando o conceito de literário e literatura e se concentrando em cultura e novos produtos multi e trans — modais, midiáticos, textuais, enfocando a textualidade conforme o projeto de Derrida delineado em sua Gramatologia (2004): conceito performático de textualidade que não se apoia na distinção sujeito/leitor e objeto/texto, mas na concepção de textualidade infinita — ou seja, leitura/interpretação como gesto a se repetir inifinitamente, a disseminar, pela proliferação de significantes, sentidos sempre deferidos.

Essa textualidade potencialmente infinita demanda, arguimos, uma leitura como escrita, isto é, escrevível, atuação crítica — afinal, ler, é eger e pôr em circulação certas narrativas, estruturas, autores, línguas e, também, produtos (não podemos nos esquecer que as narrativas, afinal, são trans e multi-mídias). O ato de leitura/escrita/crítica como poiesis, como atividade/ tarefa, para usar o termo benjaminiano é tanto criativo quanto crítico: a interlocução entre textos — línguas, culturas e

materialidades — demanda a desleitura dos textos e narrativas canônicos — e mesmo dos lugares e funções do autor, do leitor e da obra — criticamente, criativamente.

É nesse sentido que propomos uma reflexão acerca das instâncias leitor e autor como abordados pelos textos fundamentais de Foucault e Barthes — “O que é um autor” e “A morte do autor”, respectivamente, mas em uma perspectiva atualizada pelas novas questões postas pelas textualidades contemporâneas, conforme vimos discutindo ao longo de nossas pesquisas nesses últimos anos. Sérgio Luiz Prado Bellei (2014), em seu ensaio “A Morte do Autor: um retorno à cena do crime”, publicado pela revista Criação e crítica, propõe uma análise comparada das obras críticas de Foucault e Barthes de modo a pensar o *leitmotif* da morte do autor e das prerrogativas do leitor a partir da perspectiva do *day after*/dia seguinte: o autor morreu e temos lidado com isso, mas quais os impactos dessa questão para a crítica e a literatura ainda hoje em dia? O objetivo revisionista está no título do ensaio — um retorno à cena do crime — e o foco na obra dos dois autores mencionados nos indica os “culpados” pelo crime. Após analisar a questão do autor e sua emergência em textos pontuais de Barthes e Foucault, a saber, “A morte do autor” e “O que é um autor”, Bellei passa a pensar no lugar desta reflexão na obra dos autores em questão e destaca a relevância do trabalho de Foucault sobre o lugar vazio deixado pelo autor, conquanto a morte tenha sido concebida em ensaio anterior por Barthes. A proposta de Bellei é atualizar a discussão posta pelos autores a partir da perspectiva de uma ética de leitura que funda a obras destes. Segundo o mesmo, cada um destes autores, ao questionar sobre o autor — e, logo, o leitor e sua leitura, assim como também a obra — propõe uma ética da leitura fundada em princípios que acabam por convergir duas dimensões da ética: a da suspeita, da curiosidade, inscrita por Foucault na forma de um gesto iconoclasta, ao passo que Barthes nos propõe uma ética do prazer, a qual extrapola o mero prazer restrito pelo/no corpo, “mas um prazer voltado para uma revolução na cultura, no saber, no ensino e nas práticas de leitura” (BELLEI, 2014, p. 171).

Em certo sentido, as propostas de pesquisas em nível de doutorado que esperamos acolher nos próximos anos devem de certa forma indicar e sinalizar para uma problemática de pesquisa que intentem fomentar esse diálogo iniciado nesses anos de percurso e trabalho do grupo de pesquisa Desleitura, bem como, e mesmo que de maneira embrionária, nas doze dissertações de mestrado em Crítica Cultural orientadas por mim desde 2014, nas quais pesquisadores foram iniciados nas áreas de Leitura, Literatura e Estudos da tradução, Adaptação, Produção Audiovisual e entre outros com intuito de repensar o papel da crítica a partir do quadro proposto pelo debate contemporânea da crítica cultural, compreendendo-a como uma das manifestações em que impactam questões com a materialidade (o signo linguístico e a tecnologia, por exemplo) e as redes de sociabilidade para compartilhamento dessa experiência.

O perfil, o lugar e a tarefa do doutor em crítica cultural, esse leitor-mediador que opera sua interpretação-escrita a partir de seu horizonte de expectativas e projeto de crítica contemporânea, e o impacto deste processo na recepção de um determinado escritor e de seus textos é outra questão que aqui se levanta — e tanto Jameson quanto Eagleton nos chama atenção para a força que uma reflexão crítica do papel da cultura possui na criação e manutenção de representações sobre dadas práticas e objetos culturais.

REFERÊNCIAS:

AGAMBEM, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Trad. Vinícius Nicastro Honesko Chapecó: Argos, 2009.

BARTHES, R. “A morte do autor”. In: *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1970.

BELLEI, Sérgio Luiz Prado. A Morte do Autor: um retorno à cena do crime. *Rev. Cria. Crít.*, São Paulo, n. 12, p. 161-171, jun. 2014. Disponível em <http://revistas.usp.br/criacaoecritica>. Acesso em: 12.08.2020

- BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. In: *Escritos sobre mito e linguagem*. São Paulo: editora 34, 2011, p. 101-119.
- BLOOM, Harold. *A Angústia da Influência: uma teoria da Poesia*. Lisboa: Edições Cotovia, 1991.
- BLOOM, Harold. *Um mapa da desleitura*. Trad. Thelma Médici Nóbrega. Rio de Janeiro: Imago, 2003.
- BORGES, Jorge Luis. *O jardim das veredas que se bifurcam*. In: *Obras Completas*, São Paulo: Globo, 1998.
- CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura comparada*. São Paulo: Ática, 2006.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- ECO, UMBERTO. *Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- FELIX, José Carlos; SALVADORI, Juliana Cristina. “Universidade e diversidade: desafios da multicampia / Uneb dch iv como estudo de caso”. *Literatura: teoria, história, crítica*, vol. 20, nú. 2, 2018, p. 103-129.
- FOUCAULT, M. O que é um autor. In: *Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema* (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.
- NITRINI, Sandra. *Literatura comparada: história, teoria e crítica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.
- SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- SANTOS, Osmar Moreira dos. *Apresentação. Seminários Avançados em Crítica Cultural — 2020.1 — Pós-Crítica/UNEB*, p. 09-21.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Death of a discipline*. New York: Columbia University Press, 2003.

PROCESSOS CRIATIVOS? O CAMPO LINGÜÍSTICO-LITERÁRIO E O PERFIL DO DOUTOR EM CRÍTICA CULTURAL

Juliene Cristian Silva Pinto¹

Nunca foi mais verdadeira a palavra de Nietzsche de que os grandes acontecimentos chegam sobre patas de pombos.

(BENVENISTE, 1976, p. 49)

*Resumo*²: Em 1963, nas comemorações do cinquentenário da morte de Ferdinand de Saussure, pela Universidade de Genebra, o francês Émile Benveniste fazia o elogio da sua breve passagem pela vida, cujo espírito de iniciativa transformou a ciência da linguagem. A seu ver, não existe um linguista que não lhe deva algo, e todas as teorias gerais o mencionam. Logo, se a descoberta do signo linguístico e a análise de uma série de dicotomias foram retomadas pelos seus alunos, à luz da obra póstuma *Cours de Linguistique Générale* (1916), e o estruturalismo se responsabilizou por transferir o conjunto de conceitos linguísticos para boa parte dos domínios das ciências humanas e sociais, a pergunta então é essa: qual aparato científico o (a) Doutor(a) em Crítica Cultural poderá acionar a fim de realizar um trabalho transgressor situado no campo linguístico-literário? A favor do esclarecimento da questão, esta análise trata do acontecimento da descoberta do signo linguístico e sua reverberação pelas ciências humanas, a partir de perspectivas comparadas entre os textos da referência obrigatória de seleção para o Doutorado em Crítica Cultural (2019-2020), a saber, Benveniste (1976), Barthes (2002), Agamben (2007; 2015), Derrida (2014), Han (2015), Mbembe (2018) e Santos (2019), buscando mapear signos linguístico-literários neles impregnados,

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida. Desenvolve estudo sobre a política de extermínio indígena no Brasil e sua correlação com a questão indígena nos Estados Unidos da América, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Orientador: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos. Endereço eletrônico: juuchristian@hotmail.com.

² Este resumo recebeu alterações para melhor adequar-se ao arcabouço do texto.

como consequência, tecer contribuições ao acervo teórico do campo linguístico-literário.

Palavras-Chave: Processos criativos. Campo linguístico-literário. Crítica Cultural.

INTRODUÇÃO

Um egresso de quaisquer Curso de Letras, no Brasil, que precisa decidir entre a linguística e a literatura, para dar prosseguimento aos estudos, está diante de uma escolha peculiar. Na graduação, ele poderia ter sido, razoavelmente, produtivo em gramática, semântica, fonologia, morfologia, análise do discurso, entre outros procedimentos linguísticos, devido à dedicação no vernáculo brasileiro, senão numa língua estrangeira moderna. Ou, talvez, tenha se empenhado no estudo da literatura clássica, moderna, contemporânea, oral; simpaticizado com a teoria literária, a análise de narrativas, a comparação de textos, etc. Isto o tornou, em certo sentido, criativo.

Quanto a última informação, eis um clichê exposto, e, não é preciso grandes esforços para fazer com que passe pelos filtros mentais. Bastaria lembrar-se como pensam as mentes menos brilhantes, de que estudar literatura torna qualquer um nefelibata, ou seja, tira os pés da realidade. Não é o que se diz? Mas, é possível que esse tipo de generalização sirva apenas como meio de pregar uma peça nos desatentos. Há vários modos de desmontar essa crença; o mais assíduo, entretanto, é pela via da leitura literária buscando detectar como a literatura reflete sobre a sociedade, a religião, a saúde, os sentimentos, a moral, a política, as grandes revoluções, a barbárie, entre outros temas universais, em seus âmbitos crítico, historiográfico e teórico. Pode-se defender que o trabalho literário leva o pesquisador a lidar com as impressões da realidade, e isto exige o rigor do método escolhido que resulta numa pesquisa tão séria quanto as produções eficazes do campo linguístico.

Suponhamos que o Mestrado em Crítica Cultural³, inserido na área de Letras, seja a melhor opção para este pesquisador, com os dois pés, realço, fincados na linguística ou na literatura. Caso alcance aprovação na seleção, encontrará a desejável abertura para dupla articulação dos dois campos. Desse ponto de vista, se ele teve desenvoltura na graduação, essa experiência terá servido como ponto de partida para o estudo da fruição das relações intersemióticas entre os campos distintos. Seria indispensável ter esse direcionamento, mesmo, se a preferência fosse em dar continuidade ao estudo anterior.

Agora, o desafio será escolher ou permanecer com um objeto marginalizado, vilipendiado pelos sistemas de exclusão colonial e prisional, pela luta de classes e demais formas de silenciamento e aniquilamento do ser, desde a fundação dos Estados modernos. Visto que a pesquisa não deve limitar-se apenas ao passado, e precisa responder às exigências de uma das linhas de investigação do Programa, é necessário um viés investigativo o mais contemporâneo possível como, por exemplo, a causa-condição de lavadeiras, hippies, indígenas, LGBTQSI+, inclusive, políticas públicas para os não-garantidos, numa lista não exaustiva. Assim, por tratar-se de um objeto múltiplo, a teoria e a metodologia acionadas devem proceder da multiplicidade sorvida da própria interdisciplinaridade dos campos. É muita matemática para não apenas denunciar a representação, mas, trazer à cena “o que é o que é” o sujeito da pesquisa, ao invés de focar na pura representação. Alimentar o espírito político que se baseia no questionamento sobre tudo que o oprime e o discrimina, condenando-o ao silêncio.

Certamente, para um egresso de Letras, isso se torna mais encorajador do que o inverso. Já outros profissionais, sobretudo, aqueles que se inserem na área das ciências exatas, devem aceitar o desafio de extrapolar os muros do seu próprio campo, a partir da experimentação de teorias diversas, pensando em descrever bem — como foi assinalado —

³ Refere-se ao Curso de Pós-Graduação stricto sensu em Crítica Cultural, Programa instalado há 10 anos, com quase 200 mestres formados, e recente aprovação do Curso de Doutorado (agosto de 2019).

um objeto recalcado pelo sistema opressor. Superada a rivalidade, o futuro Mestre em Crítica Cultural terá ganho as ferramentas certas para contribuir de maneira significativa em sua área de investigação, prestar-se a abrir novas fontes de pesquisas, por meio de projetos de extensão, consolidação de linhas de pesquisa e Iniciação Científica.

Por último, se ele optar pelo Doutorado em Crítica Cultural, como não repetir os feitos do Mestrado nos quatro anos de doutoramento? Esse problema assume um nível complexo de solução. Conforme o que se busca esclarecer por meio desse Seminários Avançados I, é necessário fazer a arqueologia do signo sobre o objeto. Parece algo difícil de orquestrar, a não ser que se comece a fazer o estudo dos princípios críticos da área de pesquisa e como a língua e a literatura dialogam com ela. Nesse aspecto, o (a) doutorando (a) precisa de um projeto de tese concatenado com o estudo do conceito de arqueologia do signo e a retomada dos efeitos da descoberta do signo nas ciências humanas e sociais, canalizado em suas viradas críticas. No final do Curso, ao invés de apenas inventar uma teoria original sobre o seu objeto, o (a) Doutor (a) irá descobrir uma nova língua em torno da questão estudada, sem perder de vista a realização de um trabalho transgressor situado no campo linguístico-literário.

Ciente disso, este texto busca tratar do campo linguístico-literário, a partir da construção de perspectivas comparadas da referência obrigatória de seleção para o Doutorado (2019-2020), destacando conceitos e reflexões que estão no domínio de Benveniste (1976), Barthes (2002), Agamben (2007; 2015), Derrida (2014), Han (2015), Mbembe (2018) e Santos (2019), em nome de um movimento teórico-metodológico que reivindica o perfil do (a) Doutor(a) em Crítica Cultural.

O LEGADO DE SAUSSURE

No capítulo, intitulado “Saussure após meio século”, parte da obra *Problemas de Linguística Geral* (1976), Émile Benveniste revisita o legado teórico do linguista genebrino Ferdinand de Saussure (1857-1913),

perseguindo as contribuições dadas à linguística do seu tempo, de modo a vislumbrar suas reverberações para a contemporaneidade, sem, no entanto, abarcar todas as consequências. Segundo sua análise, a ciência da linguagem foi transformada, paulatinamente, por causa dele, visto que, sendo o professor da Universidade de Genebra, na Suíça, com trabalhos individuais e aulas ministradas, foi capaz de promover uma revisão radical na linguística moderna.

Esta, passou, então, a apresentar características de *status* científico, depois de ter definido o seu objeto e estabelecido um método próprio, “mostrando ao linguista o que ele fazia sem saber” (COSTA, 2014, p. 89). É importante frisar que, antes dessa revolução se estabelecer, mais especificamente, a linguística não tinha alçado de autonomia, isto é, submetia-se às exigências de outros campos do conhecimento, tais como a lógica, a filosofia, a retórica, a história ou a crítica literária. No entanto, veremos que o mesmo mestre capaz de intervir na ordem das coisas, estava condenado a permanecer aberto aos impactos de seus feitos no plano psicológico. Sem poder sair dessa dificuldade, ele vai manter-se destemido no plano intelectual.

O drama

Quem estuda o legado de Saussure sabe que quanto mais ele avançava, em seus estudos e indagações didáticas, mais desacreditava do que era ensinado a respeito da linguagem, a ponto de lhe sobrevir o que Benveniste (1976) denominou de “drama do pensamento”. A presença marcante desse estado emocional influenciou diretamente na abstinência de publicar os fundamentos de sua teoria:

Saussure afastava-se da sua época na mesma medida em que se tornava pouco a pouco senhor da sua própria verdade, pois essa verdade o fazia rejeitar tudo o que então se ensinava a respeito da linguagem. Mas ao mesmo tempo em que hesitava diante dessa revisão radical que sentia necessária, não podia resolver-se a publicar a menor nota antes de haver assegurado, em primeiro lugar, os fundamentos da teoria (BENVENISTE, 1976, p. 40).

Se ele cogitou a publicação de um livro, no porvir, este nunca se consubstanciou, pela força de estar sozinho a caminho da enorme reforma necessária no campo linguístico, restando, portanto, aos seus colegas Albert Sechehaye e Charles Bally, com a colaboração de um dos seus alunos, Albert Riedlinger, a iniciativa de tornar público as anotações dos cadernos dos alunos. Apenas, após três anos de sua passagem para “o silêncio”, eles lançaram, em Paris e Lausanne, pelas editoras Payot e Rivages, o famoso *Cours de Linguistique Générale*⁴ (1916), com autoria atribuída a ele⁵, e título homônimo as aulas que ministrou durante três anos na Universidade de Genebra, de 1907 a 1911, para um auditório com poucos estudantes.

Construindo um raciocínio cuidadoso, Benveniste (1976) destaca a *Memoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes*, de 1878, obra pela qual Saussure consolidou sua entrada na ciência. Essa inserção teve lugar quando ele era um jovem estudante, com apenas 21 anos de idade, e, tem pouca visibilidade, à revelia de sua relevância incontestável. Do ponto de vista mercadológico, o texto é praticamente desconhecido por estudantes de Letras e até mesmo certos pesquisadores da Área. Para Agamben (2007), à luz dessa obra, o *enfant prodige* renovou os estudos de linguística indo-europeia ao estreitar o procedimento de análise dos problemas relacionados à fonética e à morfologia, tomando, para isso, a gramática comparativa como palco dos embates epistemológicos.

Embora Saussure já tivesse publicado tal obra, no auge da sua juventude, Benveniste (1976) nos alerta que ele tinha quase parado de escrever nos anos que lecionou na Universidade, a não ser notas preparatórios para o curso. O drama vivenciado, manifestado no receio

⁴ Doravante CLG. Ressalta-se que, após um século, verifica-se o sucesso editorial da referida obra, com inúmeras edições e traduções.

⁵ No prefácio da edição de 1916, os organizadores, Sechehaye e Bally, comentam a surpresa de não terem encontrado notas manuscritas que correspondessem aos cadernos dos alunos, pelo qual deduziram a provável destruição dos rascunhos a medida em que Saussure esboçava o método de sua teoria. Essa informação, conforme o parecer de Agamben (2007), é importante para observar que ele excluía a possibilidade de publicar um livro.

por novas publicações, ao ver de Agamben (2007), impunha-lhe limites. O que era determinado pela dificuldade em fundar uma ciência da linguagem na tradição metafísica ocidental. Diante disso, ele refugiou-se durante trinta anos em um silêncio. No entanto, a “crise intelectual” não o impediu de trabalhar, com afinco, em prol do que acreditava. Ou ainda, a situação insolúvel serviu, apenas, para que cedo ou tarde a linguística fosse transformada.

A glória

Conhece-se, perfeitamente, que o linguista analisa os fatos sob a orientação de um quadro teórico específico. Dessa maneira, é provável que o mesmo fenômeno seja descrito e explicado distintivamente, a depender do referencial teórico escolhido pelo pesquisador. Como a linguagem envolve fatores diversos e complexos, a saber, “biológicos, físicos e psíquicos, individuais e sociais, históricos, estéticos, pragmáticos” (BENVENISTE, 1976, p. 35) que suscitam a interdisciplinaridade com outras ciências, entre elas a psicologia, a antropologia e a filosofia, inclusive, a investigação linguística, a linguagem não convém para objeto da linguística. Essa recusa parte da constatação de que não sabemos onde estaria a sua unidade.

Por esta razão, Saussure separou a linguagem em *langue* e *parole*. A primeira se refere à parte social, exterior ao indivíduo, que obedece às leis do contrato social estabelecido pelos membros de determinada sociedade. A fala, por sua vez, é um ato individual resultante das combinações feitas pelo falante, mediadas pelo código linguístico. Ao separar as duas dicotomias, Saussure tomou a língua como um sistema de signos a ser estudado por ele mesmo. Dito de outra maneira, independente de todo objeto exterior, e a elegeru como o “único e verdadeiro” objeto de estudo da linguística. Tal conclusão envolveu o estudo de outras dicotomias ou oposições binárias: sintagma/paradigma, forma/substância, significado/significante, sincronia/diacronia; as quais foram divulgados pelos editores do CLG.

Sobre a questão, Costa (2014) destaca a dificuldade encontrada pelos editores para recriar o curso, com base nas notas esparsas dos alunos e das poucas assinadas por de Saussure, que tiveram contato. Depois, após a publicação dos sucessivos *Cahiers de Ferdinand de Saussure*, de Robert Godel, a partir de 1941, o CLG começou a ser confrontado, em relação ao conjunto de anotações inéditas. Mais adiante, em 1996, os seus herdeiros encontraram algumas folhas com notas do curso, na *orangerie* da antiga residência da família, em Genebra, além de outros documentos e um texto inédito, nomeado *De la double essence du langage*, redigido em 1891, que pode ser considerado o manuscrito preparatório para o Curso de linguística geral ou um livro inconcluso sobre a linguística geral (Cf. BOUQUET, 2005, s/p).

Segundo os esclarecimentos de Pinheiro (2015), esse material foi doado à Biblioteca de Genebra, para integrar a estante de estudos sobre Saussure, e alcançou publicação, em 2002, pelas mãos de Simon Bouquet e Rudolf Engler, intitulado *Écrits de linguistique général*. Nele, não há obrigação de concluir ou recriar os esboços de Saussure, como aconteceu ao CLG, mas mantê-lo coerente ao manuscrito original, conforme declarado pelos editores: “le texte établi respect au plus près le text du manuscrit, qui demeure celui d’un brouillon non d’un livre achevé”⁶ (BOUQUET; ENGLER, 2002, p. 14).

Esse leque de acontecimentos permitiu novas interpretações da teoria saussuriana, a revisão, e pelo menos duas oposições polêmicas: 1) os manuscritos refletem o legítimo pensamento de Saussure, e, portanto, o CLG não seria a síntese do seu pensamento; 2) os manuscritos necessitam da leitura preliminar da obra de 1916 para serem compreensivos, pelo seu caráter fragmentário. Essas lutas em torno da legitimidade do CLG fizeram circular as concepções saussurianas a ponto de alcançarem o devido reconhecimento. Sem elas, o estudo da língua como um sistema de signos e a análise do signo linguístico, em sua

⁶ “o texto organizado respeita, ao máximo possível, o texto do manuscrito, que continua sendo o de um rascunho e não o de um livro acabado” (Tradução autoral).

duplicidade significativa e significado, continuaria inerte e improdutivo, como foi por muito tempo (BENVENISTE, 1976, p. 46).

Com essa possibilidade, a força e a complexidade do legado de Saussure se faz sentir nas ciências humanas em geral, engendradas pela reverberação da descoberta do signo linguístico. O Programa estruturado de Pós-Graduação em Crítica Cultural, estendido ao departamento do Curso de Doutorado, serve-se, hoje, desse episódio para propor uma arqueologia do signo, enquanto acontecimento epistemológico da Área de Letras, circunscrito no campo linguístico-literário, dando, assim, espaço para o debate de seus ecos nas ciências humanas. Essa desejável interação guarda a não oposição das ciências às Letras, conduzido pelos inúmeros empréstimos, métodos e modelos.

Nessa direção, a próxima seção dedica energia em demonstrar o coabitar de signos linguístico e literários entre as ciências humanas, nos textos que fizeram parte da referência obrigatória da seleção para o Doutorado em Crítica Cultural (2019-2020), pelos quais é claro o extrapolar das fronteiras do campo de estudo em que o autor se afilia. Neste ponto, veremos aproximações, de maneira mais visível ou moderada, entre a linguística, a semiologia, a literatura e a filosofia. Não apenas isto, mas em que medida a descoberta do signo promoveu avanços no modo de se pensar sobre o objeto e o método de outras ciências.

SIGNOS LINGUÍSTICO-LITERÁRIOS ENTRE AS CIÊNCIAS HUMANAS

O legado deixado pelo mestre genebrino, como vimos, viceja as contribuições para a gramática comparada, e a reflexão filosófica sobre a natureza da linguagem, a partir da qual ele formulou o programa epistemológico para a linguística moderna. Portanto, assume o lugar de uma potência inigualável. Apesar da dificuldade inicial, no que diz respeito à recepção do CLG, por linguistas, sociólogos, antropólogos e filósofos,

entre outras áreas do conhecimento, o estruturalismo⁷, — teoria de análise linguística, herdeira das teorias saussurianas que se afirmou a partir de 1928 —, transferiu o conjunto de conceitos linguísticos, postos em circulação pelo CLG, para quase todos os domínios das ciências humanas e sociais, como modelo ideal de cientificidade.

Até aqui percebemos que um acontecimento, assim, relevante, serviu, não só para efetivar um tipo específico de revolução epistêmica, ao final do século 19, que lhe rendeu o reconhecimento de pai fundador da linguística moderna, mas a possibilidade de virada teórica e revisão do objeto e método das ciências humanas em geral, a partir do modelo eternizado nos seus ensinamentos e notas bibliográficas preciosos. Isso mostra, segundo escreveu Benveniste, que Saussure “cumpriu bem o seu destino” (1976, p. 49), e suas ideias brilharam além do que imaginado, como, se o legado póstumo, fosse sua segunda vida. Resignifica a visão contrária expressa por Antoine Meillet (1952, p. 183), — um dos seus discípulos —, de que, com sua morte, ele “não havia cumprido todo o seu destino”.

Literatura

A *Aula inaugural (Leçon)*, de Roland Barthes, pronunciada, em janeiro de 1977, por ocasião da posse como docente da cadeira de semiologia, no Collège de France, é conhecida por todos como produtora de novas maneiras para (re) pensar as práticas de leitura e de escritura, vislumbrando o ensino e a formação. Enquanto discorria sobre o poder, — objeto ideológico —, e o discurso do poder, ele constatou que a linguagem é o objeto supremo de inscrição do poder. A língua, então, por estar a seu serviço, autoriza a opressão, o seu próprio facismo e media as relações de alienação. Mas, se por um lado, não seja possível haver liberdade, a não ser fora da linguagem, por outro, esta não contém

⁷ Não obstante essa informação, a noção de “estrutura” esteve quase ausente na obra póstuma de Saussure.

interior, é um *lugar fechado*, pelo qual jamais se pode sair, a não ser pela via mística.

Essa designação implica a incontestável necessidade de trapacear com a língua como maneira de fazê-la escapar do poder, no *modus operandi* de uma *revolução permanente da linguagem*, chamada por ele, de literatura, ou indiferentemente escritura/texto. Assim, a autonomia libertária da literatura é permeada por forças oriundas, não substancialmente do posicionamento político do escritor, ou da pessoa que escreve, mas, sobretudo, pela prática de deslocamento que esse profissional desempenha sobre a língua. Tais forças são indicadas por Barthes a partir dos conceitos gregos *Matheses*, *Mimeses* e *Semiosis*.

Quando referiu-se ao primeiro, teceu o argumento de que *a literatura assume muitos saberes*, visto que outras disciplinas colaboram no momento literário. Talvez por isso, segundo sua visão, se todas as disciplinas fossem retiradas do ensino, não haveria problema algum, pois a literatura daria conta de preencher as lacunas e fechar os espaços abertos, devido às suas referências estarem ligadas aos outros domínios do conhecimento. Essa potência é ainda mais preservada por ela irradiar o espetacular *fulgor do real*, sem, no entanto, fixar nenhum saber. Isto é, preocupa-se em fazer com que eles girem.

Entretanto, convém destacar que, em “This strange institution called literature”, entrevista com Derek Attridge, publicada originalmente no volume *Acts of Literature* (1992), Jacques Derrida se opõe a Barthes. Ele se convence de que a literatura, como uma instituição ocidental recente — pouco mais de dois séculos —, é dissociada da verdade por causa de seu fundamento fictício. Talvez, por isso, para ele, a *realidade literária* deve ser recusada em prol do seu *acontecimento* ou *evento literário*. Mas, em compensação, ao tratar do descompromisso político, legal ou ético da literatura, aceita a ideia que isso lhe permite assumir a liberdade plena de dizer tudo, sem que a coisa seja julgada ou acusada. Não é por acaso que ele afirma a literatura ter a liberdade de poder dizer tudo e também transpor os interditos:

“O que é a literatura?”; a literatura como instituição histórica, com suas convenções, suas regras etc., mas também essa instituição da ficção que dá, em princípio, o poder de dizer tudo, de se liberar das regras, deslocando-as, e, desse modo, instituindo, inventando e também suspeitando da diferença tradicional entre natureza e instituição, natureza e lei convencional, natureza e história (DERRIDA, 2014, p. 51).

A prática de *tout dire* (lê-se dizer qualquer coisa ou tudo que se deseja), no espaço da escritura, sugere a absoluta desvinculação com a censura:

[...] O que chamamos de literatura pressupõe que seja dada licença ao escritor para dizer tudo o que queira ou tudo o que possa, permanecendo, ao mesmo tempo, protegido de toda censura, seja religiosa ou política (Idem, p. 52).

Deste ponto de vista, a literatura, conforme o conceito derridiano, pode ser considerada uma arma política poderosa, a rigor da libertação de todos os campos em que a lei se impõe, e extrapola também os seus limites enquanto instituição. Nessa esteira, sem declarar intenções totalizantes, Barthes afirma que ela sabe muito sobre os homens e algo das coisas, o suficiente para causar o *grande estrago da linguagem*, que corresponde à *linguagem-limite* ou seu *grau zero*. Uma vez que ela *encena a linguagem*, portanto, não apenas a utiliza secamente, produz uma *reflexividade infinita* por intermédio da enunciação, pela qual põe a frente *diferentes lugares de fala*.

Vejamos o que é dito a respeito:

O enunciado, objeto habitual da linguística, é dado como o produto de uma ausência do enunciador. A enunciação, por sua vez, expando o lugar e a energia do sujeito, quicá sua falta (que não é sua ausência), visa o próprio real da linguagem; ela reconhece que a língua é um imenso halo de implicações, de efeitos, de repercussões, de voltas, de rodeios, de redentes; ela assume o fazer ouvir um sujeito ao mesmo tempo insistente e insituável, desconhecido e no entanto reconhecido segundo uma

inquietante familiaridade: as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa (BARTHES, 2002, p. 19).

Esse desempenho enunciativo pode ser pensado, de acordo com Derrida (2014), como a capacidade radical da literatura “abalar os limites da língua” (p. 92), a favor, supostamente, do seu signo de alteridade. Evandro Nascimento descreverá, no prefácio do referido texto, que, se para o filósofo, a literatura for ligada às democracias modernas, encena o desejo de justiça onde o direito é negado. Para além disso, ao tempo em que Barthes acredita na sabedoria literária sobre os homens, com Derrida é diferente. Ele constrói o raciocínio de que a literatura tem um duplo caráter de revelar o mundo aos homens, quando é estudada, mas nunca permite que o seu segredo seja esgotado ou conhecido de forma plena. Pelo contrário, um texto reconhece inúmeras interpretações.

Do horizonte mimético, explorado por Barthes, em sua *Aula*, deriva a segunda força da literatura que diz respeito a representação do real. A seu ver, diante dessa impossibilidade, e já que os homens não se conformam, os escritores demonstram o real ao invés de capturá-lo através da literatura. E é devido a esse desejo de contestação que a literatura existe. Com efeito, ela seria realista, por ter o real como objeto de desejo, e, simultaneamente, irrealista, pelo desejo de alcançar o real ser impossível de realizar. Para tanto, a pessoa que escreve deve buscar a *utopia da linguagem* que ilustra, exatamente, a liberdade de escrever em tantas linguagens quanto existirem desejos de subversão, na ação de *teimar* a fim de afirmar a resistência discursiva contra os grilhões da metafísica ocidental e do conhecimento castrador. Ademais, *deslocar* a escritura para onde sua força magnetizadora necessite denunciar, repudiar, desconstruir, etc. E, notadamente, ter a coragem de *abjurar* o que escreveu quando realçar a servidão ou, por exemplo, o lado branco da força.

Semiologia

A *Semiosis*, filiada à literatura, opera na zona do *teimar* e *deslocar-se* como uma tentativa de mantê-la num certo tipo de método de jogo. Segundo Barthes (2002, p. 27),

pode-se dizer que a terceira força da literatura, sua força propriamente semiótica, consiste em *jogar* com os signos em vez de destruí-los, em colocá-los numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arreventaram, em suma, em instituir no próprio seio da linguagem servil uma verdadeira heteronímia das coisas.

Ao tratar disso, o semiólogo nos coloca diante da semiologia, com os duplos conjugação com a literatura e nascedouro na linguística. Enquanto a *ciência negativa dos signos*, ela trabalha com o que for impuro na língua e ao mesmo tempo de tudo aquilo que a constitui, a saber, “os desejos, os temores, as caras, as intimidações, as aproximações, as ternuras, os protestos, as desculpas, as agressões, as músicas” (Idem, p. 31). Inclusive, “as narrativas, as imagens, os retratos, as expressões, os idioletos, as paixões, as estruturas que jogam ao mesmo tempo com uma aparência de verossimilhança e com uma incerteza de verdade” (p. 38). Por todas essas razões, a semiologia e a literatura, ao ver de Barthes, conjugam-se, e uma corrige a outra⁸. Assim, se a literatura opera, com base em signos prontos, a semiologia, que *é linguagem sobre as linguagens*, faz com que o signo seja pensado ou repensado.

Em texto anterior, no clássico *Éléments de Sémiologie*, publicado em 1964, pela Éditions du Seuil, Barthes retoma a história da semiologia quando parte da menção de Saussure no CLG, de que existiria uma ciência dos signos sustentada por elementos da linguística, sem que esta, necessariamente, ultrapassasse os limites de seu próprio departamento. Nesse sentido, em seus primórdios, a semiologia, — que tem aparição recente no campo linguístico-científico francês; por volta de 1956 —,

⁸ Mais adiante Barthes vai se referir a uma certa semiologia literária.

detinha a dupla tarefa de, por um lado traçar uma teoria geral da pesquisa semiológica, de outro, construir as chamadas *semióticas particulares*, a serem aplicadas a objetos, nos domínios de seu campo discursivo, tais quais “o vestuário, a alimentação, a cidade, a narrativa, etc.” (BARTHES, 2006, p. 12).

Junto a isso, ele desenvolve uma discussão detida acerca dos conceitos da linguística tomados de empréstimos pela semiologia, resultante numa base geral de oposições binárias: língua/fala, significado/significante, sintagma/sistema, denotação/conotação. Ao se apropriar desses elementos, preciosos à ciência dos signos, Barthes ressalta a sua relevância em ser “a linguagem que questiona continuamente a linguagem” (Idem, p. 8). Dito de outra maneira, implica em pesquisas que buscam demolir as antigas ideologias e teorizar um conjunto de novos saberes, agentes e relações sociais, por meio do diálogo com outras ciências, não apenas a literatura, (estruturalismo, estruturalismo etnológico, psicanálise, filosofia, marxismo e teoria literária), dos quais mobilizam os estudos de Saussure, Lévi-Strauss, Lacan, Derrida, Marx, Althusser, Julia Kristeva, entre outras vozes.

Na *Aula*, ele insiste em afirmar a possibilidade da semiologia auxiliar outras ciências a especificar melhor o seu *corpus* — inclui, aqui, a análise de narrativas, a exegese e a iconologia —. Não por outra razão, a pesquisa semiológica cumpre sua autoria nas dimensões humana, social, histórica, política e filosófica, atuando como uma espécie de *curinga do saber*. Ao ser negativa e ativa, ela não está condicionada à destruição dos signos, mas em tornar o semiólogo um artista: “ele joga com os signos como um logro consciente, cuja fascinação saboreia, quer fazer saborear e compreender” (BARTHES, 2002, p. 37). Em suma, a semiologia seria uma ciência que sabe tão bem “usar o signo como um véu pintado, ou ainda uma ficção” (p. 38).

Cabe ressaltar que, embora por certo evidente para Barthes a filiação entre a linguística e a semiologia, em 1977, ao tratar da noção de signo, no livro *Estâncias: a palavra e o fantasma na cultura ocidental*, com

versão brasileira publicada, em 2007, pela Editora UFMG, o filósofo italiano, Giorgio Agamben situa sua raiz na semiologia moderna, conforme Saussure havia designado: a “ciência que estuda a vida dos signos no âmbito da vida social” (1967, p. 3). É no terceiro capítulo, a saber, “A barreira e a dobra”, que ele empreende sua análise, em direção à falta da tomada de consciência, por parte, da semiologia sobre seu objetivo legítimo.

Para ele, o responsável por essa situação é o CLG, por ter sido aceito como consolidador do projeto semiológico moderno. Diante disso, esclarece que, após a revisão crítica do pensamento saussuriano, essa obra não deve ser considerada a fundadora da semiologia, mas, mote para “seu questionamento radical” (p. 242), e isso rechaça a visão corrente de que a obra situa seu início. Esse determinismo, diz respeito, de forma particular, ao já citado “drama” de Saussure que apareceu pela primeira vez numa carta a Meillet, em 1894, sobre o dissabor frente aos duplos “absoluta inépcia” e contradições da terminologia linguística, reconhecidos enquanto ele estudava “a entonação e o acento em lituano” (AGAMBEN, 2007, p. 242). Um incômodo que não era apenas seu, mas da ciência da linguagem como um todo, no que concerne à possibilidade de encontrar um termo positivo na linguagem.

Considerando o CLG como encerramento da semiologia, Agamben defende a tese de que a inclusão da linguagem, no proceder semiológico, impossibilita o fato linguístico. Essa impossibilidade se estabelece pela dependência recíproca entre a interpretação do significar e a interpretação metafísica da presença. Assim, a fase crítica da semiologia oriunda dessa constatação, visto que “a barreira que separa o significante do significado está aí para mostrar a impossibilidade do signo de produzir-se na plenitude da presença” (p. 246). Logo, isolar a noção do signo resultaria em recair a semiologia na metafísica. Por outro lado, a interpretação do significar provocou a substituição da ciência dos signos pela ciência da escritura (gramatologia), no entanto, este é um assunto para outro momento.

Filosofia

À luz da palestra “O ato de criação”, de 1987, o filósofo francês Gilles Deleuze empreende um instigante debate entre o fazer cinematográfico e o fazer filosófico. Para tanto, elenca alguns questionamentos urgentes para que possamos entender essa disciplina. Em primeiro lugar, ele afirma que não cabe à filosofia refletir sobre tudo ou qualquer assunto. Quem assim pensa, tira tudo dela, visto que não é necessária para produzir reflexão em ninguém. Por exemplo, os cineastas, os críticos de cinema e os cinéfilos seriam os mais indicados para refletir sobre o cinema, e não carecem do auxílio dos filósofos para isso.

Em segundo lugar, a filosofia existe porque consolidou o seu conteúdo próprio. Por ser criativa, como qualquer outra disciplina, ela trabalha em direção a criação ou invenção de conceitos mediante a urgência para que eles sejam produzidos. Assim, a filosofia quando conta histórias, o faz com conceitos. Depois de ter definido o seu conteúdo, consultemos a maneira como alguns filósofos trataram de linguagem, ora histórica, ora literária, e, por esse viés, lançaram luzes sobre o objeto e o método da filosofia. Começemos por Agamben.

Em “Filosofia e experiência: Jean-Claude Milner. Introduction à une Science du langage.”, um dos ensaios de *A potência do pensamento (ensaios e conferências)*, publicado pela primeira vez na Itália, em 2005, o filósofo distingue e compara os objetos da filosofia e da linguística a partir dos pressupostos de Milner. Segundo seu parecer, a filosofia e a linguística partilham de uma história dominada por intercâmbios, encruzilhadas e acidentes. A continuidade desse fluxo de relações resultou na *virada linguística* da filosofia, na contemporaneidade, desenvolvida por intermédio da proposta conceitual de Alexandre Kojève, — contrária ao que postulamos acerca da teoria deleuziana —, a propósito de que seria o discurso que, de bom grado, pode falar sobre tudo, inclusive, do ato da fala. Desde então, ela começou a se voltar para a reflexão sobre a linguagem.

Mas, conforme Agamben (2015), isso não pode significar que ambas disciplinas concorram ao mesmo objeto de estudo. Do mesmo modo, é lúcido verificar que, tanto uma quanto outra, permanece com o conceito de linguagem indeterminado. Tendo chegado a esta constatação, ele parte para seu objetivo particular: analisar a *Introduction* de Milner, publicada em 1989, em busca de esclarecimentos sobre a relação entre a linguística e a filosofia, e seus objetos. Não podendo esgotá-la como poderia fazer o linguista, apenas, analisa alguns aspectos.

Para ele, o advento dessa obra sobre a ciência da linguagem veio num momento em que a linguística já tinha passado por sua fase de glória, enquanto “ciência-piloto” das ciências humanas, e a filosofia cada vez mais enfraquecida, no tocante ao reconhecimento de suas tarefas. Quando discute sobre os *faits primitifs*, apresentados por Milner, os quais a linguística se defronta, sem poder tocá-los, destaca a existência dos *factum loquendi*, *factum linguae* e *factum grammaticae*. A grosso modo, o primeiro significa a existência da linguagem, isto é, “o fato de existirem falantes”; o segundo diz respeito ao fato dos seres humanos falarem uma língua; já o terceiro *factum* sustenta a ideia de que as línguas são descritas em termos de propriedade por meio de gramáticas.

Essa distinção entre os fatos que constituem a linguística é importante para distinguir o seu objeto e o da filosofia:

Se o objeto desta [a linguística] é a língua (entendida como estenograma do *factum linguae*, do *factum linguarum* e do *factum grammaticae*), a filosofia se ocupa, pelo contrário, precisamente do *factum loquendi* que a ciência da linguagem deve limitar-se pressupor. A filosofia é a tentativa de expor esse pressuposto, de tomar consciência do significado do fato que é falar (AGAMBEN, 2015, p. 57).

Pode-se encontrar, nessa citação, uma forma de entendimento sobre a tarefa da linguística (ocupar-se com a língua e suas propriedades gramaticais), e da filosofia (voltar-se para pura existência da linguagem). Assim, conforme as especulações de Agamben, o risco da filosofia

enveredar no processo de busca pela essência da linguagem ou uma gramática filosófica, será, certamente, o fracasso. Portanto, carece a construção experimental de um método específico, visto que elas não dispõem de um instrumento para alcançar seu objetivo.

Se o fundamento de todo método é a ficção, como acreditou Barthes, em sua *Aula*, esta, por sua vez, só é possível através da linguagem. A filosofia, portanto, se apropria do *factum loquendi* para se situar em relação a linguagem e realizar seus experimentos. Nesse sentido, as ressonâncias políticas do pensamento de Achille Mbembe, filósofo camaronês, nos fornece novas epistemologias para a luta cotidiana pela democracia e pelo fortalecimento da prática antirracista, invocando a necessária renovação do pensamento crítico acerca de episódios traumáticos da história do Ocidente.

Em “Necropolítica”, por exemplo, texto publicado na versão original pela Public Culture (2003), com edição brasileira pela revista Arte & Ensaios (2016), ele dá consistência ao conceito de “necropolítica” ao se referir à política da morte, inscrita no funcionamento dos Estados modernos, enquanto palavra de ordem. Sendo que o próprio Estado transfigura-se numa *máquina de guerra* para provocar *terra arrasada*. A fim de articular suas discussões, o filósofo parte das reflexões oriundas do conceito de *biopoder* foucaultiano, discutido na obra *Il faut défendre la société*, (1997), buscando correlacioná-lo com as noções de soberania e estado de exceção, atuantes no controle tanto da mortalidade quanto da definição de quem pode viver, deve morrer ou ser exposto à morte, a partir de inúmeras agressões e atentados aos direitos constitucionais.

Essa linha de raciocínio o leva a aprofundar sua análise baseada em epistemologias caras ao Giorgio Agamben, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Georges Bataille, Enzo Traverso, David Bates, Hannah Arendt, Paul Gilroy, Karl Marx, Stephen Loun, Susan Buck-Morss, Belinda Bozzoli, Frantz Fanon, Eyal Weizman, Zygmunt Bauman, Gilles Deleuze e Félix Guattari e Elias Canetti, com pretensão de responder indagações empíricas e filosóficas, a saber, como procede a política da morte; quem é o algoz;

quem são suas vítimas; se o conceito de *biopoder* contempla a nossa contemporaneidade assassina; e qual é o valor dado a vida, a morte e ao corpo humano na ordem política atual.

A seu ver, um dos fundamentos mais complexos da política da morte é o racismo. Este, se tornou uma tecnologia destinada a permitir o seu exercício, pois regula a distribuição de morte e possibilita as funções assassinas do Estado. Assim, ao realizar uma leitura sobre tal política e sua associação com o trabalho da morte, e a soberania expressa no direito de matar, o conceito de *biopoder* foucaultiano se expande e se atualiza no decurso da modernidade tardia até a contemporaneidade, perpassando a Revolução Francesa, o Nazismo, o Colonialismo, o Apartheid, o genocídio de Ruanda, o Guerra do Golfo, a campanha de Kosovo e o sacrifício dos homens-bomba.

É significativo, neste aspecto, que Mbembe considera o *biopoder* como insuficiente para pensar “nas formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte” (p. 146), sendo mais apropriado reconhecer as noções de *necropolítica* e *necropoder* que desnudam as maneiras plurais pelas quais o armamento bélico é acionado pela vontade de destruição massiva, e, conseqüente, invenção dos chamados “mundos de morte” em territórios alheios, provocando a falência do sistema de sobrevivência do *inimigo ficcional*. Essa necessidade de instaurar o caos que envolve táticas e tecnologias de guerra, e, são implantadas na existência social contemporânea, comunicam um terror característico dos Estados escravistas e dos regimes coloniais tardo-modernos. Além disso, a mais recente *guerra infraestrutural*, com ocupação da terra do inimigo e policiamento aéreo, submete populações minoritárias à condição de “mortos-vivos”. A subjugação da vida, pelos grilhões desse tipo de ocupação contemporânea, favorece a sobrevivência sob os moldes de “um certo tipo de loucura”:

[...] estruturas fortificadas, postos militares e bloqueios de estradas em todo lugar; construções que trazem à tona memórias dolorosas de humilhação, interrogatórios e espancamentos; toques de recolher que aprisionam centenas de milhares de pessoas em suas

casas apertadas todas as noites desde o anoitecer ao amanhecer; soldados patrulhando as ruas escuras, assustados pelas próprias sombras; crianças cegadas por balas de borracha; pais humilhados e espancados na frente de suas famílias; soldados urinando nas cercas, atirando nos tanques de água dos telhados só por diversão, repetindo slogans ofensivos, batendo nas portas frágeis de lata para assustar as crianças, confiscando papéis ou despejando lixo no meio de um bairro residencial; guardas de fronteira chutando uma banca de legumes ou fechando fronteiras sem motivo algum; ossos quebrados; tiroteios e fatalidades (MBEMBE, 2018, p. 146).

Eis o que já é possível observar nas operações da necropolítica. Vale lembrar, que desde os primórdios da fundação dos Estados modernos, ela combina o racismo, homicídio, o extermínio e o suicídio. A soberania, então pode ser vista como terror instaurado no mundo do colonizado — das minorias, de modo geral —, para relegá-los a uma “terceira zona, entre o status de sujeito e objeto” (*Idem*, p. 135). Saber disso nos adverte a renovar nossas forças de resistência, visto que a política da morte, no Brasil, parece guerra sem fim.

A sociedade do cansaço, livro publicado, em 2010, pelo filósofo sul-coreano Byung-Chul Han, docente da Universidade de Berlim, na Alemanha, soma-se às denúncias feitas por Mbembe, num diálogo com Hannah Arendt, Michel Foucault, Friedrich Nietzsche, etc. O que ele discute evidencia as tantas reconfigurações socioculturais presentes na constituição do sujeito contemporâneo. Registra a visão de que a sociedade atual diverge sobremaneira daquelas que lhe precederam, visto que o século 21 está perpetrado pela intolerância ao outro, e, sobretudo, pela força da predominância neuronal e sua simbiose com patologias psíquicas bem definidas, tais quais a depressão, a ansiedade, o estresse, as mudanças abruptas de humor, a bipolaridade, o transtorno de déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH), a síndrome de burnout, etc.

Estas patologias que atingem a sociedade do cansaço são oriundas do exagero ou da positividade emanado em si mesmo. Surge, nesse

contexto, o sujeito do desempenho que perde sua liberdade, em prol do sucesso, ou visando o bom desempenho de suas funções laborais. A violência, aqui, não estaria concentrada apenas na política de morte orquestrada pelo Estado, mas na violência desenfreada imposta a si mesmo. O resultado para esses indivíduos é o fracasso ou o colapso psíquico.

Neste sentido, o sujeito do desempenho é uma forma de bode expiatório da sociedade contemporânea, cuja subordinação da força física a autoexploração, ultrapassa o perfil da sociedade disciplinar foucaultiana em que se produzia criminosos e loucos. A hierarquia fixa pelo filósofo valoriza a troca de lugares lúgubres como hospitais, prisões, fábricas ou até mesmo manicômios, por shoppings centers, bancos, academias de ginásticas e laboratórios de genética, atuantes no enquadramento comportamental dos sujeitos, a fim de que alcancem o êxito e a satisfação estabelecidos.

Aqui, cada um busca se autodesenvolver para produzir ao máximo, motivado pela sobrecarga no trabalho, ao contrário dos sujeitos da obediência inseridos na sociedade disciplinar. Isto é, “no lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação” (HAN, 2015, p. 24). Não que o sujeito do desempenho seja indisciplinado, trata-se, na verdade, de uma autodisciplina que o faz perder em qualidade de vida. A busca pelo bem-estar cede lugar ao mero sobreviver, sem espaço para o descanso, e, assim, ele acredita que está a caminho da realização pessoal.

Mas os indivíduos que se submetem às coerções do desempenho deixam mobilizar-se pelo horizonte de êxitos pessoais que, por sua vez, governa a teia rentável do mercado capitalista neoliberal. Se tomarmos essa informação como verdadeira, “o explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos” (HAN, 2015, p. 42).

Além disso, muito frequentemente, optam pelas multitarefas, um uma tendência adquirida desde a infância para manter-se ativo e

preparados para o futuro. Entretanto, conforme analisa Han (2015), este método proativo representa um retrocesso: “a multitarefa está amplamente disseminada entre os animais em estado selvagem. Trata-se de uma técnica de atenção, indispensável para sobreviver na vida selvagem” (p. 18). Dessa maneira, como tentativa de manter a atenção voltada para uma série de tarefas simultâneas, o homem ativa o modo selvagem semelhante a um animal que precisa empenhar esforços grandiosos para obter alimento ou esquivar-se dos predadores.

Além disso, a multitarefa gera um tipo de atenção rasa, característica do emaranhado de tarefas empenhadas ao mesmo tempo. Isto rouba o espaço do tédio, importante elemento de ordem criativa que serve para permitir a capacidade contemplativa. Dito de outra forma, se a atenção do indivíduo é dividida, sobremaneira, seu olhar mais profundo e reflexivo sobre algo se torna inexistente. Nesse contexto, o filósofo cita o conceito de *vita activa*, de Hannah Arendt, segundo a qual todas as ações do sujeito dizem respeito ao universo laboral, tornando-o um animal *laborans* incorrigível. No entanto, essa visão totalizante é rechaçada, visto que ele não percebe o homem do desempenho desapegado do seu ego e individualismo para entregar-se ao trabalho. Pelo contrário, ele é tão movido pelo ego que dilacera-se perante as multitarefas e a neurose.

O caso de Bartleby, personagem de Herman Melville (1853), discutido com maestria por Gilles Deleuze, Giorgio Agamben, Jacques Rancière, entre outros, ilustra bem o modelo de *animal laborans*. Ao citá-lo, Han (2015) destaca o ambiente desumano em que essa história de Wall Street, nos Estados Unidos, é descrita, sendo que todos os empregados do advogado sofrem de distúrbios neuróticos, inclusive, ele quando não consegue compreender Bartleby. Nippers (sofre de indigestão pela manhã, mas fica melhor à tarde) e Turkey (é normal pela manhã, e se embriaga pela tarde). Diferente dos dois, Bartleby é um escrevente magro e lívido, sem referência alguma, que fazia cópias dos documentos legais do escritório, de maneira concentrada e mecânica, entre uma parede e um biombo verde. Buscava não proferir palavra alguma com os demais colegas. Depois de um certo tempo, começou a recusar qualquer pedido

do padrão que destoasse do trabalho de escriturário para qual foi contratado, até passar o dia inteiro olhando para parede com foco no vazio.

Han acredita que o seu final trágico, — morte na prisão em isolamento social e solidão profunda —, faz referência à sociedade disciplinar:

Ele representa ainda um sujeito de obediência. Ele ainda não desenvolve sintomas daquela depressão que é uma marca característica da sociedade do desempenho pós-moderna. Os sentimentos de insuficiência e de inferioridade ou de angústia frente ao fracasso ainda não fazem parte da economia dos sentimentos de Bartleby. Ele não conhece autoacusações e autoagressões constantes. Ele não se vê confrontado com aquele imperativo de ter de ser ele mesmo, que marca a sociedade de desempenho pós-moderna. Bartleby não fracassa no projeto de ser eu (HAN, 2015, p. 33).

Embora a análise de Han seja pertinente para o desenvolvimento de sua análise, e a nossa percepção de signos linguístico-literários numa obra filosófica, não poderia deixar de ressaltar a potência desse personagem. Ao contrário da visão negativa permeada pela “falta de iniciativa e a apatia pela qual Bartleby acaba inclusive sucumbindo” (p. 32), as suas atitudes frente a exploração laboral o tornou uma potência, como quer Agamben, e por sinal uma teoria descartada por Han. A sua fórmula *Il would prefer not to*, com tantas variantes, subsiste sempre a qualquer pedido do patrão: “prefiro calar-me”, “preferiria não ser um pouco razoável”, “preferiria não aceitar uma função de escriturário”, “preferiria fazer outra coisa”, etc. Ela esvazia o sentido de vontade e necessidade, tornando-se uma potência absoluta.

No lugar de cumprir as ordens, ele preferia não fazer nada, e isto destrói qualquer relação entre o poder e o fazer algo. Não se sabe se ele queria, realmente, ou não cumprir/descumprir o que lhe foi imposto, e a potência está aí. Com efeito, ele não aceita nem rejeita as propostas e os

encargos proferidos pelo advogado, apenas, prefere não fazer. Essa indiscernibilidade ou certo *modus operandi* coloca-o no *status* de um ser superior, um deus supremo sob o qual o poder supera qualquer necessidade e vontade dos outros.

Em “Bartleby, ou a fórmula”, um dos capítulos de *Crítica e Clínica*, com publicação em 1993, Gilles Deleuze oferece outra tendência literária-filosófica da potência indeterminada da fórmula. Conforme sua análise, Bartleby ganhou o direito de sobreviver, de pé, a contemplar uma parede cega, pois PREFERIRIA NÃO ser trucidado no trabalho. Todos no escritório queriam que ele respondesse “sim” ou “não”, ao invés de preferir não fazer nada a algo que lhe pediam. Se ele respondesse “sim”, seria vencido, considerado inútil, e digno de ser esmagado. A medida em que a fórmula se ramifica e irradia no escritório, aumenta a loucura e a paixão do advogado, não a de Bartleby, com suas propostas e condutas cada vez mais estranhas. Logo, o patrão que era estranho para não usar o termo louco.

Deleuze chega à conclusão de que a literatura americana produzida por Melville comunga com aquilo que Kafka diz da literatura menor, visto que apresenta os três elementos primordiais: desterritorialização da linguagem, enunciação coletiva de um povo e o imediato político. Assim, apesar de Bartleby apresentar a perturbação psicomotora, não deve ser considerado doente, mas o médico da América adoecida. Dessa forma, ele é “o novo Cristo ou o irmão de todos nós” (DELEUZE, 1997, p. 103). Por essas razões, Bartleby não seria um fracassado, aterrorizado pela sociedade disciplinar. Pelo contrário, ele que assustou e mudou a ordem das coisas, com sua potência incompreendida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se for aceito que o perfil do (a) Doutor (a) em Crítica Cultural se baseia em processos criativos, poderia ser tentada a concluir pelo menos dois limites: o jogo (lê-se a ação de jogar com os signos) e os jogos de esclarecimentos, — em alusão ao conceito defendido por Peter Sloterdijk

(2000)⁹ —, desde que os procedimentos epistemológicos sejam situados no campo linguístico-literário. Assim entendido, o método de jogo, conforme pensou Barthes (2002), envolve a trapaça com a língua, buscando aliar a função estética, com a crítica incisiva das ideologias dominantes; no nosso caso, oriundas tanto da metafísica ocidental quanto da geopolítica e política de Estado. A fonte de garantia desse tipo de trabalho transgressor é o acesso aos conceitos caros às várias disciplinas das ciências humanas e sociais (a antropologia, por exemplo). Isso significa pensar no que o Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos denominou de *platô crítico cultural*, ao tratar da multiplicidade enquanto parâmetro de trabalho do (a) crítico (a) cultural, conforme algo que:

Estimule a pesquisa e o trabalho político relativos à repercussão da descoberta do signo linguístico-literário nas ciências humanas, seus impactos epistemológicos, suas viradas linguístico literárias, suas novas descobertas e seus rebatimentos, em contrapartida, nos estudos de língua e literatura, para, em conjunto e coletivamente, se reinventar, sobretudo na periferia capitalista, o sentido de democracia e abrir possibilidades para a prática efetiva da cidadania cultural (SANTOS, 2019, p. 12).

Santos (2019) é ainda mais categórico em explicar que os critérios para a pesquisa em crítica cultural não permitem fixar fronteiras entre a linguística e a literatura, e, além, disso, com outras áreas de conhecimento, desde que tenham realizado viradas críticas. Foi o que demonstrei a partir da análise de alguns textos que fizeram parte da referência do processo seletivo 2019-2020 para o Curso de Doutorado, de modo a evidenciar signos linguístico-literários neles impressos e reflexões críticas do campo de filiação do autor. Essa operação demonstra que, ao invocar o interesse estratégico, pela via criativa, o (a) candidato (a) a Doutor (a) tem a liberdade de acessar um vasto acervo de conceitos para

⁹ Sobre o uso deste conceito, Sloterdijk (2002, p. 117) afirma que “somente pela provocação surgem ocasiões para não nos deixarmos afundar ainda mais”. Isso nos leva a pensar que, se o método do jogo for conjugado aos jogos de esclarecimento, poderemos reunir ferramentas contra toda sorte de barbárie.

compor seu método de trabalho, ao lado da imprescindível inserção da pesquisa no campo linguístico-literário.

Seria possível, entretanto, enveredar pela empolgação cega por conceitos de outras disciplinas. Na confusão, a força se dividiria, e certos processos criativos absurdos acabariam sendo empecilhos para o avanço da pesquisa dentro da crítica cultural. Deste ponto de vista, o ideal é não se esquecer de que a criatividade também pode tirar o coração da rota. Daí, para um trabalho eficaz, deve-se submetê-lo a uma dupla exigência: por um lado, fazer uma leitura do objeto sob o crivo da descoberta de signos linguístico-literários, em textos de vários campos do conhecimento, visto que, eles permitem observar links fronteiriços. Por outro lado, servir-se da potência interdisciplinar dos campos linguístico-literário associados, reinventando-os, “para a prática efetiva da cidadania cultural” (SANTOS, 2019, p. 12).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. A barreira e a dobra. In: AGAMBEN, Giorgio. *Estâncias: a palavra e o fantasma na cultura ocidental*. Trad. Selvino José Assmann. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. *Bartleby, escrita da potência*. Trad. Manuel Rodrigues e Pedro. Lisboa: Assírio & Alvim, 1993.

AGAMBEN, Giorgio. Filosofia experiência: Jean-Claude Milner: Introduction à une science du langage. In: AGAMBEN, Giorgio. *A potência do pensamento: ensaios e conferências*. Trad. Antonio Guerreiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BARTHES, Roland. *Aula* [1977]. Trad. e posfácio Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2002.

BARTHES, Roland. *Eléments de sémiologie*. Paris: Éditions du Seuil, 1964.

BENVENISTE, Emile. Saussure após meio século. In: BENVENISTE, Emile. *Problemas de linguística geral*. Trad. Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1976.

BOUQUET, Simon. Après un siècle, les manuscrits de Saussure reviennent bouleverser la linguistique. *Texto!* juin 2005 [en ligne]. Disponible sur: http://www.revue-texto.net/Saussure/Sur_Saussure/Bouquet_Apres.html. L'accès: 11 jun. 2020.

COSTA, Maria Iraci Sousa. Saussure após um século: a problemática do objeto da linguística. *Fragmentum*. Santa Maria: Editora Programa de Pós-Graduação em Letras, n. 41. abr./Jun. 2014.

DELEUZE, Gilles. Bartleby, ou a fórmula. In: DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles O ato de criação. Trad. José Marcos Macedo. *Folha de São Paulo*, jun 27, 1999.

DERRIDA, Jacques. *Essa estranha instituição chamada literatura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MEILLET, Antoine. *Linguistique histoire et linguistique general*. v. II, Paris, 1952.

MELVILLE, Herman. *Bartleby, o escrevente: uma história de Wall Street*. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SANTOS, Osmar Moreira. Platô de crítica cultural na Bahia: por um roteiro de trabalho científico transgressor. In: *40 anos do GELNE*, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*. Ed. Crítica de R. Engler. Wiesbaden, 1967, p. 3.

SLOTERDIJK, Peter. *Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo*. Trad. José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

POR UM PERFIL DE CRÍTICO CULTURAL

Licia Soares de Souza¹

CAMINHOS DO SIGNO

Consultando os livros *Tempo de Pós-Crítica* (2007) e *Conceitos de Literatura e Cultura* (2005), me dou conta que existe um pensamento que declara o fim do estruturalismo francês, do início do século XX o qual anularia a atividade do leitor crítico pelo privilégio atribuído aos estudos sincrônicos, enclausurados nas estruturas textuais. Pessoalmente, não considero que o estruturalismo francês esteja extinto e que não seja mais capaz de fornecer instrumentos metodológicos para se pensar a cultura. Fui formada com análises linguísticas estruturais valiosíssimas para minha compreensão do mundo da linguagem, com teorias narrativas estruturais de uma riqueza fenomenal, tanto para a literatura como para o cinema.

Para mim, o Estruturalismo é como o Romantismo. Como estávamos em época de ditadura, éramos proibidos de pensar a História da sociedade, em seus processos diacrônicos e reveladores das contradições de classes, e muita gente se concentrou em esquemas estéreis de descrição da produção socio-cultural. Assim como o Romantismo que, pela força do uso, se tornou piegas até um Gustave Flaubert derrubá-lo com um Madame Bovary, o Estruturalismo foi sendo usado como camisa de força para trabalhos cansativos, inaptos a observar o dinamismo das linguagens durante o século XX.

Mas, o pós-estruturalismo já vinha abrindo os olhos para essas atitudes ensimesmadas, desde os trabalhos de Roland Barthes, no final dos anos 1950, colaborando para a emergência de uma Semiótica do mito, das narrativas verbais e visuais, valorizando o dinamismo das conotações. Nos anos 1960, Roman Jakobson reformulou a dicotomia sintagma/paradigma em dicotomia metonímia/metáfora, e a oposição língua/fala em

¹ UNEB/CNPq.

código/mensagem, o que revoluciona não apenas a ciência dos signos, mas as teorias da comunicação baseadas nos esquemas lineares dos funcionalistas americanos. Umberto Eco igualmente com sua *Estrutura Ausente* (1968), teve o mérito de projetar um esquema da comunicação que leva em conta processos culturais no contexto da comunicação.

No espectro do substrato semiótico da teoria das funções, surgiram os estudiosos da narrativa contribuindo sobremaneira para a observação de estruturas autônomas de contos, novelas e romances, valorizadas em sua função estética. É a geração da análise estrutural da narrativa cuja herança para as pesquisas atuais se evidencia incontestável. A valorização da combinatória, enquanto conjunto de operações de segmentação ou partição e comutação ou substituição capazes de determinar os elementos de uma estrutura e seu modelo, constitui uma etapa inevitável no desenvolvimento das ciências da narrativa.

Já nos anos 1970, começa-se a averiguar os estudos de Mikhail Bakhtin que acentua a importância da incidência enunciativa na comunicação, acentuando que todo enunciado mantém relações dialógicas com enunciados emitidos anteriormente, o que quer dizer que todo enunciado mantém e transforma, ao mesmo tempo, o discurso de outrem, o discurso da sociedade. Cada enunciadador recria a sua maneira o discurso social, utilizando-se de estilos diretos, indiretos livre e, dessa maneira, o enunciadador permite o entrecruzamento dos discursos, provoca o fenômeno da intertextualidade².

As questões que a diligência de Bakhtin abre são relativas à constituição de uma teoria da enunciação tal como construída pelas tensões entre a unicidade e a pluralidade da significação. O caminho intertextual é um apoio seguro para os fenômenos do reconhecimento do funcionamento textual, desenvolvendo bem mais a questão da participação do receptor na troca comunicativa. Isto porque o confronto das enunciações, fortemente mediatizado pela avaliação, pelo horizonte

² O termo *intertextualidade* foi cunhado no final dos anos 1960 para apresentar o *dialogismo* de Bakhtin. Vide Souza (2006), *Introdução às Teorias Semióticas*.

axiológico de cada um, põe à luz uma atividade de produção de discurso (discursos citados) que recorta o texto social (contexto narrativo) e que pode transformar suas propriedades sintáticas e semânticas; e põe à luz também uma atividade de recepção que aprecia os enunciados emitidos na sua singularidade atual, e os conecta, ao mesmo tempo, único capaz de assegurar a relação orgânica entre enunciados de produtores e receptores.

Durante os anos 1970, a Semiótica de Peirce foi entrando timidamente no país. Não sendo uma semiótica psicologizante e recusando o sujeito do discurso (crítica a Descartes), ela é fundamentalmente social, diz Deledalle (apud SOUZA, 2016, p. 157). Peirce sempre defendeu a natureza social do signo: o “eu” que fala é o “lugar” de comunicação dos “interpretantes em situação”, e toda situação é social. Esta recusa de um subjetivismo isolado aproxima Peirce de Bakhtin.

A idéia, em Peirce, é um fenômeno ou *faneron*, sendo tudo o que é, de qualquer maneira, em qualquer sentido, presente na mente, que corresponda ou não a qualquer coisa do real. Sua fenomenologia é batizada de *faneroscopia* e não aceita que a manifestação dos signos entrettenham relações com os fatos fisiológicos ou cerebrais. A teoria saussureana é diádica (significante/significado, língua/fala, sincronia/diacronia, etc.), e a teoria peirceana é triádica. Esta triadicidade tem uma origem dupla, matemática e kantiana. Matemática: o terceiro termo permite combinações singulares entre os dois termos que ele põe em relação; kantiana: Peirce propõe uma lista de categorias para reduzir o diverso das impressões sensoriais a uma unidade. Daí nasce a lógica das relações, também no sentido de evitar o primado da intuição, como em Kant, e do psicologismo.

O CAMINHO DA CRÍTICA CULTURAL

Nas relações culturais, sempre houve tendências homogeneizantes em que as coisas parecem ser semelhantes entre si, e uma tendência a se valorizar a diversidade cultural, a heterogeneidade das culturas e dos saberes. Atualmente, há uma grande mobilização de pessoas através do mundo e as migrações contribuem para a emergência de um novo tipo de enfrentamento entre povos distintos. Dizemos *novo tipo*, pois sabemos que o fenômeno de *misturas* dos povos data de tempos imemoriais. Aristóteles já havia considerado sobre o fenômeno como problema específico das cidades — estado gregas. Na *live* que efetuamos, no dia 5 de junho de 2020, no Canal Pós-Crítica, com a profa. Dra. Zila Bernd, pusemos em relação a influência dos Estudos Canadenses no comparatismo literário no Brasil. Tais Estudos valorizaram o pensamento da diversidade longe dos centros hegemônicos da Europa. As relações Brasil/Canadá/América Latina/ Antilhas desencadearam um pensamento da americanidade, apto a evidenciar pesquisas comparadas entre países das Américas, considerados como zona de periferia.

Se as civilizações antigas passavam por dificuldades nos relacionamentos dos povos diferentes, em decorrência das conquistas e das expansões comerciais, várias comunidades nacionais na civilização moderna, na globalização especificamente, experimentam a necessidade de reapenhar suas diversas origens culturais para lutar contra o hegemônico, ou mesmo para enfrentar um invasor que vem mais uma vez nivelar. Sem contar que, no contexto dos continentes americanos, sofremos o processo histórico das “descobertas” que impôs novos enfrentamentos entre povos distintos os quais figuram na pauta de discussões sobre os vários processos de constituição de identidades que devemos investigar com os termos de “ americanidade, hibridismo, mestiçagem, transculturação, entrelugar e criouliização”³.

³ Vide Souza (2006).

Como podemos projetar, à luz do que já apresentamos, o “ signo” nessa confluência de ideais atuais? Sabemos que os debates em torno da cultura têm trazido à tona muitos problemas sobre os enfrentamentos de povos diferenciados, em termos de diversidade, de variedade e de riqueza dos discursos populares e locais. A focalização no global tem encorajado os métodos de entendimento sobre a abertura das hierarquias, embora exista a tentativa de aceitação de hierarquias simbólicas restritas.

Falar de cultura global significa destacar o fluxo de informações, conhecimentos e imagens diversos, mas também examinar as formas de apologia da homogeneidade e da integração cultural unilateral que vêm, de alguma forma, cristalizar idéias pré-concebidas manchadas de interpretantes dominadores. Nessa perspectiva, vai germinando uma rejeição à lógica binária que tem marcado os trabalhos que abordam a cultura através de termos mutuamente exclusivos como unidade/diversidade, integração/ desintegração, homogeneidade/heterogeneidade. Nesta mentalidade, ocorre novos redimensionamentos das relações entre tradição e modernidade que vêm mostrar que um termo não elimina o outro, mas devem caminhar juntos para o reconhecimento de um “ globo” realmente plural, tolerante e pacífico.

O projeto de signo para um crítico cultural deve ser elaborado, após termos averiguado certos conceitos básicos para a compreensão de uma semiótica da cultura atual.

Transculturização

O pai do conceito de “ transculturização” é o sociólogo cubano Francisco Ortiz que propôs o neologismo em *Contrapunto cubano Del tabaco y el azúcar*, de 1940 (apud SOUZA, 2006), para explicar o impacto das trocas culturais e econômicas durante o período colonial. A produção do tabaco e do açúcar promoveu encontros e confrontos entre culturas diferenciadas que deram origem a processos culturais novos, originais e independentes. Transculturização surgiu assim para significar um trânsito

ativo ou jogo dialético entre culturas que se diferenciava dos processos conhecidos de aculturação e desculturação.

A transculturação enfatiza o processo de mestiçagem cultural e de sincretismo, confundindo a percepção das diferenças e da originalidade das culturas.

O que se impõe, na atualidade, é repensar um conceito como transculturação na América Latina, tendo-se em mente que o lado dominante e hegemônico também sofre influências do lado subalterno e se transforma de alguma forma. É necessário se entender a natureza da “troca” moderna em sentido plural, não apenas bilateral. Um trabalho pioneiro neste campo da transculturação é o *Dicionário de mitos Literários das Américas*, organizado por Zila Bernd, em 2004, que mostra como os mitos trazidos da Europa, tomaram nova roupagem simbólica ao se defrontarem com aqueles dos nativos das terras nas três Américas⁴; outro trabalho que exhibe muito processo de transculturação é o *Dicionário de Personagens Afrobrasileiros*, que organizamos em 2009.

Hibridismo

Os termos híbrido, hibridismo, hibridação têm sido utilizados pela crítica pós-moderna, de preferência ao conceito de mestiçagem (cultural) que possui uma conotação biológica com a evocação das misturas de raça. E sincretismo, que também é recusado, denota mistura de credos religiosos.

Mas híbrido passa igualmente por revisões críticas. Bernd (2004, 1998) mostra que o termo vem do grego *hybris* significando ultraje, uma mistura que violava as leis naturais. A ele estão associados termos como irregular, anômalo, anormal, monstruoso, etc. que autorizam uma definição de mistura híbrida como a composição de elementos reunidos

⁴ Colaborei com três verbetes de mitos literários, que são figuras proeminentes nas Histórias das Américas, que passam a ter vida literária: A Sereia, O Sertanejo, o Guerrilheiro.

irregularmente para originar um terceiro com as características dos primeiros reforçadas ou reduzidas.

Assim, alguns preferem híbrido a mestiçagem, pois este está intimamente ligado à composição racial, enquanto que aquele pode refletir os processos de construção e desconstrução da alteridade. Outros rejeitam completamente o termo percebendo nele apenas sentidos biológicos inadequados à uma compreensão das trocas culturais.

Crioulização (créolisation), americanidade, entre-lugar

O manifesto *Éloge de la créolité* (1989), assinado pelos martinicanos Jean Barnabé, Patrick Chamoiseau e Raphael Confiant (apud SOUZA, 2006), marca a busca de identidade antilhana, após o movimento de recuperação da identidade negra, completamente aniquilada no período escravocrata. Nos anos 1930, o movimento da negritude havia conseguido conquistar um espaço sócio valorizante para o signo *nègre* sempre utilizado para insultar os indivíduos de raça negra. Mas vários autores, entre os quais Jean-Paul Sartre e René Depestre, alertaram para o perigo de afirmação dos valores de uma só etnia, o que poderia gerar uma ideologia de raiz única totalitária. As reflexões de Glissant⁵ sobre o processo de *crioulização* e a Poética de Relação e os trabalhos sobre o conceito da crioulidade constituíram efetivamente a resposta à unilateralidade da negritude, afirmando o hibridismo da cultura antilhana.

Na perspectiva da pós-modernidade, a diligência desses autores antilhanos assegura uma visada relacional das culturas com os valores agregados da imprevisibilidade e da desierarquização. Ela vem assim constituir um ponto de passagem de sistemas duplos de determinações, o lugar de encontro de dois ou mais conjuntos de relações e mesmo representar o relacionamento desses vários conjuntos de relações. E ela vem também ampliar e valorizar o conceito de mestiçagem, mostrando

⁵ Sua tese é intitulada *Discours antillais* (1980) e ele introduz com a “crioulização” a idéia de processo e dinamismo aptas a ativar a riqueza do conceito de *créolité* nos debates identitários.

que as construções identitárias abertas à Relação e ao Diverso, que nascem de povos crioulizados, vão além de ligações biológicas e raciais.

Os trabalhos dos antilhanos revestem-se para nós de um interesse particular, dado que contêm a noção de movimento. Este conceito original de *arquipélago* se assemelha à idéia de Oswald de Andrade da antropofagia cultural. Este buscou inspiração nas origens tupis dos brasileiros, enquanto Glissant pensou na era pré-colombiana, na concepção dos caraíbas e dos arawakes que povoavam as ilhas antes da chegada dos conquistadores para conceber a idéia de relação. Os primeiros navegadores iam de ilha em ilha, tendo muito mais a idéia de arquipélago do que de ilha isolada.

Viver a crioulização é viver a *americanidade*⁶ em suas múltiplas relações, em sua diversidade cultural. De todas as evidências, viver esse pensamento relacional e em movimento significa se inscrever na dinâmica ternária de Peirce. As trocas e as transferências, aqui visadas, parecem refletir a problemática da natureza social do dispositivo ternário do sentido.

Já mencionamos a antropofagia, a americanidade, a mestiçagem na cadeia de conceitos que se conjugam com o de crioulização assim investida da semiose social que se desdobra no espaço-tempo da história. Outro termo que vem se juntar a esse conjunto conceitual é o de entrelugar que possui várias procedências literárias e antropológicas. Foi cunhado em 1970 por Silviano Santiago que, nos Estados Unidos, definiu esse espaço intermediário e paradoxal. O autor questionou a respeito da produção cultural em província ultramarina, analisando as relações entre as civilizações americana e europeia que não deixam de ser estranhas uma a outra. Mas, no renascimento colonialista está o embrião de uma nova cultura, mestiça, subvertendo as noções de unidade e pureza e que se torna apta a desencadear o processo de descolonização. Temos então

⁶ Lembremos que a *americanidade* é a condição dos er americano de participar de uma grande hibridação cultural (COTE, 2001) que difere do processo de americanização. Vide Bernd (2003, 1999) e Souza (2004).

outra interpretação cultural que se encaixa no dinamismo ternário da semiose e que é capaz de se articular com as textualidades indígenas e o Realismo Maravilhoso que são expressões genuínas das terras americanas.

O signo da descolonização

O conceito de hibridismo de Homi K. Bhabha (apud SOUZA, 2006) tem sido bastante discutido, pois surge em um contexto de colonização. Como membro da elite local de uma sociedade colonizada pelos ingleses durante dois séculos, o autor se inclinou sobre o discurso colonial britânico na Índia no século XIX. Trata-se assim de uma sociedade que viveu sob a égide de dois sistemas de valores.

Inicialmente, Bhabha analisou a representação do *sujeito* em textos escritos por autores coloniais ingleses, contrastando as maneiras diferentes de representar o sujeito colonial, fosse ele colonizado ou colonizador. Abordando a questão da construção da identidade, Bhabha procurou entender as linguagens usadas para representar o sujeito.

Valorizando o hibridismo como elemento constituinte da linguagem, o autor revela que o projeto semiótico que preside à representação historicista e realista, própria à literatura colonial, trata de um signo unitário e pré-construído. Por conseguinte, cria-se uma lacuna entre o significante e o significado que passa despercebida, resultando na aparente estabilidade e previsibilidade do significado. É o espaço intersticial, considerado como um espaço esquecido da significação, o espaço entre pensar e explicar o hibridismo que precisa ser recuperado.

Bhabha compartilha uma visão sociosemiótica do discurso, pois postula que pensar o hibridismo é inseparável de visar a enunciação dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico onde um locutor se localiza para produzir enunciados que não deixam de ser textos produzidos num contexto determinado.

Bhabha critica a visão abstrata e idealizada do signo em análises estruturalistas estéreis. Nessas situações, o signo já vem pronto, normalizado e pré-interpretado, e não vislumbra uma geração de conotações sociais. Este conceito de signo não pode atender às necessidades dos debates pós-coloniais, pois não dá conta das justaposições conflitantes lingüísticas e culturais que emanam de tais debates. Já os projetos semióticos da pluralidade se mostram adequados para a investigação dos processos descolonizadores, pois o signo aí emerge em contextos sociais determinados. É onde surge o “terceiro espaço” do pensamento e para onde converge a bagagem heterogênea das ideologias e valores culturais.

Nesse sentido, um enfoque sobre a cultura leva em consideração uma construção híbrida. A cultura, como algo aberto e dinâmico, funciona menos como um “substantivo “que como um “verbo”, uma estratégia de sobrevivência que é transnacional e tradutória.

É transnacional porque contém marcas de diversas experiências e memórias de deslocamentos de origens. E é tradutória porque requer uma resemantização de símbolos culturais tradicionais, como literatura, música, arte, rituais, etc. que antes representavam conjuntos específicos de referências sócio-culturais sob o ponto de vista hegemônico. A cultura moderna pós-colonial processa um hibridismo cultural ativo capaz de articular o momento intersticial (*inbetween moment*) para assim pertubar as significações cristalizadas. Este hibridismo intencional ou consciente se distingue do hibridismo natural considerado estéril. Aí existe igualmente a valorização de uma que aponta a inevitável imbricação Eu/Outro e a inexistência de identidades “puras” (apud SOUZA, 2006).

Um perfil de crítico cultural

O vôo rápido que fizemos com os principais conceitos da cultura pós-moderna nos leva agora a propor uma espécie de modelo ternário como paradigma propício ao exame da dinâmica cultural atual. A cultura parece ser o resultado de tantas tentativas históricas coletivas para se

negociar com as contradições e ambigüidades de um mundo em contínua transformação.

Trata-se agora da coexistência de culturas que geram novos espaços investidos de novas formações discursivas com novos enlaçamentos sociais e institucionais. Neste espaço, cabe igualmente o efeito de sentido vinculado a um engajamento de relação com sua dimensão estruturante e interpretante.

Neste âmbito, um crítico cultural deve ser capaz de:

— Analisar as estratégias utilizadas por autores das produções culturais das Américas, buscando as combinatórias sígnicas que determinam os feixes simbólicos das memórias múltiplas em circulação no contexto crioulizado dos espaços americanos;

— Avaliar a formação e o impacto dessas produções no modo de vida das populações dos espaços observados;

— Flagrar o trabalho de ocultação e de rasura de produções consideradas subterrâneas, e sem importância, que foram apagadas do centro produtor das sociedades americanas;

— Verificar de que maneira a transculturação se operou e se opera na transformação de símbolos das culturas hegemônicas transportadas, os quais entram em confronto ou em simbiose com a simbologia local.

— Explorar, através de análises semióticas pontuais, a mestiçagem das culturas que a História não foi capaz de captar e de descrever.

— Flagrar em textos culturais o tempo da mestiçagem e o tempo do hibridismo, como embreantes de arquivos socio—culturais específicos das chamadas terras do Novo Mundo.

— Sintetizar os princípios da Negritude, da Crioulização, das Textualidades Indígenas, Antropofagia e Realismo Maravilhoso para se buscar um denominador comum de averiguação de cada objeto de estudo.

— Trazer à tona as culturas dos excluídos e tentar propor construtos teóricos capazes de alimentar uma nova e diferente Teoria da Crítica Cultural.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, F., VASCONCELOS, S. O conceito de transculturação na obra de Angel Rama. In: JÚNIOR, B. Abdala (Org.). *Margens da cultura. Mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo, Boitempo, 2004, p. 87-98.
- BAKHTINE, Mikhail. *Le marxisme et la philosophie du langage. Essais d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris: Seuil, 1977. (orig. 1929, há uma tradução brasileira, São Paulo, Hucitec, 1979).
- BARTHES, Roland. *Elementos de Semiologia*. São Paulo: Cultrix, 1971.
- BARTHES, Roland. *Mythologies*. Paris: Seuil, 1957.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BHABHA, Homi K. Culture's In-Between. In: HALL, S., DU GAY P. *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 1996.
- BERND, Zila (Org.). *Dicionário de Mitos Literários das Américas*. Porto Alegre: Tomo Editorial/Editora da Universidade, 2007.
- BERND, Zila, O elogio da criouliidade: o conceito de hibridação a partir dos autores francófonos do Caribe. In: JÚNIOR, B. Abdala (Org.). *Margens da cultura. Mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 99-112.
- BERND, Zila. *Americanidade e transferências culturais*. Porto Alegre: Movimento, 2003.
- BERND, Z., LOPES, C.G. (Org.). *Identidades e estéticas compósitas*. Porto Alegre: UFRGS, 1999.
- CHAMOISEAU, Patrick. *Écrire en pays dominé*. Paris: Gallimard, 1997.
- ECO, Umberto. *A estrutura ausente*. São Paulo: Perspectiva, 1971 (orig. 1968.).
- FIGUEIREDO, Eurídice (Org.). *Conceitos de Literatura e Cultura*. Juiz de Fora: Editora UFJF/EdUFUF, 2005.
- GENETTE, Gérard. *Figures III*. Paris: Seuil, 1972.
- GLISSANT, Édouard. *Poétique de la relation*. Paris: Gallimard, 1990.
- GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. Trad. Rosa F. d'Aguiar. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- JAKOBSON, Roman. *Essais de Linguistique générale*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1963.

MIGNOLO, Walter. Transculturation: thinking about the borders and creolization. In: *Local Histories/Global Designs, Sublater Knowledge and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000, p. 164-171.

NÖRTH, Winfried. *A Semiótica no século XX*. São Paulo: Annablume, 1996.

ORTIZ, Fernando. *Contrapunto cubano del tabaco y el azúcar*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1987.

PEIRCE, Charles S. *Semiótica*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1977.

PIZARRO, Ana. Areas culturais da modernidade tardia. In: JÚNIOR, B. A. (Org.). *Margens da cultura. Mestiçagem, hibridismos & outras misturas*. São Paulo, Boitempo, 2004. p. 21-35.

SANTAELLA, Lúcia. *A teoria geral dos signos. Semiose e autogeração*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

SANTIAGO, Silvano. *Uma literatura nos trópicos*. Rio de Janeiro, Rocco, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 3. ed. Trad. Chelini, A, PAES, J.P.& Blikstein, I.&Salum, I.N., Cultrix, São Paulo, 1969. (orig. 1916).

SOUZA, Eneida. *Tempo de Pós-Crítica*. Ensaios. São Paulo: Linear B. Belo Horizonte: Veredas e Cenários, 2007.

SOUZA, Licia Soares de (Org.). *Dicionário de Personagens Afro-Brasileiros*. Salvador: Ed. Quarteto, 2009.

SOUZA, Licia Soares de. *Introdução às Teorias Semióticas*. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, Licia Soares de. *Utopies américaines au Québec et au Brésil*. Ste. Foy: Presses de l'Université Laval, 2004. (Coll. Américana).

SOUZA, Licia Soares de. *Televisão e Cultura. Análise semiótica da ficção seriada*. Salvador, Secretaria da Cultura e Turismo, FUNCEB, 2003. (Coleção Selo Editorial Letras da Bahia 92).

SOUZA, L.; SOUZA, João Cláudio. *Turismo Sustentável. Cultura, Relações Públicas, Qualidade*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, 2002. (Coleção Selo Turismo).

SOUZA, Licia Soares de. Elementos para uma sociosemiótica do audiovisual. *Revista de Biblioteconomia & Comunicação*. v. 5, Porto Alegre, jan/dez 1990. p. 165-180.

Textos selecionados / (de) Ferdinand de Saussure, Roman Jakobson, Louis Hjelmslev, Noam Chomsky. Trad. Carlos Vogt et al. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção Os pensadores).

TODOROV, Tzvetan. *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*. Paris: Seuil, 1981.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970. (Coleção Debates 101).

O LUGAR DA MULHER PROFESSORA ALFABETIZADORA NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO: UM DIÁLOGO ENTRE OS AUTORES DA REFERÊNCIA OBRIGATÓRIA PARA A SELEÇÃO DE ALUNO REGULAR

Maéve Melo dos Santos¹
Cosme Batista dos Santos²

Resumo: O presente resumo trata de uma leitura comparada dos textos dos autores de referência obrigatória para a seleção do Doutorado, com ênfase inicial entre Roland Barthes, no ensaio *Aula*, Angela Kleiman no artigo *Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho* e Byung-chul Han no texto *Sociedade do cansaço*. *Objetivo:* refletir sobre o lugar da língua e da linguagem na mulher-professora-alfabetizadora, descrevendo cenas para uma arqueologia dos signos das práticas de letramento. *Metodologia:* adotou-se a leitura comparada enquanto proposta metodológica, tendo em vista que oportuniza a pluralidade de perspectivas e abordagens dos autores da referência bibliográfica obrigatória da seleção de Doutorado Crítica Cultural em 2019/2020, apresentando um breve resumo dos autores selecionados, buscando um diálogo possível entre eles. Numa perspectiva crítica, Kleiman apresenta na sua pesquisa a desvalorização ainda presente desta mulher-professora-alfabetizadora, inclusive nos espaços acadêmicos, e tece duras críticas ao preconceito imperativo da língua racista, divisora de classes, que classifica os leitores “cultos” e de “massa”, que menospreza e inferioriza esse grupo de mulheres de tal forma que não se sentem pertencentes ao grupo dos letrados. Se por um lado a autora aponta o imperativo da língua dominante e preconceituosa presente nos espaços escolares, Barthes, a 43 anos atrás (1977) já nos desafiava a desconstruir, a construir algo novo,

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Professora da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). Orientador: Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos. Endereço eletrônico: maevesantos@gmail.com.

² Pós-doutor em Ciência da Informação pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Doutor e mestre em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB).

a não se acomodar e preconizava que é necessário “mudar a língua, mudar o mundo” (2007, p. 57). Para ele é preciso combater as escleroses, marginalizar o discurso institucional. Eis o desafio tão presente atualmente. Falar da contemporaneidade é também beber na fonte de Byung-chul Han, filósofo que descortina os dias atuais no texto *Sociedade do cansaço*. O excesso de competitividade, da aceleração da informação, da falta de tédio, do super desempenho tem adoecido as pessoas, gerando um cansaço eterno e um esgotamento excessivo e mental. Nesse contexto entender o lugar a mulher-professora-alfabetizadora nas práticas de letramento parece ser um tema relevante e pertinente. As *conclusões iniciais* apontam que a pesquisa crítica recebe uma importante contribuição da perspectiva dos estudos de letramento, a partir do olhar das instituições familiares e do trabalho, contribuindo na transformação dos cursos de formação de professores e educação continuada. Revelam a existência de uma outra língua e literatura usada nos espaços escolares que precisa ser valorizada, fortalecida de tal forma que seja capaz de quebrar os grilhões da língua cânone.

Palavras-Chave: Mulher-professora-alfabetizadora. Letramento. Arqueologia dos signos.

INTRODUÇÃO

Se a língua por sua essência é poder, posto que nos *obriga a dizer* (BARTHES, 2007) com suas classificações e determinações canônicas, dentre elas a utilização do substantivo masculino em detrimento do feminino, nos escritos de modo geral, iniciamos este diálogo imaginário entre os autores de referência obrigatória para a seleção do Doutorado em Pós-crítica, trazendo a leveza, mas não menos, a firmeza de Ângela Kleiman quando escolhe fazer uso do gênero feminino no texto *Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho*, por ser as mulheres a grande maioria dos que exercem a profissão docente.

Partimos desse ponto para refletir sobre o poder implícito nos discursos preconceituosos presentes no meio acadêmico e na sociedade

sobre o letramento da professora e para enunciar que o objetivo desse texto é refletir sobre o lugar da língua e da linguagem na mulher-professora-alfabetizadora, descrevendo cenas para uma arqueologia dos signos das práticas de letramento. Para tanto, adotou-se a leitura comparada enquanto proposta metodológica, tendo em vista que oportuniza a pluralidade de perspectivas e abordagens dos autores da referência bibliográfica obrigatória da seleção de Doutorado Crítica Cultural em 2019/2020, apresentando um breve resumo dos autores selecionados, buscando um diálogo possível entre eles. O fio condutor desse diálogo será o artigo de Ângela Kleiman “*Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho*”, entrelaçando o texto sob as perspectivas de Roland Barthes, no ensaio *Aula* e de Byung-chul Han com suas reflexões sobre a *Sociedade do cansaço*.

O LUGAR DA MULHER-PROFESSORA-ALFABETIZADORA E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO: UM ENCONTRO ENTRE ÂNGELA KLEIMAN E ROLAND BARTHES

Inicialmente vamos situar as duas perspectivas de análise dos dois autores: a perspectiva da linguística aplicada e a perspectiva semiológica. A linguística aplicada Kleimaniense combina os interesses da sala de aula, a perspectiva sócio-histórica de práticas de leitura e escrita com a pedagogia culturalmente sensível para o desenvolvimento de “práticas de letramento que tenham a ver com as competências discursivas do professor, sua credibilidade e legitimidade” (KLEIMAN, 2001, p. 64). Já a semiologia Barthiana é um processo de desconstrução, posto que a língua é o próprio social pois está em todo parte, no político, no social, na cultura. Para Barthes, “A semiologia seria, desde então, aquele trabalho que recolhe o impuro da língua, o refugio da linguística, a corrupção imediata da mensagem[...]” (BARTHES, 2007, p. 31). É partindo desses dois pontos de vistas que iremos refletir sobre o lugar da mulher-professora-alfabetizadora e as práticas de letramento.

Kleiman, no seu estudo do referido artigo, analisa os textos impressos entre os anos 1995 a 2000 e destaca que o retrato da mulher professora alfabetizadora, bem como da professora de Português (em menor escala) presente nos discursos é de alguém que não é competente o suficiente nas práticas de ler e escrever para exercer a sua profissão,

[...] alega-se que a professora não sabe escolher um bom material didático, que é incapaz de escrever um parágrafo em prosa coerente, que comete erros básicos de ortografia e concordância quando escreve, que não tem o hábito de leitura, que não gosta de ler (KLEIMAN, 2001, p. 41).

Segundo a autora, essa visão, também está presente nas universidades quando surgem as críticas relacionadas a falta de interesse das futuras pedagogas e professoras dos cursos de Letras. A sociedade, de modo geral, se sente autorizada a criticar as professoras e desvalorizam essas profissionais por meios diversos. Antes de mais nada, Kleiman descreve o perfil dessas mulheres que, em sua maioria, vêm de uma extração social de família de pouca ou nenhuma escolaridade e é bem provável que sejam as primeiras da família a concluir o Ensino Superior. Isso não legitima os discursos que desqualificam essas mulheres por ter tido acesso tardio ao letramento.

Uma leitura arqueológica dos signos presentes nesse discurso, coloca em evidência o preconceito em primeiro lugar por ser mulher. Historicamente, as mulheres tardam a ter acesso à educação e a ocupar seu lugar no mundo do trabalho. É no início do século XX, mais especificamente durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1919) quando os homens partem para as batalhas, que as mulheres começam a ocupar lugar no mundo do trabalho e depois disso não param mais (LAGRAVE, 1991). No entanto, à medida que conseguem adentrar numa profissão que antes era masculina, a história mostra que *“Quando as mulheres progridem numa profissão ou disciplina, os homens abandonam-na, ou já antes a tinham abandonado. Não é uma situação de rivalidade, nem sequer de justa concorrência, é um abandono silencioso”* (LAGRAVE, 1991,

p. 506). E foi assim que as mulheres foram sendo encorajadas a investirem em profissões ditas “femininas” dentre elas a de professora primária, enfermeira, bibliotecária, secretária e os homens foram sendo convidados “a abandonar certos empregos, em razão de uma nova distinção em vigor: trata-se de canalizar as energias masculinas para as profissões ativas e as mulheres para profissões secundárias” (idem, p. 509). Além de ter de comprovar para a sociedade sua competência, inteligência, pois era vista como um ser inferior ao homem e, portanto, subordinada a ele, a mulher carregava consigo, e ainda carrega, a culpa de ter de deixar os filhos em casa para poder ir trabalhar. Quantas ao sair de casa e vê seus filhos chorando, querendo colo não levam consigo para o trabalho uma sensação de culpa. De modo geral os homens não apresentam essa culpabilidade quando vão trabalhar porque a sociedade não inculcou na mente deles que os pais têm a missão de cuidar dos filhos. Esta imposição de séculos foi colocada nos ombros da mulher, inclusive imputando todo o mal da sociedade (mortalidade infantil, queda da natalidade, desagregação do lar, os maus costumes, dentre outros) ao trabalho das mulheres. A luta contra o poder da hegemonia masculina na sociedade é constante, quando este parece ter sido abandonado ao longo do século XX, reaparece nas primeiras décadas deste Século XXI.

Apesar de Kleiman ter escrito seu estudo a 20 anos atrás, é perceptível como o preconceito com as professoras permanecem latentes no seio da sociedade, principalmente atualmente em que estamos vivendo dias de muita intolerância, retrocesso e desrespeito com a profissão docente. As pessoas estão sendo estimuladas a vigiar, filmar as aulas, julgar, condenar, subestimar e depreciar esta profissão, chegando a tal ponto que muitas professoras estão adoecendo, com baixa autoestima, inseguras e com medo de entrar em sala de aula.

Barthes nos diz que a luta não é contra o poder, mas sim contra os poderes, no plural, pois o poder é perpétuo no tempo uma vez que quando é expulso de um lugar, reaparece em outro, revivendo, germinando em um novo estado de coisas (BARTHES, 2007). É contra esses poderes presentes nos discursos que propomos inicialmente esse

diálogo entre Kleiman e Barthes, questionando a visão da professora alfabetizadora como não-leitora, “não porque não leia, mas porque não tem familiaridade com a literatura legítima” (KLEIMAN, 2001, p. 43). Kleiman questiona essa literatura de tradição elitista. Mas que literatura legítima é esta? O que diria Barthes sobre isso? É bem provável que falaria com Kleiman sobre o não-lugar da literatura, o lugar que possibilita o trapacear a língua, uma forma de driblar o poder emergente dos discursos; diria que não existe essa literatura legítima, que esta é a própria imposição do poder e numa perspectiva crítica e semiológica, falaria da necessidade de rever essa perspectiva de formação docente da professora que empobrece as instituições formativas por desconsiderar a historicidade do sujeito.

Neste sentido Kleiman questiona por que para profissionais como advogados, engenheiros, dentistas, médicos, dentre outros, não há nenhuma indagação quanto ao tipo de literatura que estes leem para serem considerados competentes em sua área e por que, no caso das professoras alfabetizadoras, a não leitura dos clássicos dá o direito de questionarem sua capacidade enquanto docentes, “*Acredita-se, verdadeiramente, que as práticas de letramento adquiridas no lar estão inscritas de maneira indelével nas suas práticas discursivas e estratégias didáticas?*” (KLEIMAN, 2001, p. 45)”. A realidade mostra que não.

Mesmo com toda essa falácia, Kleiman aponta que alguns estudos evidenciam que o letramento da professora é superior ao do restante da população ou pelo menos igual aos dos profissionais liberais de escolaridade semelhante. Traz como referência desses resultados, o exemplo da avaliação realizados nos Estados Unidos pelo Serviço de Avaliação Educacional (1999) e o de Sergio Ribeiro (1999), ambos estudos evidenciaram que o grupo das professoras encontram-se no topo de todos os grupos estudados e que são semelhantes ao grupo dos profissionais liberais (KLEIMAN, 2001, p. 47-48). Desta forma, sinaliza que o letramento da professora não é problema se analisado de forma mais ampla pelos padrões familiares e do trabalho. Afirma ainda que o fato dessas mulheres professoras terem conseguido elevar o nível de letramento e escolaridade

na sua família, deveria ser objeto de estudo e pesquisa, a fim de embasar programas de formação nas universidades que oportunize a consolidação desse processo de transformação (KLEIMAN, 2001).

Se por um lado as pesquisas revelam que o letramento da professora é superior aos da população e semelhante aos das demais profissões liberais, por outro as universidades permanecem com programas de formação homogeneizantes que reproduz práticas culturais de letramentos dominantes e não valoriza esses saberes advindos do letramento familiar e do local de trabalho, ocasionando no automatismo das práticas de leitura e escrita em salas de aulas de alfabetização. Isso foi confirmado na pesquisa de Kleiman, ao analisar, durante 6 meses, aulas de três turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos e verificou-se as demandas necessárias para uma reforma no programa de formação da professora, incluindo capacidades de letramento relevantes para o exercício profissional, a saber (KLEIMAN, 2001):

Quanto a dimensão da *capacidade de comunicação oral*: incluir as estratégias para fazer a mediação entre os conteúdos disciplinares e o estudante, dentre elas: o conjunto de operações discursivas (a capacidade de explicar ou descrever conceitos, tarefas, processos), as estratégias interpessoais orais para manter a atenção dos estudantes durante a explanação do tópico, etc, uma vez que percebeu-se que as formas de comunicação das professoras não condiziam com os objetivos didáticos propostos. Sobre esta dimensão “*O que precisa ser apreendido é que o oral e o escrito, como o manuscrito e o impresso, não precisam ser colocados em oposição como simples opções*” (GRAFF, 1994, p. 37).

Quanto a dimensão da *Capacidade de compreensão e interpretação de textos expositivos*: incluir as estratégias para fazer perguntas sobre um texto informativo, pois quando se tratava de um texto narrativo, as perguntas das professoras ajudavam aos alunos no desencadear da narrativa, porém, em se tratando do texto expositivo, as “perguntas eram isoladas, aleatórias que não

facilitava a inferência do tópico e das ideias principais” (p. 56), além de trabalhar também, a familiaridade com as convenções discursivas dos testes de leitura;

Quanto a dimensão da *Capacidade de compreensão e interpretação de textos expositivos*: incluir as práticas de leitura de textos literários, posto que a concepção ainda presente na didática das professoras é de uma literatura com tradição escolástica “ligada a uma velha concepção da interpretação como ‘revelação do significado’ e extração de uma lição moral” (p. 63), daí que a relação professora e aluno fica comprometida por não valorizar as concepções prévias e vivências significativas dos alunos, supervalorizando o discurso letrado legitimado da cultura dominante.

Numa perspectiva semiológica Barthiana, há que se desfazer dessas amarras de poder da língua dominante nos programas de formação da professora que valoriza apenas o discurso literário acadêmico e refuga os saberes do local de trabalho. Há que se fazer uso da função utópica da escritura, apontada por Barthes (2007), de “Mudar a língua”, em coexistência com o “Mudar o mundo”, numa visão crítica marxista, partindo da “leitura de mundo” para a “leitura da palavra” (FREIRE, 1987), esta, mais do que uma junção de letras e sílabas, deve dizer do seu local de fala. A ética da linguagem, segundo Barthes, é não adotar uma única linguagem como padrão, propõe, numa perspectiva utópica, a liberdade dos cidadãos escolher “tantas linguagens quantos desejos houver” (BARTHES, 2007, p. 24), “que uma língua, qualquer que seja, não reprima outra”.

Percebeu-se, num dos estudos de caso apontado por Kleiman na sua pesquisa, que uma professora alfabetizadora desprestigiou a fala de um aluno quando este emitiu sua opinião sobre a importância dos remédios caseiros. Sua intervenção autoritária e arrogante, fruto de uma formação docente reprodutora e anulatória, não só reprimiu a participação do estudante, como o afastou, fazendo com que se

mantivesse quieto em sala de aula e distante da professora. Talvez sem ter a devida consciência a professora alfabetizadora, considerava que deveria prevalecer a língua e a resposta padrão proposta no tópico da atividade, para ela, não cabia a diversidade de linguagens e outras possíveis respostas ao enunciado. O velho e tradicional jogo do binômio entre certo/errado, língua culta/língua popular, ou isso/ou aquilo.

Barthes, no seu ensaio *Aula*, ele apresenta o método que desejaria utilizar em suas aulas:

O que eu gostaria de renovar, cada um dos anos em que me será dado aqui ensinar, é a maneira de apresentar a aula ou seminário, em suma, de ‘manter’ um discurso sem impor: esta será a aposta metódica, a *questio*, o ponto a ser debatido. Pois o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais é proposto. (BARTHES, 2007, p. 41).

Nesta mesma linha Kleiman, aponta:

A perspectiva da Linguística Aplicada, que combina interesses nos processos de interação em sala de aula com a perspectiva sócio-histórica sobre as práticas de leitura e a escrita dos estudos do letramento (cf. STREET 1984; KLEIMAN 1995; SOARES 1998), pode vir a ser um instrumento importante para realizar pesquisa crítica e para desenvolver programas de formação da professora que sejam culturalmente sensíveis, no sentido utilizado por Erickson (1987) ao definir a pedagogia culturalmente sensível como um conjunto de estratégias e enfoques que conferem confiança e legitimidade às relações entre professora e aluno, outorgando assim, à professora, o direito de ensinar se o aluno concordar em aceitar essa relação (KLEIMAN, 2001, p. 40).

A autora reforça a necessidade de desmontar a literatura dominante, preconceituosa que classifica as pessoas baseado na cultura e classe social, e reconhecer a competência da professora alfabetizadora, independente do seu gosto literário, uma vez que isto não define o

sucesso da sua prática didática. Finaliza, reafirmando a necessidade de reforma dos cursos de formação de professores e educação continuada a partir da perspectiva dos estudos de letramento, baseada nas práticas de letramento a partir do olhar das instituições familiares e do local de trabalho utilizando-se da pedagogia culturalmente sensível. Isso implica um examinar da própria prática enquanto objeto de estudo da formação docente, num ir e vir entre teoria e prática, numa perspectiva freiriana, fazendo e se refazendo enquanto professora na sua práxis.

É pelo caminho da *pedagogia culturalmente sensível* que valoriza a historicidade dos sujeitos, seu letramento familiar, seu local de trabalho como *lócus* de formação continuada que iremos adentrar nas trilhas da *Sociedade do Cansaço*, um texto que nos convida a pensar sobre a *pedagogia do ver*.

A PEDAGOGIA CULTURALMENTE SENSÍVEL E A PEDAGOGIA DO VER

Se é verdade que a mulher-professora-alfabetizadora sofre com os preconceitos, marginalização da profissão docente, falta de condições materiais para realizar sua prática pedagógica, machismo, insegurança profissional fruto da desvalorização do seu letramento familiar e dos saberes do local de trabalho, é verdade também que ela tem adoecido pelas multitarefas, exigências e pressão por desempenho na sociedade pós-moderna, denominada por Byung-chul Han de *Sociedade do Cansaço*. Ser mulher-professora-alfabetizadora-mãe-esposa e tantos outros substantivos que adquire nesta sociedade tem deixado muitas professoras com doenças neuronais, a exemplo da depressão ou Síndrome de Burnout (SB), bem comuns no campo docente.

Para Han as doenças deste século é decorrência do excesso de positividade, ou seja, “excesso de igual, um exagero de positividade” (HAN, 2015, p. 18). O autor afirma que a sociedade disciplinar apontada por Foucault, antes feita por prédios, presídios, asilos, hospitais, fábricas e quartéis não responde aos problemas da sociedade contemporânea, a *sociedade de desempenho*, que é marcada pela presença da positividade,

do *excesso do igual*, presente nas academias, nos shopping centers, aeroportos, escritórios compartilhados, bancos e laboratórios de genéticas. Afirma que enquanto o “verbo modal da sociedade disciplina é não-ter-o-direito, na sociedade de desempenho o verbo modal é poder ilimitado” (HAN, 2015, p. 21).

Trazendo Barthes novamente a este diálogo possível com Han e Kleiman, voltemos a sua visão de poder, considerado por ele como *demônios*, no plural. Barthes sinalizava que o poder está em

“toda parte, por todos os lados, chefes, aparelhos, maciços ou minúsculos, grupos de opressão ou de pressão: por todas, vozes ‘autorizadas’, que se autorizam a fazer ouvir o discurso de todo poder: o discurso da arrogância. Adivinhamos então que o poder está presente nos mais finos mecanismos do intercâmbio social: não somente no Estado, nas classes, nos grupos, mas ainda nas modas, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações, nas relações familiares e privadas, e até mesmo nos impulsos liberadores que tentam contestá-lo: chamo discurso de poder todo discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe” (BARTHES, 2007, p. 11).

O discurso presente no lema do slogan da campanha do Ex-Presidente dos Estados Unidos Barac Obama “*Yes, we can*”, expressa bem a visão desse poder ilimitado da sociedade do desempenho que traz a falsa sensação de liberdade e ao mesmo tempo o sentimento de culpabilidade quando não se consegue alcançar as suas próprias metas. Han (2015), afirma que o excesso de positividade e da cobrança autoimposta de *ter de ser ele mesmo*, marca a sociedade de desempenho pós-moderna. Não é mais uma cobrança externa da sociedade disciplinar enunciada por Foucault, “você pode, você consegue” é uma cobrança interna “eu posso”. A sociedade de desempenho estimula a liberdade coercitiva, no qual o sujeito tem a impressão de ser livre, porém a cobrança interna por maior produtividade ocasiona a livre *coerção de maximizar seu desempenho*. A pessoa é ao mesmo tempo o explorador e

o explorado, agressor e vítima, “Os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal” (HAN, 2015, p. 25).

A sociedade do desempenho exige do cidadão a atenção dispersa para diversas fontes, processos e atividades ao mesmo tempo, é a técnica das multitarefas que gera a hiperatividade, o hiperativismo. Han afirma que o ativismo é tanto que mudou até a estrutura da atenção. As novas gerações não conseguem manter a atenção numa única tarefa, realizam diversas atividades ao mesmo tempo, enquanto estudam, assistem vídeos, pesquisam, escutam música, jogam, conversa na rede social, sempre conectados e muito envolvidos com as novas tecnologias computacionais. A mensagem implícita e explícita que passa para toda a humanidade é: seja o seu melhor, você é a sua imagem, e esta imagem precisa ser: conectada com o mundo, influencer, descolada, bela, em forma, competente, inteligente, articulada, que sabe negociar e liderar, que produz, que se autopromove, que medita, cuida das relações, enfim, uma série de adjetivos e autoimposições que geram sentimentos de frustração e insegurança quando humanamente vê que não é possível dar conta de tantas atribuições. Perde-se a sua identidade.

Percebe-se que há um paradoxo nesta sociedade de desempenho. Se por um lado ela é fruto da globalização, que possibilitou tanto a rápida circulação de informações quanto a acelerada mobilidade física das pessoas, aproximando distintas culturas, tradições e valores, antes tradicionalmente fechados e inacessíveis, exigindo, portanto, uma nova atitude com relação à alteridade, a aceitação do outro, do diferente (GOERGEN, 2010); por outro ela trouxe o *excesso da positividade*, o *excesso do igual*, como sinaliza Han, homogeneizando as culturas, a educação, a arte, a moda, a economia, presente nos shopping centers, academias, aeroportos, padronizando os gostos musicais, gastronômicos, artísticos, econômicos, profissionais, a moda, etc. Encontramos essa preocupação de Goergen quando afirma: “De um lado a rica experiência do encontro, da possibilidade de conhecer melhor o outro que sempre nos foi inacessível e distante; em contrapartida, cresce o manifesto medo

da perda da identidade, o temor da absorção das culturas pequenas pelas hegemônicas” (GEORGEN, 2010, p. 17). O fato de estarmos numa sociedade designada ‘sociedade da comunicação’, não significa que haja processos dialógicos de entendimentos, pelo contrário, percebe-se que as relações são assimétricas e, portanto, aberta ao uso e abuso do poder, como na medida em que age estrategicamente sobre o outro, induzindo-o a certas atitudes, fato que também ocorre na educação.

Esse ativismo da sociedade contemporânea, carrega consigo a passividade do excesso da positividade, as pessoas são tomadas pelo desejo de agir de tal forma que apenas absorvem, não refletem, não questionam, não-param. É o ativismo pelo ativismo. Não temos tempo nem para a ira, apenas nos irritamos. Para Han, a “ira é uma capacidade que está em condições de interromper um estado, e fazer com que se inicie um novo estado. Hoje, cada vez mais ela cede lugar à irritação ou ao enervar-se, que não podem produzir nenhuma mudança decisiva” (HAN, 2015, p. 37). É de irritação e irritação com esse excesso de produtividade e desempenho que estamos adoecendo. Temos de produzir uma quantidade X de pesquisas, artigos, ensaios e livros para provar a produtividade à Capes. As professoras precisam demonstrar seu bom desempenho, provando que os estudantes estão aprendendo para obter uma boa classificação no Ideb, no Provão e no Pisa etc. É preciso ter a capacidade de se irar.

Han diz que a hiperatividade é um paradoxo, pois é excesso da potência de fazer passivamente, sem reflexões, apenas repetições, conforme falava Nietzsche, “Os ativos rolam como rola a pedra, segundo a estupidez da mecânica” (NIETZSCHE apud HAN, 2015, p. 37). No entanto a cultura da humanidade foi composta e formada ao longo dos tempos pelo ato contemplativo que gera o ato criativo e inovador (HAN, 2015). Os homens atualmente, tem medo do tédio e não conseguem passar nenhum minuto sem fazer nada, precisam estar em todo o tempo fazendo algo. Não reconhecem a importância do tédio como ato contemplativo e criativo e “sem esse recolhimento contemplativo, o olhar perambula inquieto de cá para lá e não traz nada a se manifestar” (HAN, 2015, p. 28).

Para Han “Aprender a ver significa ‘habituar o olho ao descanso, à paciência, ao deixar-aproximar-se-de-si’, isto é, capacitar o olho a uma atenção profunda e contemplativa, a um olhar demorado e lento” (NIETZSCHE apud HAN, 2015, p. 36).

É deste ponto que nos provoca a pensar a *pedagogia do ver*. Para além das tarefas de aprender e ensinar a ler, pensar, falar e escrever, atividades tão presentes no dia a dia da professora alfabetizadora, precisamos também aprender a *ver*, um olhar contemplativo, longo, que se demora na vida, nos alunos, nas vivências, no percurso, no aqui e agora. A *pedagogia do ver* pode ser aquela pedagogia que se atém as linguagens dos alunos e das professoras, que respeita suas histórias, que escuta, que aprende à medida que também ensina, que interage, que respeita os saberes do local de trabalho. E nesse sentido, podemos dizer que parece ter uma relação entre a *pedagogia do ver* e a *pedagogia do culturalmente sensível* proposta por Kleiman.

Primeiramente destacamos que na educação o *excesso do igual* surge com as padronizações das reformas educacionais, em geral um pacote imposto pelos organismos internacionais que tinham como pressuposto, uma concepção neoliberal de educação, focada no desempenho dos alunos, na garantia do cumprimento dos dias letivos, nas avaliações externas, na autonomia pedagógicas, administrativa e financeira das escolas, na liderança do gestor escolar, no monitoramento dos níveis de leitura, escrita e produção de texto dos alunos e nas formações continuadas dos professores a partir dos indicadores de aprendizagens. O ativismo da sociedade do desempenho, o não-para, chega na educação e faz com que muitos sistemas educacionais a adotem essas medidas sem questionarem, visto que os slogans presentes nos discursos inebriavam os gestores públicos quando colocam como foco “o sucesso do aluno”, o “direito de aprender”, “nenhum aluno a menos”. Qual gestor educacional irá dizer que isso é errado? Qual professora não quer que seus alunos aprendam? A partir daí seguem-se uma série de medidas que foram adotadas nos sistemas escolares e incorporados nas práticas das professoras. Qual o lugar da mulher professora alfabetizadora

nas práticas de letramento impostas por esses pacotes de reformas educacionais e nas formações continuadas das universidades nesse contexto?

É possível afirmar que a resposta para esse questionamento requer outros estudos no cenário atual, mas *a prioristicamente*, podemos dizer, a partir das percepções e vivências, que é o lugar da mulher-professora-alfabetizadora que apenas reproduz, que não tem a capacidade de criar, que precisa receber pronto todo seu material didático, que não questiona a língua e a linguagem adotada nos livros didáticos e que não tem a competência de produzir seu próprio material pedagógico a partir da prática social dos alfabetizandos e dos contextos culturais, materiais e históricos. Sobre esse ponto, Graff nos diz que “a compreensão da alfabetização exige um grande passo adicional: um passo até contextos materiais e culturais precisos, historicamente específicos. Como o psicólogo M.M. Lewis reconheceu, ‘A única alfabetização que importa é a alfabetização em uso’” (GRAFF, 1994, p. 34).

A pedagogia do ver nos convida a parar, observar e a contemplar o que está posto. Nesse processo de contemplação, por mais paradoxal que seja, estamos sendo ativos, pois começamos a criar, a inovar e a enxergar aquilo que sempre esteve a nossa frente e não conseguimos ver pois a consumação do dia a dia docente não permite. *A pedagogia do culturalmente sensível* nos possibilita evitar os equívocos da homogeneização das práticas de letramento dissociada da historicidade dos alunos e das professoras. Kleiman diz que:

Seria apropriado que, assim como aconselhamos às alfabetizadoras a desenvolverem programas fortalecedores, através de uma pedagogia culturalmente sensível às práticas discursivas dos seus alunos (Erickson, 1987), também desenvolvêssemos programas de formação culturalmente sensíveis, integrando aquilo que sabemos sobre as práticas discursivas da professora, admitindo que a sala de aula da universidade também é, potencialmente, um contexto de comunicação intercultural, e identificando as exigências específicas de letramento no local de trabalho, isto é, na sala de aula. Essa

opção, com dimensões éticas e políticas importantes, é consoante com os estudos do letramento (KLEIMAN, 2001, p. 51).

Talvez seja necessário que os cursos de formação continuada das professoras, assim como bem pontuada por Kleiman, reconheça o lugar da mulher-professora-alfabetização e construa processos formativos com ênfase no local de trabalho, nas vivências da sala de aula, nas diferentes linguagens, valorizando todas as formas e eventos de letramento, discutindo as arenas de luta simbólicas presentes nas situações pedagógicas, inclusive desconstruindo as questões do machismo e dos preconceitos que ainda perpetuam no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos encaminhando para as considerações finais deste diálogo possível entre Barthes, Kleiman e Han, destacamos que é preciso “jogar com os signos em vez de destruí-los” (BARTHES, 2007, p. 27) e nesse jogo, lançar mão da literatura, num “movimento de teimar e deslocar-se”, criando novos discursos, novas tramas, não se deixe aprisionar nos discursos do poder ilimitado, do super desempenho, de maneira que a mulher-professora-alfabetizadora possa soltar sua irascibilidade, resistir, sobreviver e se reinventar.

As conclusões iniciais apontam que a pesquisa crítica recebe uma importante contribuição da perspectiva dos estudos de letramento, a partir do olhar das instituições familiares e do trabalho, contribuindo na transformação dos cursos de formação de professores e educação continuada. Revelam a existência de uma outra língua e literatura usada nos espaços escolares que precisa ser valorizada, fortalecida de tal forma que seja capaz de quebrar os grilhões da língua cânone.

Que possamos, na *pedagogia do ver*, apresentada por Han, parar e contemplar a doce delícia do desaprender, que Barthes chama de "Sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível" (BARTHES, 2007, p. 45). Saber e sabor. Que

a formação continuada das mulheres-professoras-alfabetizadoras seja recheada de saberes, sabores e sabedoria através de uma *pedagogia culturalmente sensível* às suas práticas discursivas, repleta de dialogicidade, de forma democrática e não autoritária, no sentido freiriano, falando *com* elas e não falar *para* elas, num movimento libertário e emancipador.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada em 7 de janeiro de 1977*. São Paulo: Cultrix, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOERGEN, Pedro (Org.). *Educação e diálogo*. Maringá: EDUEM, 2010, v. 1. p. 13-54.

GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994 (Trad. Tirza Myga Garcia).

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Ângela (Org.). *A formação do professor: perspectiva da linguística*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

LAGRAVE, Rose-Marie. Uma emancipação sob tutela. Educação e trabalho das mulheres no século XX. In: *História das mulheres no ocidente. O século XX*. (sob direção de Françoise Thébaud). Porto: Afrontamento, 1991, v. 5. p. 505-543.

PROVOCAÇÕES SOBRE O PERFIL DO DOUTOR EM CRÍTICA CULTURAL

Marcelise Lima de Assis¹

Resumo: Este ensaio é inspirado na bibliografia do edital de seleção da primeira turma de Doutorado do curso em Crítica Cultural, situado na grande área de Linguística, letras e artes. Traçamos um diálogo entre os textos, bem como acrescentamos o objeto de estudo para o desenvolvimento da tese, a qual objetiva compreender a história de três mulheres que atuaram contra as imposições objetivas da ditadura militar na Bahia nos anos 1970 e 1980. Apresentamos o campo da Crítica Cultural, a qual parte do princípio de que sua crítica precisa questionar as bases estruturais do capitalismo contemporâneo para que possamos repensar nosso modelo de pesquisa científica em um tempo tão paradoxal.

Palavras-Chave: Mulher. Arte. Interdição. Pesquisa. Crítica Cultural.

No livro *Magia e técnica, arte e política* (1985), o crítico alemão Walter Benjamin discorre sobre o conceito de história e, em sua tese VII, escreve que a tarefa do historiador é a de “evocar a história a contrapelo” (1985, p. 225), de modo que a interpretação aconteça para romper com as barreiras estritamente cronológicas, historicistas e deterministas, munida de um esforço para chegar ao encontro misterioso com processos de silenciamento/esquecimento. A compreensão benjaminiana acerca do passado histórico nos auxilia a melhor direcionar nosso olhar para a década de 1970 e 1980, tempos em que o Brasil ainda respirava ares do regime militar. Acreditamos que os acontecimentos de cada tempo são construídos pelas aspirações específicas do momento, do mesmo modo que cada sujeito é constituído/inventado historicamente. Entretanto, não podemos deixar de pensar que a questão benjaminiana nos alerta e nos mostra que no seio da Crítica Cultural também é possível elaborarmos uma

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural | Departamento de Linguística, Literatura e Artes – Campus II – Alagoinhas/BA – Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Resumo apresentado ao Componente *Seminários Avançados sobre o perfil do Doutor em Crítica Cultural*, ligado à linha de pesquisa Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida. Orientador: Prof. Dr. Paulo César García. Endereço eletrônico: lissletras@gmail.com.

“história a contrapelo”, o que nos leva a investir, através de uma análise historiográfica, na abertura de outras cenas culturais, por vezes, divergentes daquelas já constituídas, em que novos personagens e outras práticas são possíveis.

Nos anos 1970, em Salvador, surgiu um movimento heterogêneo de caráter artístico, político e social constituído por operários, artistas, intelectuais, professores, passantes das ruas, estudantes, políticos etc., denominado Poetas na Praça que enfrentaram muita repressão moral e policial em lugares públicos; ruas, bares, bibliotecas da cidade etc. Com uma intensidade inusual do espaço urbano, que, ao final do dia, estrategicamente no horário da ave Maria, às 18:00h, ocupavam a Praça da Piedade, em Salvador, para trocarem experiências de leituras, livros, organizarem recitais etc. Nesses encontros, os integrantes compartilhavam livros, leituras, interpretações, recitavam seus poemas e poemas de outros autores consagrados na literatura universal, pelo deleite de compartilhar a arte e o exercitar o senso crítico do cotidiano soteropolitano, unidos pelo sentimento de pertencimento humano e maldito da literatura. Nota-se, desse modo, uma política da amizade que se fortalecia para resistir às formas de autoritarismos, amizade que foi possibilitada pela identificação existencial e pelas buscas similares no que tange à transformação social do país naquela época. A imagem que se tem é a de um corpo estranho que aparece no centro da cidade de modo fantasmagórico e instaura uma desordem ao ser um problema para a polícia que precisava manter o caráter ordinário das rotinas cidadinas. Nota-se que à época e ainda hoje, o movimento foi pouco assimilado pela cultura capitalista e demais instituições culturais.

O francês Didi Huberman (2011), a partir de estudo sobre a trajetória de Pier Paolo Pasolini e seu estudo sobre o crescimento do fascismo na Itália, reflete sobre o “vazio do poder” observados na sociedade contemporânea. Um poder que, para ele, era “superexposto do vazio e da indiferença transformados em mercadoria” (2008, p. 31). Para Huberman, Pasolini desejava mostrar o poder específico das culturas populares, pois reconhecia nelas a verdadeira capacidade de resistência.

Contudo, “a indústria cultural apossou-se dos corpos, do sexo, e os injetou no circuito do consumo” (2008, p. 40). É certo que os vagalumes sobrevivem, expressão que usou para referir-se aos poetas e artistas da época, não sobrevive, quem sabe, nas sociedades, a capacidade de vê-los, não existe, quem sabe, a simples inclinação para olhar o escuro, motivo que fez, talvez, o movimento poetas na praça e as escritoras em questão continuassem quase “fora” da história oficial da literatura baiana.

Lemos a atuação dos Poetas na Praça não como uma espécie de válvula de escape para fugir do sistema de imposição objetiva da ditadura militar e cristã, mas como enfrentamento que se dava por meio de distribuição de livros e revistas literárias como mecanismo para politizar o cotidiano por meio também do acesso à leitura. Entre os lidos, textos de Arthur Rimbaud, Baudelaire, Geração Beat, Allen Ginsberg, Jack Kerouac etc., Ana Cristina Cesar, Castro Alves, Gregório de Matos.

Por meio do livro *Movimento Poetas na Praça: entre a transgressão e a tradição*, organizado por Douglas de Almeida, tivemos acesso a alguns textos, relatos, jornais da época e pude notar que o número de mulheres que fazia parte do movimento era limitado, aguçando minha curiosidade para entender como elas entraram e permaneceram no movimento em um tempo de repressão. Entre as mulheres que transitaram e atuaram na Praça da Piedade, selecionei três para serem ‘objetos’ de investigação de minha tese de doutorado, a saber: Ametista Nunes, nascida em 19 de março, de 1947, à época, já advogada, formada pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente, trabalha com movimentos sociais na cidade de Salvador, é professora universitária, escreve, publica em antologias, além de organizar eventos artísticos e sociais a exemplo do Fórum Mundial Social de 2018, em Salvador/Ba². Foi uma das mulheres transgressoras do Movimento Poetas na Praça, causando problemas com sua pichação “O operário é um poema censurado” nos muros da cidade. Nesse sentido, pela razão de acreditarmos na força dos Poetas na Praça, assim como Didi Huberman acreditou na sobrevivência dos artistas quando Pasolini não

² Ver <https://wsf2018.org/todas-atividades/>.

mais acreditava, justificamos aqui o compromisso de marcar o lugar das mulheres e desse movimento em meio à história da literatura baiana.

Ametista Nunes, 1980



Fone: livro Movimento Poetas na Praça: entre a transgressão e a tradição.

As ser indagada em entrevista, Ametista explica como passou a ser integrante do movimento

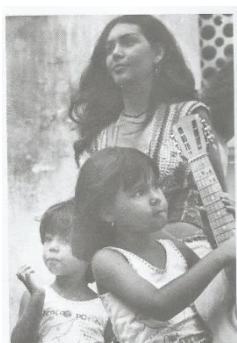
Não fui convidada por ser mulher, mas, por ser militante política e das artes e aceitei apenas como poeta contra a repressão, contra as proibições, contra a ditadura e pela rebeldia própria de mim, onde a identificação com os companheiros contra qualquer estabelecido foi o que nos uniu (NUNES, 2017).

As outras duas mulheres são Margareth Castanheiro, que passou a integrar o movimento em 1982, e Semírames Sé, professora de literatura e estudante de letras à época pela UFBA. Essas três mulheres romperam com o ambiente privado e uniram-se aos seus amigos e amigas para enfrentarem juntos as barbáries instauradas nos espaços urbanos e na rotina das pessoas.

Margareth Castanheiro



Semírames Sé



Com esta pesquisa, buscaremos entender como Ametista Nunes, Margareth Castanheiro e Semírames Sé adentraram no movimento e como elas permaneceram, o que as incitou a transitar entre o ambiente público, da rua e privado, do lar, deslocando o sentido do “devido lugar da mulher” na sociedade brasileira. A Praça da Piedade, centro do trabalho, tornou-se, com a atuação dos grupos, uma ocupação e lugar de reivindicações por um país democrático, bem como vislumbrava qualidade de vida para todos os trabalhadores. Ainda em livro organizado por Douglas de Almeida, podemos encontrar um relato do jornalista Flavio Sarlo, intitulado *musas desbocadas*, no qual demonstra o incômodo por ainda não ter sido pontuada a importância das mulheres no movimento e ressalta o valor dessas, citando Ametista Nunes entre elas, também Semíramis Sé e Margareth Castanheiro.

Em entrevista³ concedida para a pesquisa que realizei durante o mestrado, Semírames Sé recitou um texto, o qual expressa uma indignação e insatisfação no que tange a situação política do país:

Desejo pátrio
gostaria de poder escrever a história do Brasil
nos papeis higiênicos,
mas, os cus não dão trégua

³ Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

(SÉ, 2017).

No que se refere à forma despuddorada de expressão e comportamento, elas incitaram debates sobre o ser ou não palavrão, o que é palavrão etc., além de assumirem a intenção que havia de estarem ali:

claro que tinha uma intenção, a gente queria combater esse sistema ditatorial, a gente veio de uma ditadura, vários colegas meus, dos poetas na praça foram presos, por estarem recitando Gregório de Matos, diziam que estamos recitando pornografia, é.. Teresa Jardim mesmo tinha um poema que está em meu repertório... Dizia: (SÉ, 2017)

De pernas abertas
pra o céu anil,
esperando a pica dura,
veio a ditadura!
nome feio é fome,
palavrão, é pau brasil sil sil sil...⁴

Diante de um estado ditatorial, comportamentos que aspiram infringir a ordem do dia eram interditados ou castigados sob a justificativa de serem violentos, quando, na verdade, eram respostas incitadas pelos mecanismos de interdição da liberdade de expressão. Ainda assim, essas mulheres e seus colegas não se calaram, muito pelo contrário, num ato despuddorado, radicalizaram e debocharam das expressões moralistas da sociedade conservadora:

Ai o sistema achava que a gente tava falando pornografia. Ai entrava a questão, estava falando de pornografia? Tá falando de putaria ou tá falando desse sistema? Então assim, a gente foi meio espontâneo, meio não, foi um movimento espontâneo, mas que foi

⁴ Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

tendo outras características, né, a gente via que incentivava o menino do cafezinho a fazer poema (SÉ, 2017).

Ao aspirar uma nova era, como expressou Margareth Castanheiro, podemos ler que o tempo conflituoso não apagou o desejo por dias melhores, com liberdade e dignidade para todos, pautas urgentes em quase todos os textos delas e dos colegas:

O meu verso é um ventre de fêmea
gestando os filhos da nova era
(CASTANHEIRO, 2016, p. 81).

Nota-se, nessas mulheres, uma postura liberada dos constrangimentos da sociedade machista, o que torna-as capazes de fazer o próprio caminho, além de encabeçarem a busca coletiva e anticapitalista que possibilite a existência de um debate sobre o cuidado, tendo em vista que existem mulheres em situação de vulnerabilidade, em condições de pobreza, que são radicalmente anuladas de toda possibilidade de expressarem seus dissabores em jornadas de trabalho exaustivas fora e dentro do ambiente familiar. Ao que já podemos constatar nos textos das escritoras aqui em estudo, havia um compromisso com o enfrentamento das causas estruturais de manutenção das desigualdades em sentido amplo, marcando a tensão entre exploradores e explorados.

Diante do que já foi discutido aqui, se faz importante debater, como propõem os *Seminários Avançados sobre o perfil do Doutor em Crítica Cultural*, sobre o perfil do Doutor em Crítica Cultural, na área de letras. Desse modo, faz-se preciso entender que a Crítica Cultural busca, por meio da problematização do campo de Letras, dialogar com outras áreas do conhecimento em termos mais práticos, um exemplo claro é o fato de o curso de Mestrado em Crítica Cultural do Campus II da UNEB — Alagoinhas/BA oferecer a possibilidade de pesquisa para estudantes de outras áreas do conhecimento. Primeiro problematiza-se os estudos disciplinares da linguística e da literatura operando separadamente nos cursos de letras, o que, para Osmar Moreira, manter essa separação

significa conservar a lógica do sistema científico neoliberal (SANTOS, s/d), desvinculada de uma avaliação da classe social e descompromissada com a redistribuição das riquezas produzidas pela classe trabalhadora, ou melhor, a área acabaria sendo munição para alimentar o capitalismo e suas transformações. Dito isso, nota-se que, em suma, a pesquisa em Crítica Cultural busca desvelar sentidos de conceitos que foram históricos e socialmente construídos sob o signo da hegemonia social e seu *modus operandi* de produzir segregação, discriminação social, racial e de gênero como tática para manter a pobreza e a subvida da classe trabalhadora. Conforme Osmar Moreira (s/d), no campo das letras, a Crítica Cultural não é nem crítica literária, nem linguística, mas um trabalho científico que tem como núcleo de estudo a descoberta do signo linguístico no final do século XIX. Busca-se, desse modo, estabelecer diálogos com outras ramificações além da grande área em que se constituem as Ciências Humanas, com vistas a infringir a razão ocidental e seus códigos culturais que regularizam, controlam os discursos e arquetam o mundo da representação. Isto significa dizer que o caminho investigativo do Crítico Cultural pauta-se em extrair seus objetos de estudo das ruínas (SANTOS, s/d) e fazer sua língua causar uma fissura em tudo que se quer hegemônico e representado. Ao extrair seus objetos desses “desperdícios” que restaram dos processos de barbáries, o doutorando em Crítica Cultural vai, em um gesto imaginativo e criativo da língua, trabalhar com diversas linguagens para desestabilizar os processos hegemônicos, e aqui se justifica muitas pesquisas produzidas no programa de mestrado, as quais envolvem sujeitos sociais em pesquisas que dialogam com a sociologia, antropologia e história etc.

Se o signo da hegemonia social, por meio da disciplina dos corpos, produz segregação e discriminação e o exercício do Crítico Cultural pauta-se em mobilizar uma contra-hegemonia por meio da escolha de seus objetos e problemas de pesquisa, significa também dizer que fazer Crítica Cultural é investir contra a lógica do capitalismo contemporâneo, para fazer falar uma língua que, enfraquecida pelos processos de barbárie

gestados pela cultura da elite dominante, acabam por ser parte dessa manutenção.

Daí a importância, para a formação do Crítico Cultural, de textos como o capítulo *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*, no livro *O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem*, de Eduardo Viveiros de Castro, para que se possa pensar como se deu todo o processo de poder durante o período da colonização no Brasil. O texto aborda a forma de comunicação entre a Companhia de Jesus e os índios, se avaliarmos bem, vemos que esse texto apresenta um manual de como matar uma cultura ou um povo por meio de sua língua, ao mostrar a guerra que os jesuítas travaram contra o comportamento dos índios, contra sua cultura e relação com a terra. Outro texto que compõe o edital de seleção e que também exercita nosso olhar nessa “pedagogia do ver” é *Necropolítica*, no qual Achille Mbembe discute sobre a legitimação que o Estado tem para matar tantas negras e negros nas periferias dos grandes centros urbanos, fazendo imperar, por meio de uma máquina institucional, um genocídio dessa população. Aqui se apresenta outra forma de matar uma cultura e uma língua, diferente da apresentada por Eduardo Viveiros de Castro, que tem o viés religioso, em *Necropolítica*, Mbembe acrescenta o Estado autoritário também como responsável por destruir culturas, por regulamentar uma política da morte: quem pode viver e quem pode morrer.

Considero produtivo, para o pensamento Crítico Cultural, o texto *Sociedade do Cansaço*, de Byung-Chul Han, que nos traz o debate contemporâneo que permeia o que ele define como sociedade do desempenho ou sujeito do desempenho. Para ele:

A sociedade disciplinar de Foucault, feita de hospitais, asilos, presídios, quartéis e fábricas, não é mais a sociedade de hoje. Em seu lugar, há muito tempo, entrou uma outra sociedade, a saber, uma sociedade de academias de fitness, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shoppings centers e laboratórios de genética. A sociedade do século XXI não é mais disciplinar, mas uma sociedade de desempenho (HAN, 2015, s/p).

Ou melhor, se antes da proibição, o mandamento e a lei eram as bases do poder, hoje entra em cena o projeto, a iniciativa e a motivação. Para Byung, “A sociedade disciplinar ainda está dominada pelo *não*. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados” [...] “O sujeito de desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência”. Desse modo, o sujeito do desempenho responde aos desejos do capitalismo contemporâneo, suas exigências e excessos de servidão a um padrão de vida que responde apenas aos fetiches produzidos pela ilusão da terra prometida pelo deus dinheiro. Aqui um problema se apresenta: as pessoas estão morrendo, suas culturas correm riscos de apagamento — e todo esse processo é legitimado pelo Estado, conforme argumenta Achille Mbembe; por outro lado, conforme Byung, as pessoas estão adoecendo ao notarem-se sem sucesso frente às exigências do sujeito do desempenho, aquele que responde fielmente às exigências do capitalismo. E o que um curso de Letras, situado no interior do Estado da Bahia pode fazer por meio de sua instituição que é a Universidade e o trabalho científico com a língua e a literatura? O que faz a pesquisa científica quando os temas da morte, da doença e da fome viram o debate mais urgente. Ora, se pensarmos que a Crítica Cultural é uma força contra as formas extremas de usurpação do capitalismo contemporâneo, se ela é um meio pelo qual os pesquisadores investigam signos vivos ou sobreviventes, o caminho pode ser pautado na busca dessas culturas que estão em perigo. É dos restos culturais e históricos que o Crítico Cultural precisa para fazer uma história a contrapelo, para fazer falar uma língua que resiste a todas as tentativas de apagamento e, por outro lado, fragilizar o modelo burguês de fazer ciência. Para Osmar Santos, em seu capítulo 3 — *Literatura e crítica cultural: uma máquina de guerra contra o pensamento arborescente*, no artigo *Platô de Crítica Cultural na Bahia: por um roteiro de trabalho científico transgressor*:

[...] nosso objeto língua e literatura não nos pertence como condição de uma ideia libertária e com expressão efetivamente política. A menos que, a exemplo dos círculos de cultura postos em

movimento por Paulo Freire, façamos a maquinaria linguística-literária funcionar em todos os rincões da sociedade brasileira, como condição para que os falantes de língua portuguesa, de fato e de direito, tornem-se sujeitos de sua história, contribuindo, assim para a reinvenção do Brasil como uma sociedade sem desigualdade social, econômica, cultural e política, com cidadania cultural plena (SANTOS, s/d).

Para ele, só assim a luta de classe encontraria seu sentido, em que os pobres teriam, além do entendimento de si enquanto sujeito político e social, apropriariam-se dos mecanismos estratégicos para reparar linguística, cultural e territorialmente sua história e o sentido dela no mundo (SANTOS, s/d). Nesse sentido, entendemos que a pesquisa em Crítica Cultural, no âmbito do doutorado, precisa rastrear os traços que compõem as histórias de um determinado povo ou grupo social, de modo a identificar sua língua, força incontornável que fará reverberar culturas em estado de apagamento, bem como desvelar suas contradições que, involuntariamente, sustentam o capitalismo. Este trabalho de pesquisa pode se dar em um texto literário, em uma narrativa oral, em documentos primários etc. Desse modo, tem-se uma abertura para o campo do profissional de letras que problematiza aquilo que Fiorin, citado por Santos diz

[...] se o ponto de vista do neoliberalismo econômico que assola o mundo contemporâneo, o historiador, o professor de literatura, o filósofo, não são “essenciais”, a menos que produzam discursos de autoajuda para os farrapos humanos destruídos por esse sistema; se, também, o professor de língua cumpre apenas o que o sistema impõe, ou seja, prescrever a norma culta para que os falantes falem o que o sistema quer, e nunca pesquise, porque a teoria da diversidade e afirmação linguística é uma falácia (FIORIN apud SANTOS, s/d).

E propõe que, se assim o é, a tarefa de um pesquisador em Crítica Cultural, programa situado no Nordeste, é o de fragilizar tais afirmativas para promover cidadania cultural, vasculhar os arquivos de memória; os

museus, as bibliotecas, os projetos culturais das periferias, dos centros urbanos, as produções da cultura nos interiores dos estados deste país, os monumentos históricos não para preservá-los, mas para problematizar sua constituição na história de um povo. E aqui o financiamento da pesquisa em letras torna-se um debate urgente, tendo em vista que o trabalho investigativo destes produzem bens simbólicos e materiais que dão sustento à história e à cultura de um povo e sua língua.

Fabio Akcelrud Durão, em texto, resultado de uma palestra conferida em 2018 no Seminário de abertura do 66º GEL, trata de algumas teses sobre o financiamento da pesquisa em letras. O pesquisador da área de letras questiona a dificuldade que as ciências humanas enfrentam frente às interpretações sobre sua cientificidade, o debate alcança os cursos de Letras e o autor questiona, em suas teses, o esforço que os cursos de letras precisam fazer para se adequarem aos editais de fomento de pesquisa, quando, na verdade, eles deveriam atender às especificidades de cada área separadamente. Uma pesquisa no campo das ciências naturais carece de objetos específicos para a sua realização, laboratórios etc. Em letras, para o autor, não fica muito claro qual é o laboratório e acrescenta, quase ao final do texto, que os pesquisadores precisam lembrar que “o lugar central da pesquisa em nossa área é a biblioteca”. O pesquisador em Letras trabalha com texto escrito, quando as pesquisas abordam a oralidade, estas precisam passar por transcrição. Nesse sentido, para além do que se convencionou chamar de profissional de letras, aquele que, por um lado é “o professor que ensina gramática normativa, na linguística, e estilos de épocas, na literatura”:

Na linguística, espera-se que a língua seja abordada pela perspectiva do correto, do certo e do errado, da literatura deseje-se que ela torne as pessoas melhores. Como reagiriam as pessoas se soubessem que a linguística toma a língua como um dado, e que a fala do Presidente não tem primazia epistemológica ou ontológica sobre a da favela ou da prostituta? Como reagiriam se soubessem que a literatura não possui comprometimento algum com o universo moral? (DURÃO, 2019, p. 16).

Nos dois casos apresentados, o que está em jogo, segundo Durão, “é a defesa daquilo que não possui utilidade imediata, que aparentemente não serve para nada”. Ou, como ele pontuou, não serve para a ciência defendida pelo “mediador neoliberal”, aquele que defende que as ciências humanas não são importantes, que o país precisa investir em áreas que trazem retorno imediato e com isso justificam ideias como as apresentadas abaixo (DURÃO, 2019):



The screenshot shows the website of the Senado Federal (Brazilian Senate). At the top, there is a dark blue header with the text "SENADO FEDERAL" and "Fale com o Senado". Below this is a navigation bar with the "eCidadania" logo and a search bar. The main content area features a blue header with the title "Extinção dos cursos de humanas nas universidades públicas". The text below the title reads: "São cursos baratos que facilmente poderão ser realizados em universidades privadas, a medida consiste em focar em cursos de linha (medicina, direito, engenharia e outros). Os cursos de humanas poderão ser realizados presencialmente e à distância em qualquer outra instituição paga." To the right of the text, there is a "Compartilhe" section with social media icons for Facebook, Google+, and Twitter. Below this, it says "Data limite para receber 20.000 apoios 07/06/2018" and "Ideia proposta por THIAGO TURETTI - SP". At the bottom, there is a progress bar showing "7.385 apoios" out of a total of "20.000".

Fonte: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=100201>.

Nesse sentido, ao contrário do que julga o “mediador neoliberal”, enfatizamos a importância da pesquisa na área de ciências humanas, bem como defendemos sua manutenção. Justificamos a importância da pesquisa sobre a relação entre as três mulheres apresentadas e o período histórico de repressão nos anos 1970 e 1980 e nos empenhamos para registrar uma “história a contrapelo” que desvele as formas de violências causadas pelo regime militar. Para isso, nosso lugar enquanto pesquisadores será o entrelugar do pensamento de guerrilha sempre mobilizando, deslocando, investigando e absorvendo para interpretar as contradições culturais, sociais, históricas, filosóficas e linguísticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Douglas de (Org.). *Movimento poetas na praça: entre a transgressão e a tradição*. Salvador: Câmara Municipal, 2015.

DURÃO, Fábio Akcelrud. Ideias sobre a questão do financiamento de pesquisas em Letras. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 48, n. 1, p. 11-22, 2019. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/viewFile/2419/1502>.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HUBERMAN, Didi. *A sobrevivência dos vaga-lumes*. Trad. Vera Casa nova e Márcia Arbex. Minas Gerais: Ed. da UFMG, 2011.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2018. — Também disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>.

SANTOS, Osmar Moreira. Platô de crítica cultural na Bahia: por um roteiro de trabalho científico transgressor. In: *40 anos do GELNE* (livro de referência sobre programas de pós-graduação em Letras no Nordeste). [No prelo], p. 1-21.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. In: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002, p. 183-264.

Entrevistas:

SÉ, Semírames Coutinho Sento. *Sobre o Movimento Poetas na Praça - BAHIA (1980-1989)*: depoimento. Salvador, 04/04/2017. Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural: UNEB, Campus II (Alagoinhas). Entrevista concedida a Marcelise Lima de Assis.

NUNES, Ametista. *Sobre o Movimento Poetas na Praça - BAHIA (1980-1989)*: depoimento. Salvador, 11/07/2017. Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural: UNEB, Campus II (Alagoinhas). Entrevista concedida a Marcelise Lima de Assis.

EM BUSCA DE UMA ARQUEOLOGIA DO SIGNO

Marcio Santos da Conceição¹

Resumo: Pensar os conceitos de língua e literatura a partir de um Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, tomando como base a bibliografia geral da seleção do Doutorado nos leva a compreender que com a descoberta do signo linguístico, por Ferdinand de Saussure a linguística se impõe e dialoga com varias áreas do conhecimento tais como a Filosofia, a Antropologia, a História, a Psicanálise, etc. A partir da semiologia, Roland Barthes nos mostra que a ciência dos signos serve de base para uma leitura da estrutura da vida social e cultural. O mesmo nos mostrou a qualidade fascista da língua e que precisamos conhecer as estruturas de poder para enquanto pesquisadores, podermos desconstruí-las. Nessa perspectiva, a literatura tem seu papel uma vez que ela é o lugar onde podemos trapacear com essa dimensão fascista da língua. A literatura é uma instituição histórica que cria e estabelece suas próprias convenções e regras. Partindo desses pressupostos um dos principais objetivos do programa é criar novas formas de combate às colonizações epistemológicas, postas por um governo neoliberal que não valoriza a pesquisa acadêmica e que vê no mercado sua única força motriz, assim como criar uma arqueologia do signo buscando sua reverberação pelas Ciências Humanas. O referencial teórico para refletir acerca dessas questões baseia-se nas obras de alguns autores tais como Agamben (2015), Derrida (2014), Barthes (2001), Benveniste (1976), Saussure (2018), Santos (2019), Cândido (1988).

Palavras-Chave: Crítica Cultural. Língua. Literatura. Signo Linguístico.

INTRODUÇÃO

Nascido no período subsequente ao final da Segunda Guerra Mundial, O Neoliberalismo é visto como uma doutrina que carrega uma

¹ Estudante do Doutorado em Letras – Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia, Campus II – Alagoinhas-BA, sob a orientação da Profa. Dra. Maria de Fatima Berenice da Cruz, na linha 02.

ideologia própria e atinge as mais diversas esferas da vida social através da produção de ideias, imagens, valores que afetam a educação, a política, a cultura, etc.

Este artigo traz como objetivo uma reflexão acerca do neoliberalismo, pensando-o como um signo linguístico. Roland Barthes (2001) defendia que a Semiologia, ou a ciência dos signos, poderia servir de base para leitura da estrutura da vida social e cultural.

Partindo desse pressuposto gostaria de refletir acerca dos impactos dessa corrente doutrinária através das ideias apresentadas por dois autores em suas obras *A sociedade do Cansaço* (2019) de Byung-Chul Han e *Necropolítica* (2016) de Achille Mbembe, visto que ambos os textos fazem parte da bibliografia da linha geral do Doutorado em Crítica Cultural do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural e reforçam as implicações da implementação de uma política neoliberal.

As análises aqui apresentadas não têm o intuito de esgotar as discussões acerca do tema, porém, objetiva ser mais uma forma de enfrentamento das colonizações epistemológicas hegemônicas. Para o crítico cultural é necessário descobrir as estruturas de poder para assim, poder pensar em desconstruí-las. Um dos caminhos aqui apresentado é o da Decolonização do Saber e Poder visto que a primeira colonização supervaloriza o conhecimento eurocêntrico, descartando os princípios racionalistas, e a segunda tenta estabelecer um padrão de ser na intenção de promover a desumanização da pessoa pela outra.

Portanto, este ensaio está dividido da seguinte maneira: na primeira parte, apresenta-se um breve histórico do Neoliberalismo, enquanto ideologia, seus valores e metas e como o mesmo foi se instalando como um sistema aqui no Brasil e as implicações no campo da educação. Em seguida, faz-se uma análise do livro *A sociedade do cansaço*, partindo da ideia da sociedade do esgotamento apresentada pelo autor onde as pessoas passam a se tornarem empresárias de si mesmo, o que culminará nas mais diversas patologias psicológicas; uma discussão sobre o texto de Mbembe, *Necropolítica*, onde o autor relata acerca de uma

política de morte, como forma de gestão, o Estado de Exceção e o racismo. Ao final, o texto aponta a decolonialidade como um caminho de enfrentamento desses mecanismos postos pelo capitalismo tardio que chamamos aqui de Neoliberalismo.

ASPECTOS HISTÓRICOS DO NEOLIBERALISMO

Alguns autores datam de 1940 o surgimento do Neoliberalismo em contraponto ao Estado de Bem-Estar Social, ou de um Estado Integracionista. Surge inicialmente como uma Ideologia e vai influenciar as mais diversas esferas da vida social, política e econômica.

A emergência do neoliberalismo se dá face ao fracasso das políticas de acumulação capitalista implicando até mesmo numa nova formação estatal, nos anos 1980. Alguns eventos internacionais marcaram esse período como as eleições de Margareth Thatcher em 1979 na Inglaterra, de Ronald Reagan em 1980 nos Estados Unidos assim como a de Helmut Kohl, em 1982 na Alemanha.

Segundo Viana (2008):

O ciclo se encerra no final dos anos 1980. O neoliberalismo emergente é substituído pelo neoliberalismo hegemônico. A crise do capitalismo estatal (queda do muro de Berlim), e o fim da Guerra Fria, aliado à expansão neoliberal no capitalismo subordinado, promovem uma consolidação ideológica e política no neoliberalismo. O regime de acumulação integral se torna hegemônico mundialmente e fecha o ciclo.

O que vai caracterizar o neoliberalismo hegemônico é o “fundamentalismo de mercado com sua crença paradoxal nas virtudes criadoras da destruição das tradições, e o conservadorismo, por sua vez, defensor exatamente das tradições e da autoridade estabelecidas” (MORAES, 2002).

Segundo Anderson (1995), a ideologia neoliberal tomou como base um texto de Fredrich Hayek intitulado *O Caminho da Servidão*, publicado

em 1944. Alguns dos seus princípios básicos eram: participação mínima estatal nos rumos da economia, pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, política de privatizações, livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização, protecionismo econômico, desburocratização do Estado, empresas privadas como base da economia, entre outros.

No Brasil, o Neoliberalismo começa a ganhar corpo no Governo de Fernando Collor de Melo nos anos 1990, através da reestruturação do Estado e da organização das relações de trabalho. O ideário neoliberal provocou uma grande desigualdade social, pois houve pouca valorização das Políticas Sociais, pensando o Estado como mantenedor de um estado mínimo para população. Decorrentes disso, temos o agravamento das crises sociais, alto índice de desemprego estrutural, reforçados pelo avanço tecnológico (BRUN; VIDIGAL; CARMONA, 2018).

Foi a partir do Consenso de Washington, em 1989, ocorrido nos Estados Unidos, que a proposta neoliberal foi sendo apresentada pois, nessa época o Governo norte-americano impôs condições para poder ajudar financeiramente outros países tais como a redução do Estado e abertura da economia. Isso influenciou a estrutura do governo Collor que publicou um texto na época chamado *Brasil: um projeto de reconstrução nacional* onde se buscou, sobretudo, três objetivos: uma reforma administrativa, programa de desregulação e desestatização do Estado, onde o que estava por trás era na verdade, a privatização do Estado.

Dentre essas propostas, destacam-se: a desregulamentação da economia, que visava à abolição da regulação do Estado, simultaneamente, sobre a economia e sobre a relação capital-trabalho, perspectivando a plena liberdade dos mercados; a sumária retirada do Estado como agente produtivo, derivando daí as propostas de privatização das empresas estatais e de “Estado mínimo”, esta última direcionada no sentido da compreensão da esfera estatal respaldada num compromisso que se pautava na implementação de apenas algumas funções elementares, a exemplo da educação básica e da saúde pública, além da criação

e/ou manutenção de uma infraestrutura essencial ao desenvolvimento econômico; e a liberalização do comércio exterior, em seu propósito de tornar a economia brasileira ao mesmo tempo internacionalizada e moderna, por meio do estímulo às importações (PORTO, 2009).

Como podemos constatar a Educação Básica e a Saúde Pública ficaram a cargo do Estado, porém sofreram grande influência do pensamento neoliberal uma vez que as mesmas fazem parte de políticas sociais que serão cada vez mais minadas pela política neoliberal. A educação, por exemplo, passou a ser um espaço estratégico para difusão das ideias neoliberais pois através da mesma pode-se difundir a hegemonia para regulação e controle social,

Segundo Cruz (2012, p. 36) “muito se tem escrito acerca da influência do neoliberalismo na educação brasileira como uma experiência mercadológica que interfere na produção do conhecimento dentro da escola”. Citando Azevedo (1995, p. 23) a autora nos faz compreender que “a concepção neoliberal transforma a educação em mercadoria de consumo e justifica a competição como lógica interna das instituições educacionais, chegando mesmo a considerar desigualdade como um valor positivo e natural”

É a partir dessa perspectiva que podemos então falar sobre a obra *A sociedade do cansaço* do escritor Byung-Chul Han.

A SOCIEDADE DO CANSAÇO

Segundo Han (2019), cada período histórico possui ou é caracterizado por suas enfermidades fundamentais. O autor constata em seu texto que existe uma relação direta entre sociedade e adoecimento psíquico e que a nossa época está atrelada a sofrimentos psíquicos tais como a Síndrome de Burnout, transtornos de déficit de atenção, hiperatividade e depressão que estão correlacionados diretamente com o modo operatório do sistema capitalista — ou ao neoliberalismo — sua versão mais perversa.

À sociedade disciplinar de Foucault, marcada pela negatividade das proibições, dá-se lugar a um excesso de positividade o que conduzirá o indivíduo a perceber-se como um empreendedor de si mesmo. A este arquétipo de sociedade, o autor chamará de Sociedade do Desempenho.

Na sociedade do desempenho pode-se então trocar os verbos “dever” na perspectiva freudiana, para o verbo “poder”. Han diz que com essa troca de enunciados — tu deves/nós podemos — cria-se uma falsa impressão de liberdade pois impõe-se aos cidadãos a total responsabilidade pela sua realização, pela sua constante superação, o que resultará posteriormente em patologias psicológicas.

Como podemos compreender essa realidade e vinculá-la ao neoliberalismo? O sujeito adepto desse ideário neoliberal, sendo marcado pelo excesso de positividade, é induzido a um verdadeiro esgotamento físico. Palavras como projeto, motivação, iniciativa, eficiência, flexibilidade fazem parte do vocabulário desse empreendedor de si mesmo.

Se na sociedade disciplinar de Foucault o sujeito é explorado pelas instituições, na sociedade do desempenho, o próprio sujeito termina se autosabotando e quando não chega a alcançar os seus ideais transforma-se num sujeito depressivo, sem poder enxergar que tornou-se vítima de um sistema que o leva a autoexploração. Na verdade, esse sujeito do desempenho, experimenta uma liberdade coercitiva pois é falsa tanto a ideia de liberdade quanto de autonomia, pregados pelo mercado capitalista neoliberal, que força as pessoas a produzirem cada vez mais, a bater metas que são cada vez mais desafiadoras, o que produz em muitos o sentimento de carência e culpa. Segundo Han, o sujeito do desempenho, se realiza na morte. “Realizar-se e autodestruir-se, aqui, coincide (p. 85-86).

É notório, a quantidade de pesquisas que vem mostrando o adoecimento psíquico de professores, por conta de tantas demandas acadêmicas, onde houve uma forte influencia desse ideário capitalista de base neoliberal. Acompanhamos isso também através das terminologias

utilizadas no mundo escolar como habilidades, competências, projeto, produção, etc. No mundo acadêmico, as instituições têm como alvo, a produção, esse é um dos principais parâmetros para medir a qualidade dos cursos universitários em nosso país.

A NECROPOLÍTICA COMO GESTÃO DO DIREITO DE VIVER/MATAR

A Necropolítica é um termo utilizado pelo pensador Achille Mbembe enquanto releitura do pensamento de Michel Foucault acerca da ideia de Biopoder e Biopolítica. O termo *necro* vem do grego e significa morte, e nos dá a ideia então de uma política de morte. Biopoder para Foucault é o domínio da vida sobre o qual o poder tomou o controle. Portanto podemos conceituar a Necropolítica de forma mais ampla como o poder político que se apropria da morte como forma de gestão.

Em consonância com o pensamento capitalista neoliberal, essa forma de gestão cria uma linha tênue entre os que morrem e aqueles que tem o direito de viver, visto que é marcada por uma política de austeridade e de exclusão. Essa política de exclusão visa à precarização dos direitos fundamentais como o direito à saúde, a uma educação de qualidade, tudo isso como uma forma sutil de apresentação dos seus ideais, camuflando o racismo e a violência contra as minorias desassistidas.

No pensamento foucaultiano o conceito de biopoder está atrelado a dois elementos: a anátomo-política do corpo e à biopolítica da população. Segundo Camilo e Furtado (2016) A anátomo-política refere-se aos dispositivos disciplinares encarregados de extrair do corpo humano sua força produtiva, mediante o controle do tempo e do espaço, no interior das instituições como a escola, o hospital, a fábrica, a prisão; enquanto que a biopolítica da população volta-se à regulação das massas, utilizando-se de saberes e práticas que permitem gerir taxas de natalidade, fluxos de migração, epidemias, aumento de longevidade, etc.

Mbembe faz um deslocamento das ideias de Foucault, sem obviamente negá-las, porém, ampliando-as uma vez que o mesmo percebe que o pensamento de Foucault parte de processos históricos num contexto europeu, a Necropolítica tem como ponto de referência territórios e processos históricos marcados pela lógica da colonialidade e neocolonialidade.

Nesse contexto, o racismo, para Mbembe é utilizado como um dispositivo regulador de como a morte é administrada. Racismo aqui, visto não do ponto de vista moral, mas dentro de um ponto de vista político, onde a morte passa a ser um processo racional do “limbo”. A essa forma de gestão do direito à vida e à morte, Mbembe denomina de soberania.

Partindo dessa perspectiva política, a democracia funciona como um dispositivo genocida, em detrimento ao Estado de Direito. Giorgio Agambem já afirmava que temos muita ilusão em relação à democracia e à racionalidade, pois, ao olharmos a história, as democracias contemporâneas não funcionam na normalidade e sim num estado de exceção.

Retomando o conceito de soberania Mbembe (2017, p. 11) afirma que,

Minha preocupação é com aquelas formas de soberania cujo projeto central não é a luta pela autonomia, mas “a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações. Tais formas de soberania estão longe de ser um pedaço de insanidade prodigiosa ou uma expressão de alguma ruptura entre os impulsos e interesses do corpo e da mente. De fato, tal como os campos da morte, são elas que constituem o nomos do espaço político que ainda vivemos. Além disso, experiências contemporâneas de destruição humana sugerem que é possível desenvolver uma leitura da política, da soberania e do sujeito, diferente daquela que herdamos do discurso filosófico da modernidade. Em vez de considerar a razão a verdade do sujeito, podemos olhar para outras categorias fundadoras menos abstratas e mais palpáveis, tais como a vida e a morte.

Segundo a autora Fátima Lima, em seu texto *Diálogos entre Mbembe e Foucault* pode-se dizer que um dos pontos fundamentais do diálogo entre esses autores, são as discussões sobre soberania, biopoder e biopolítica, pois isto abre um campo de reflexões que toma a vida e a morte como um traço da política e como categorias fundamentais e palpáveis para compreensão da modernidade, suas vicissitudes e crises atuais. No entanto, Achille Mbembe avança nas reflexões desenvolvidas por Michel Foucault na medida em que introduz a questão colonial, o sistema escravocrata e o modelo de plantation como elementos fundamentais para entender tanto a biopolítica quanto a necropolítica.

Pode-se perceber então que a necropolítica inscreve-se numa política capitalista neoliberal que se utiliza de forma racional da gestão da morte como forma de exercer sua soberania. É partindo dessas constatações que avançaremos na nossa reflexão buscando compreender quais estratégias de enfrentamento contra hegemônicas podem ser elaboradas face à essa realidade. Partindo dos estudos culturais, apresentamos aqui a decolonialidade do ser e do poder.

OS ESTUDOS CULTURAIS E A DECOLONIALIDADE DO SER E DO PODER

Como pode-se perceber até o momento, o Neoliberalismo que apareceu inicialmente como uma doutrina foi-se estabelecendo e difundindo uma forma de pensar a política a partir dos interesses do pensamento capitalista burguês, excludente e alienante. Apresentamos de forma breve um caminho de enfrentamento dessas epistemologias hegemônicas criadas pela modernidade capitalista e pelo pensamento colonial.

Não seria estranho nos perguntarmos em que medida somos realmente livres desse mundo construído pelo Iluminismo, que fundou uma ideia mitológica de uma pré-existência da Europa enquanto centro mundial do capitalismo que colonizou o resto do mundo, elaborando por sua conta a partir do seio da modernidade e da racionalidade (QUIJANO, 1993). Onde poderíamos encontrar estratégias de enfrentamento dessas

forças que querem destruir ou calar as vozes subalternas e apontar caminhos para reelaborar a realidade dos povos do sul?

Os estudos pós-coloniais nascem com esse intuito: contribuir para o questionamento da lógica da construção de saberes ainda prevaletentes na investigação acadêmica em que a experiência dos subalternos — que são relegados a um secundário lugar rotulado como “saber local”, que a tradição filosófica ocidental não considera relevante (MATA, 2014).

Os efeitos negativos desse processo forneceram os fundamentos da mobilização política anticolonial e resultaram no esforço de retornar a um conjunto alternativo de origens culturais não contaminados pela experiência cultural (HALL, 2011). Esta última seção traz como objetivo mostrar as contribuições de alguns autores acerca desses estudos pós-coloniais.

Anibal Quijano e a colonialidade do poder

Em seu texto *Colonialidade do poder e classificação social*, o autor Anibal Quijano (1993), explica os conceitos de colonialidade e o diferencia de conceito de colonialismo. Segundo o autor:

Colonialismo refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas, nem sempre, necessariamente, implica relações racistas de poder (QUIJANO, 1993, p. 73).

Enquanto que a Colonialidade é fruto da exploração capitalista, onde toma-se como base a classificação das pessoas, do ponto de vista étnico-racial. Segundo o autor, essa tentativa eurocêntrica de classificação da população é fruto da Modernidade construída pelo Capitalismo, para legitimar a exploração colonial, e tem como ponto de partida a América Latina. Modernidade aqui entendida como “um novo

universo de relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia eurocêntrica” (QUIJANO, 1993).

As relações de poder, construídas pela Modernidade, buscam a exploração das pessoas tomando como base o sexo, a idade, e a força de trabalho. Segundo Quijano, aqui na América Latina, acrescentou um outro elemento, o fenótipo (p. 105). Porém, essa configuração foi confrontada por duas vertentes de ideias: uma hegemônica, o liberalismo e outra subalterna, o materialismo histórico (p. 77).

Segundo Quijano, a luta pela decolonialidade do poder passa pela luta contra o racismo e pela destruição do poder capitalista eurocentrado por ser hoje “a trama viva de todas as formas históricas de exploração, dominação, discriminação, materiais e intersubjetivas. O que vem justificando essas políticas de morte, como a necropolítica (QUIJANO, 1993).

Walter Dignolo e a desobediência epistêmica

O sexo, a idade, a força de trabalho, além da raça, foram utilizados como forma de classificação e exploração das populações, pelo pensamento eurocentrado moderno. O autor Walter Dignolo propõe uma “desobediência teórica como principal caminho para os pensadores pós-coloniais. Uma nova atitude decolonial.

Segundo Dignolo (2008) essa atitude decolonial passa por uma reflexão que nos conduzira a uma identidade em política, ao invés de uma política de identidade. Sendo que essa identidade em política passa pela criação de teorias políticas que confrontem os conceitos coloniais, onde a língua exerce papel fundamental nesse processo de decolonialidade, pois a partir dela é imposto um discurso imperial seja na economia, seja na religião, etc. Para o autor a matriz racial de poder é um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados.

Ao classificar os mundos em primeiro, segundo e terceiro, a Modernidade, segundo Mignolo, utiliza-se de um discurso de desenvolvimento mútuo, mostra sua face de velho movimento colonial mas, no fundo, quer mesmo, é demonstrar sua “superioridade racional”. Para o autor, é necessário negar qualquer tentativa de padronização das relações sociais, econômicas e subjetivas dos povos, sempre respeitando e garantindo sua independência social epistemológica e de poder (MIGNOLO, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras da bibliografia geral do programa de pós-graduação em Crítica Cultural, buscou-se eleger um signo linguístico, o neoliberalismo, demonstrando sua genealogia e sua reverberação nos vários setores da vida política, social e cultural. Pode-se constatar como o conhecimento ocidental e a razão imperial foram construídos a partir da ideia da superioridade dos povos europeus em detrimento aos povos do sul.

O colonialismo, aparece como uma face perversa do capitalismo moderno o que vai legitimar o pensamento neoliberal que conduz ao adoecimento psíquico, às patologias neurológicas assim como a uma política de morte, ou a uma necropolítica.

Diante dessa realidade cabe-nos a construção de um pensamento contra hegemônico que seja capaz de enfrentar um pensamento arborescente e que permita fazer face às colonizações epistemológicas vigentes.

REFERENCIAS

ABAMBEN, Giorgio. *Estado de Exceção*. São Paulo: Boitempo, 2007.

ANDERSON, Perry. *Balanco do Neoliberalismo*. Disponível em: <http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson>.

BRUN, A.B; VIDIGAL, A.C; CARMONA, R.G. Estado e Neoliberalismo no Brasil: implicações para as políticas sociais nos de 1990. In: *Caderno Humanidades em Perspectivas*, Edição Especial, Julho/2018.

CAMILO, J.A de Oliveira; FURTADO, R.N. O conceito de Biopoder no pensamento de Michel Foucault. In: *Revista Subjetividades*, Fortaleza, 16(3): 34-44, dezembro, 2016.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice. *Leitura Literária na Escola: desafios e perspectivas de um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012. 228p.

HALL, Stuart. Quando foi o pós colonial. In: *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 95-118.

HAN, Byung-Chul. *A sociedade do cansaço*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

LIMA, Fátima. Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe. In: *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, 70 (no.sp): 20-30.

MATA, Inocência. Estudos pós-coloniais: Desconstruindo genealogias eurocêtricas. *Civitas*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-42, 2014

MBEMBE, Achille. Necropolítica. In: *Artes & Ensaios*. n. 32. Dezembro 2016.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política*. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo18.pdf>. 2010.

MORAES, Reginaldo C. Reformas Neoliberais e Políticas Públicas: Hegemonia Ideológica e Redefinição das relações Estado-Sociedade. In: *Educ.Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, Setembro/2002, p. 13-24.

PORTO, M.C. da S. *Estado e Neoliberalismo no Brasil Contemporâneo: implicações para políticas sociais*. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/1_Mundializacao/estado-e-neoliberalismo-no-brasil-contemporaneo.pdf.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Souza. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez. 2010. 637p.

SANTOS, Osmar Moreira dos. Um platô da crítica cultural na Bahia: por um trabalho científico transgressor. Disponível em: portal.uneb.br/poscritica.

VIANA, Nildo. Breve História do Neoliberalismo. In: *Revista Enfrentamento*. n. 5, julho/dezembro, 2008.

(RE)CONSTRUÇÃO DO SABER E BIOPOLÍTICA: AS IMPLICAÇÕES DESSE ANTAGONISMO NA CONTEMPORANEIDADE

Marcos Vinícius Santos Silva¹

Resumo: A (re) construção do conhecimento é uma tarefa orgânica, na dinamicidade da vida humana, significada sócio, histórica, política, filosófica, cultural e antropologicamente. Sob tal perspectiva, reitera-se que, no sentindo ontológico da própria existência humana, na ação dialética instituída entre homem e natureza, a linguagem articulou-se como estratégia de sociabilidade, como ferramenta inerente à condição do homem, em suas adjacências humanizantes. Logo, ratifica-se que, os saberes, frutos dessa linguagem articulada, metamorfoseiam-se, no curso da história, implicando, de maneira substancial, na configuração das relações sociais. Assim sendo, este ensaio teórico intenta-se discutir sobre a construção do saber, na contemporaneidade, em interface com a biopolítica, no campo epistemológico, e as implicações dessa relação antagonica. Essa discussão é resultado de uma revisão teórica sobre autores dos universos sociológico/filosófico e linguístico/literário, tendo como questionamento central: qual o lugar da língua e da literatura no ancoramento desse debate epistêmico, substanciado nos postulados da Sociologia (e, as complementaridades da Antropologia) e da Filosofia? Utilizou-se como recurso metodológico, a leitura analítica sobre a bibliografia elencada, destacando os elementos relevantes à discussão. Por fim, elucidase que a (re) construção do saber, através da linguagem articulada, está trincada dialeticamente aos sujeitos, espaços e tempo. Nesse quesito, destaca-se a biopolítica como uma das manifestações de controle a esse saber predisposto. De outra maneira, esse saber instituído, quando transcendente às correntes da biopolítica, entendida como dispositivo de poder (na filosofia foucaultiana, é a ideia mestra que cerceia qualquer idealização de justiça universal),

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). Pesquisador na linha 1, Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida, orientando do Prof. Dr. Arivaldo de Lima Alves. Endereço eletrônico: vinciussilva.as@gmail.com.

compõe-se de arsenal estruturante às práticas e concepção fincadas nas rupturas e descontinuidades com hegemonias. Compreendo, assim, um agrupamento de catálises despadronizantes e condicionantes a uma nova sociabilidade.

Palavras-Chave: Saber. Linguagem. Condição Humana. Biopolítica.

INTRODUÇÃO

Desdobrar esforços críticos reflexivos sobre as epistemologias próprias à dinamicidade da vida humana, institui-se tarefa refutável, dada a complexidade dos processos demandantes a essa condição, ou em decorrência das várias hermenêuticas atribuídas. Ou seja, pensar sobre o homem, sujeito político por natureza, e nos atributos que lhe facultam tal determinação, a exemplo da linguagem e dos saberes manifestos, requer investidas epistêmicas sobre campos plurais, em primazia de uma interseccionalidade interpretativa, coligindo esforços e direções sobre os campos das ciências humanas e sociais, em interface com a Linguística e a Literatura, corroborando, portanto, com a profundidade conceitual requisitada.

No âmago dessa apreciação, faz-se necessário compreender o sujeito humano numa perspectiva ontológico social; partindo do pressuposto de que, os fatos se dão no curso da história, e essa história é motriz substancial da sociedade (HELLER, 2000). Ou melhor, é axiomático aludir que as reverberações adjacentes desse humanar, não são trincadas de meras previsibilidades, mas de (re) construções concebidas no cotidiano social. Ou seja, essa ambiência é passível de sociabilidades, postas e repostas, condicionadas a elementais ressignificações, visto que as atividades humanas não são estáticas. O homem é, portanto, sujeito da/na história. Outrossim, é natureza historicamente (auto)transformada (BRAZ; NETTO, 2010).

Os investimentos analíticos sobre as faculdades inerentes ao homem, como ser social, sócio ontologicamente fundado, exploram argumentos amplamente constituídos, que delineiam e reputam as

variabilidades, dialeticamente, produzidas e reproduzidas. Aqui, cabe o destaque sobre a linguagem (ou, as linguagens), concebida como uma das ferramentas e catálise na ideação da multiplicidade do conhecimento humano. É, também, estratégia de sociabilidade, ferramenta inerente à condição do homem, em suas adjacências humanizantes.

No processo de humanização, o trabalho, como ação posta em dialética, protagoniza-se como objetivação primária e ineliminável do homem, ser social (BRAZ; NETTO, 2010). Isto é, essas formas de objetivação formam as representações inerentes e que estruturam o processo de humanização, dentre elas ganham destaque a linguagem articulada e, como resultado, os saberes constituídos. O homem é, portanto, síntese dessas determinações estruturais, nas quais a linguagem dimensiona-se.

A linguagem, constructo das ideações humanas, compõe-se de um sistema de signos. Para além da capacidade de comunicação, é ferramenta potencializadora à concepção dos saberes e na construção das relações, mediadas sob um poder, sócio e politicamente, estabelecido. Logo, se conjectura que, esse campo semiológico, presume-se das valises tecidas nas ciências que lhe inferem propósitos analíticos, nas quais sublinham-se a Linguística, Literatura, Sociologia, Antropologia e Filosofia. Partindo desse pressuposto, essa exposição ancora seu debate sob a questão central, *qual o lugar da língua e da literatura no ancoramento desse debate epistêmico, substanciado nos postulados da Sociologia (e, as complementaridades da Antropologia) e da Filosofia?*

Para construção dessa exposição foi empreendida uma revisão bibliográfica, partindo de um esforço analítico na identificação de alternâncias epistemológicas, que apresentassem ferramentas à conclusão da questão em evidência. A aplicação desse recurso metodológico possibilitou a concepção de dois eixos epistêmicos: “A ontologia do trabalho e as predicções humanas” e “A linguagem e as valises do ser social: entre a biopolítica e uma nova sociabilidade”.

No primeiro eixo, discute-se sobre as imbricações no campo do trabalho; especificamente, as inerências ontológicas e as objetivações humanas. Busca-se uma investigação sobre os postulados marxistas, que robustecem esse debate, trazendo o destaque do trabalho na sociabilidade do ser social. Já o segundo eixo, apresenta uma reflexão a respeito da linguagem e a (re) construção dos saberes e sua interface com a biopolítica, inferindo sobre os movimentos de poder, postos nessa relação, e seus confrontamentos à necessidade de uma nova sociabilidade.

Isso posto, este ensaio teórico objetiva-se discutir sobre a construção do saber, na contemporaneidade, em interface com a biopolítica, no campo epistemológico, e as implicações dessa relação antagônica.

A ONTOLOGIA DO TRABALHO E AS PREDICAÇÕES HUMANAS

As direções reflexivas sobre o trabalho, desde sua perspectiva ontológica às novas morfologias, perpassam campos dissidentes. O trabalho, enquanto ação refletida, é uma atividade essencialmente humana; condição esta, ao passo que é tarefa necessária em qualquer tempo e/ou contexto. Assume, portanto, determinações históricas nos mais variados modos de produção da existência humana (FRIGOTTO, 2008). Sob objetivação conceitual primária, é dado a partir da relação homem/natureza, através da mediação, regulação e controle sobre os bens naturais, bem como orientada para produzir valores de uso (MARX, 2014). O trabalho produz e reproduz as condições materiais e culturais (em sentido amplo) da condição humana, mas produz e reproduz sempre no âmbito da história. Assim, assume o sentido de veículo à vida, garantindo a sobrevivência da espécie humana, nos âmbitos empírico e racional.

O trabalho é central aos aprimoramentos da condição humana; ao passo que, o homem ao transformar a natureza, à satisfação das demandas para sua sobrevivência, autotransforma-se, constituindo,

assim, seu movimento dialético. Ou seja, toda essa dinâmica catalisa-se em uma transformação do modo de pensar desse novo sujeito, a partir das metamorfoses postas, das quais ganham destaque a linguagem e seus saberes provenientes.

Essas discussões sobre a categoria trabalho ratificam, de forma veemente, a própria centralidade e constituição do homem, enquanto um ser social, dotado de universalidade e com atribuições teleológicas (MARX, 2014; NETTO; BRAZ, 2010). O trabalho, isso posto, possui íntima relação com os modos de ser desse homem e sobre a sociedade, até porque, é esboço crucial para a fundamentação do humano-social. Logo, configura-se, nesse espaço, a dimensão ontológica do trabalho (ANTUNES, 2009; LUKÁCS, 1978).

O processo de constituição do ser social tem seu ponto de arranque nas peculiaridades e exigências colocadas pelo trabalho; a partir dessas exigências [...], os sujeitos do trabalho experimentam um multimilênar processo que acaba por distingui-los da natureza: o processo de *humanização*. Aquelas exigências vão se tornando cada vez mais complexas e se tornam também mais complexas as objetivações daqueles sujeitos e suas interações com os outros sujeitos. Essa crescente complexidade, requer e oferece, simultaneamente, condições para um desenvolvimento específico desses sujeitos, desenvolvimento que, pouco a pouco, configura a estrutura do ser social (NETTO; BRAZ, 2010, p. 40). *Grifo original*.

O processo de humanização do ser social é a diferenciação e a complexificação das suas objetivações. A partir do trabalho ampliam-se os aspectos determinísticos desse processo humano, pois o sujeito se particulariza, porque é capaz de realizar atividades teleologicamente orientadas, objetivar-se material e idealmente, comunicar-se e expressar-se através de uma linguagem articulada, tratar suas atividades e necessidades de modo reflexivo, consciente e, quando tratando de si mesmo, de maneira autoconsciente; universalizar-se e socializar-se. Outrossim, “o ser social é a síntese dessas determinações estruturais” (NETTO; BRAZ, 2010, p. 41).

Mesmo o trabalho sendo elemento constituinte do ser social, é importante, ressaltar que o ser social não se esgota ou reduz no trabalho. Ao contrário, quanto mais se desenvolve, mais suas objetivações se complexificam (NETTO; BRAZ, 2010). É nesse campo de transcendência ao universo do trabalho, que categoriza-se a *práxis*. A *práxis* envolve o trabalho, mas ultrapassa esse limiar, ao passo da inclusão de todas as objetivações humanas. Pode-se ratificar, então, que o trabalho é a protoforma da *práxis* social (ANTUNES, 2009).

A *práxis* do trabalho está intimamente relacionada com sua dimensão teleológica. A atividade, acrescida de uma finalidade, de uma concepção que antecede seu ato; através das posições teleológicas subjetivas, tem a primazia de constituir ação entre os seres sociais. Contudo, à luz das teorias marxistas, toda a *práxis* é “[...] uma atividade, mas nem toda atividade é uma *práxis*. [...] É, portanto, uma atividade humana que se orienta conforme a fins, e esses só existem através do homem, como produtos de sua consciência” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 221).

A LINGUAGEM/AS LINGUAGENS E AS VALISES DO SER SOCIAL: ENTRE A BIOPOLÍTICA E UMA NOVA SOCIABILIDADE

Dentre os elementos inerentes à representação humana, destaca-se a linguagem como atributo performático dessa condição. No conjunto das predicções humanas, a linguagem dimensiona-se de sobremaneira multiforme e heteróclita (SAUSSURE, 2006). É, também, um campo de duplicidades, constituídas dialeticamente, a partir das derivações — articulatória/acústica, do som/do sentido, do indivíduo/da sociedade, da língua/da fala, do material/do não-substancial, do "memorial" (paradigmático)/do sintagmático, da identidade/da oposição e do sincrônico/diacrônico (BENVENISTE, 1976).

Das variadas conotações epistemológicas, traduz-se ao seu significado o uso de signos intersubjetivos, que possibilitam a comunicação (ABBAGNAMO, 2012). Nesse aspecto, a linguagem desvela-

se num campo semiótico, ou seja, na complexificação dos signos interpostos. É, conjuntamente, como uma das objetivações humanas, um sistema de faculdades sociais e individuais. Nesse aspecto, no campo social, está intrincada como elemento de mediação às relações; no âmbito individual, está condicionada ao sujeito que a tem em propriedade, revelando-se, portanto, sua dimensão subjetiva.

A linguagem está na natureza do homem, como mencionado nas discussões que enveredam o campo da Sociologia do Trabalho; no cerne ontológico, compõe o arcabouço das objetivações humanas. É constituída de valores simbólicos, sob notas culturais, sociais e políticas. Igualmente, de aspectos linguísticos e não linguísticos, reproduz-se, também, nas performatividades; uma vez que, provoca e é provocada através de comportamentos. É, portanto, um sistema de produção de valores, expressos nos signos e saberes representados. Se constitui como sistema social e histórico de representação do mundo. Tem como consequência pragmática a própria comunicação. Compõe-se, portanto, de formas sociais de comunicação e significações.

Dentro de um sistema linguístico, a linguagem é determinada por um rol de elementos, tais como a língua, performances enunciativas, aparatos verbais e não verbais, coligindo em signos estabelecidos. Sob traço relacional, estrutura-se sob representação política. Ou seja, os saberes constituídos, como reflexos dos signos, postos através da linguagem, enunciados nos atos comunicativos, são dotados de intencionalidades, são esboços políticos. Assim sendo, ancorar esse debate sobre o saber construído, numa seara linguística, e primordialmente sociopolítica, requisita investimentos epistêmicos, que perpassam os mais variados campos do conhecimento.

As evocações da linguagem, quando em perspectivas as predicções humanais, delatam reflexões sobre o próprio contexto das relações produzidas. Nesse aspecto, vale-se revelar que, sob a hermenêutica foucaultina, os saberes e formas de exercício do poder afiguram e delineiam os processos de subjetivação e os modos de ser do

homem, são condicionados historicamente, num campo de transmutabilidade (FOUCAULT, 1995). O autor ratifica que, é o poder, sob aspecto disciplinar, quem configura as possibilidades originárias a todos os saberes sobre o/do homem, num campo micro individual; pensando que, a disciplina pressupõe, antes de tudo, um processo analítico. E, é na biopolítica, na ampliação da dimensão disciplinar, que o poder desdobra-se na sociedade — corpo social a regular. Assim sendo, a biopolítica destaca-se nesta exposição, entendida como dispositivo estratégico e forma regulatória de análise, controle e modificação da vida.

A biopolítica é uma corrente que presume o homem como uma invenção do poder (CARMO, 2009), ou melhor, como uma objetivação do saber científico, mensurado à ordem de unidade de manipulação, dado que o pensamento científico converte a opinião pela verdade e “[...] o diálogo é substituído por uma política de autoclausura” (ORTEGA, 2004, p. 13). É, portanto, um fenômeno político e científico, tencionado numa dimensão de coletividade, uma vez que seus efeitos poderão tornar-se pertinentes no nível das massas.

Assim sendo, o saber construído sob a lógica da biopolítica, tendencialmente, atenderá a uma ordem vigente, visto que assume presunções manipulatórias. Pensar o saber, constructo da linguagem, enunciado nos atos comunicativos, também como estratégia mediadora das relações, em interface com os tecidos regulatórios da biopolítica, tangencia um cenário evidentemente paradoxo. O que permite, de igual esforço, ampliar tal reflexão ao escopo da própria sociedade e suas sociabilidades.

Sob a lógica foucaultiana, é a informação, enunciada através da comunicação, o mecanismo relevante de aquisição e manutenção de poder (FOUCAULT, 1977; 1979; 1984). Isso posto, adjudica-se que o saber, conhecimento construído nos processos da linguagem, é potência no campo das relações, também caracterizadas como arenas de poder. Nesse aspecto, Foucault investe uma reflexão sobre o campo genealógico do poder. A genealogia pode ser entendida como “o acoplamento do

conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 1979, p. 97). A atividade genealógica ativa saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, resultante de uma ordem hegemônica vigente.

Trata-se da insurreição dos saberes contra os efeitos do poder centralizador que está ligado à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade. A genealogia seria um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, constituídos na linguagem; isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso manipulatório, unitário, formal e tendencioso (FOUCAULT, 1979, p. 97).

A reflexão sobre o saber construído no curso da história, reflexo também dos processos de subjetivação, incita sobre a necessidade de ruptura com essas normas e tessituras padronizantes, atinentes à uma ordem centralizadora. Pensar a constituição dessas multiplicidades epistêmicas nos campos social e subjetivo, requisita, de igual esforço, movimentos protagonizantes dos sujeitos, como constituintes de suas histórias. Pensar essa sociabilidade, requer a insurreição de uma democracia do saber, que antagonize o debate sobre movimentos excessivamente coercitivos e regulatórios, constructos de uma biopolítica, sob inibição das predicações humanantes.

A re-construção desse campo ocorre no cotidiano (HELLER, 2000), na reafirmação de um saber universal, na instauração de uma nova configuração de sociabilidade. Esse processo dar-se-á na vida cotidiana, a partir da estruturação de novas formas de pensamento, de produção e reprodução da existência dos sujeitos. Nesse sentido, para além dos desdobramentos particularizados, no que concernem as determinações próprias aos sujeitos e suas interfaces, vale-se, igualmente, de diretivas amplamente democráticas e democratizantes, que acentuem as

narrativas construídas, num plano universal, cunhadas nos processos vindos do cotidiano, em valoração das múltiplas combinações societais.

Assim sendo, posto que o conhecimento é o pensamento que resulta dos processos relacionais, de subjetivação e da mediação com os objetos da vida humana, instaurar uma seara que acentue nos variados cenários o fomento e desvelo sobre diretivas democratizantes, no campo da (re) construção do saber, e que reforcem nos sujeitos seus protagonismos, incitando sobre a necessidade de uma *práxis* estrutural à cessação desses engendramentos manipulatórios, é tarefa primaz. Reconstruir os signos e sentidos atribuídos é ferramenta direcional, ao empoderamento dos sujeitos e seus saberes subordinados, reconfigurando, portanto uma nova ótica e realidade societal, ancorada e em primazia com os valores éticos e humanísticos.

CONCLUSÃO

As discussões travadas, nesse ensaio, foram dotadas de uma dupla intencionalidade, epistêmica e política. No campo epistêmico, por ampliar o debate sobre categorias teóricas de relevância às ciências análogas, e, no limiar político, por incitar a construção de novos paradigmas e entendimentos, que colijam representações, nas buscas de uma real e efetiva democratização do saber. Ou seja, na primazia por um saber (re)construído no cotidiano da vida e das representações, esboçado nos/pelos processos relacionais, elos vitais da (s) sociabilidade (s).

Assim sendo, pensar esse saber reconstruído, no plano da vida social, é, por natureza, um curso contra-hegemônico, ao passo que rompe com os engendramentos anuentes à biopolítica. Isso posto, incita-se que o constructo dessa condição é uma nova sociabilidade, alicerçada em estruturações democráticas e democratizantes, no reconhecimento das múltiplas valises nos processos epistemológicos, constituídos nas narrativas e vivências na/da vida popular. Todas essas direções coligem esforços à instauração de novos signos, que contraponham qualquer

movimento sob o imperativo de um saber hegemônico, imposto e dominante, por natureza.

A conformação do saber universal é prenúncio dessa sociabilidade. O lugar da língua e da literatura está na idealização de um signo contraposto às ordens centralizadoras; em analogia, com as ciências que, também, elucidam e fomentam os processos interacionais, na empirização de uma *práxis* emancipatória, que revele nos sujeitos, nas suas vivências e enunciados, as potencialidades e valorações, existentes por essência. O rompimento com esse saber dominante requisita uma investidura interdisciplinar, como se propõe nesse estudo, através dos direcionamentos reflexivos e práticos, das ciências, aqui, em evidência.

REFERÊNCIAS

ABBAGNAMO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: BOITEMPO, 2009.

BENVENISTE, Emile. Saussure após meio século. In: BENVENISTE, Emile. *Problemas de linguística geral*. Trad. Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1976, p. 34-49.

CARMO, Miguel Angelo de Oliveira do. A ética diferencial de Michel Foucault: a questão do sujeito e do humanismo. In: *Polymatheia – Revista de Filosofia*. Fortaleza, v. 5(8), p. 232-247, 2009.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I. A vontade de saber*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 11. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.) *Dicionário de educação profissional em saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 6. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1978.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política – livro I*. Trad. Reginaldo Sant’Anna. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

NETTO; José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia Política: uma introdução crítica*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ORTEGA, Francisco. Biopolíticas de saúde: reflexões a partir de Michel Foucault, Agnes Heller e Hannah Arendt. In: *Interface Comunicação, Saúde, Educação*. São Paulo, v. 8, n.v14, p. 9-20, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Charles Bally e Albert Sechehaye (Org.). 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LÍNGUA E LITERATURA NA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA DO LEITOR: POR UMA AÇÃO DIDÁTICA DECOLONIAL

Maria de Fátima Berenice da Cruz¹

As pessoas crescidas não compreendem nada por si mesmas, e é trabalhoso, para as crianças, estar sempre dando explicações.
(Antoine de Saint-Exupéry)

Resumo: O presente texto envida esforços no sentido de operar uma discussão que contemple a necessidade de uma mudança no processo de ensino e aprendizagem da língua e da literatura na escola, garantindo que o espaço escolar possa se tornar o cenário de promoção da formação de leitores em busca da emancipação intelectual e política. Para uma eficaz consecução metodológica, foi utilizado um referencial bibliográfico ancorado na linguística, na educação literária e nos estudos culturais.

Palavras-Chave: Língua. Literatura. Leitor.

À GUIA DE UMA APRESENTAÇÃO

O presente texto opera a discussão a respeito da formação do leitor literário na escola, objetivando uma reflexão sobre a sua emancipação intelectual. Para isso, abriremos três campos de discussão, a saber: a) refletiremos sobre o sentido da língua enquanto instituição social e humana e seus arranjos sónicos, condicionados a significantes e significados; b) pensaremos a literatura como produto vivo da língua e o leitor como consumidor operante; c) discutiremos o papel da escola como

¹ Professora Doutora da Universidade do Estado da Bahia, membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Líder do Grupo de pesquisa GEREL. Este texto é referente a parte da pesquisa do Estágio Pós-doutoral realizado no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS na área de Estudos Literários, Linha de concentração Literatura e Recepção sob a supervisão do Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes em cooperação com o Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural/UNEB.
E-mail. fatimaberenice@terra.com.br.

signatária da execução de uma prática pedagógica para emancipação intelectual do sujeito leitor.

As reflexões aqui tecidas fazem parte de um universo maior de pesquisa que envolve a Linha 2 (Letramento, Identidade e Formação de Educadores) do Programa em Crítica Cultural, assim como a essência epistemológica do Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens, doravante (GEREL). Quando o nosso olhar recai sobre a Língua e a Literatura na formação do leitor é porque entendemos a urgência de pensar práticas de letramento escolar como suportes didático-metodológicos que sejam promotores da formação identitária do docente e do estudante. Nesse sentido, o Grupo de pesquisa entra como condutor e signatário de um lastro epistemológico voltado para o entendimento dos estudos sobre as múltiplas linguagens, o uso efetivo dessas linguagens no processo de formação docente e discente e a capacidade de ressignificação resiliente dos sujeitos envolvidos no processo de reconstrução de seus saberes. Daí a importância de investigar cuidadosamente a língua, sua função e seus produtos.

Por isso é que a nossa pesquisa, desenvolvida no (GEREL), investiga todo e qualquer suporte metodológico e/ou material didático que esteja sendo produzido para crianças jovens e adultos no Brasil, e que tenha como foco de atenção a promoção da emancipação intelectual do sujeito com viés decolonial. Haja vista que, se estamos num momento em que a crítica cultural resolve repensar/refletir o lugar desse sujeito construído por uma cultura colonialista/patriarcal, faz-se necessário que tenhamos um olhar para o que se está construindo no terceiro milênio, cuja matriz de referência é, indubitavelmente, o jovem nativo digital. Então, por essa razão é que a língua e a literatura é aqui pensadas como promotoras da emancipação intelectual do sujeito para o terceiro milênio.

Dito isto, entendemos que refletir sobre a utilização da leitura literária na escola exige previamente uma discussão sobre a instituição social que é a língua, visto que ao nos debruçarmos sobre a instituição língua, estamos, inevitavelmente, entendendo a sua constituição, seu

desenvolvimento e os seus produtos. Em vista disso, antes de falarmos sobre o papel do leitor frente ao texto literário e a proposta de uma leitura literária emancipatória, há que pensar como a língua se constitui, qual a sua função, quais os elementos que a compõe e como essa língua pode ser aproveitada para uma proposta de emancipação intelectual do sujeito leitor.

CONSERVA DA LÍNGUA ESCRITA *VERSUS* TRAPAÇA DO SIGNO VOCAL

Ferdinand de Saussure no *Curso de linguística geral* (1971, p. 22-23) apresenta quatro caracteres da língua que vale a pena destacarmos aqui para iniciar a reflexão. O primeiro diz respeito a língua como parte social imutável da linguagem, condicionada ao contrato existente entre os membros de uma comunidade. O segundo refere-se a língua como objeto passível de estudo mesmo quando já não existe falantes (línguas mortas). O terceiro reforça a homogeneidade da natureza da língua e o quarto apresenta a língua como objeto da natureza concreta, representada por uma imagem acústica e traduzida numa imagem visual constante.

Esses quatro caracteres da língua reforçam a ideia, enquanto código, de sua imutabilidade, da sua arbitrariedade e da sua convenção a partir de um contrato natural entre falantes e não falantes de uma comunidade. Registro os não falantes porque mesmo aqueles privados da fala conservam a língua como seu código de orientação. Nesse sentido, conhecer a constituição e a natureza da língua é, ao mesmo tempo, desvendar a natureza humana e a cultura que nos molda e que nos transforma. Na visão de Roland Barthes língua e cultura mantem uma relação simbiótica difícil de divisar onde começa uma e onde termina a outra. Ao discutir a relação da língua com a cultura japonesa ele afirma: “Esses fatos e muitos outros nos convencem de quão irrisório é querer contestar nossa sociedade sem jamais pensar nos próprios limites da língua pela qual (relação instrumental) pretendemos contestá-la: é querer destruir o lobo alojando-se confortavelmente em sua goela” (2007, p. 13).

Na esteira de Barthes entendo que é impossível pensar uma proposta didático metodológica sobre leitura literária para escola sem que antes preparemos professores e estudantes para o entendimento da instituição social e humana que é a língua e os seus dispositivos sónicos de reprodução e transformação. Então, se a língua cultuada na escola é um recorte de um código privilegiado com pudores de sofisticação, cabe aos atores sociais da escola utilizar-se desse código de privilégios, eleito por uma burguesia ditadora para desconstruí-lo e transformá-lo em dispositivo intelectual de emancipação.

Nesse sentido, é possível estabelecer como território da revolta o texto literário como campo de ação da língua; e a escola como incentivadora dessa revolta, pois até o momento ela se mantém no papel de reprodução. Ao falar sobre o equívoco de se pensar a escola como fator de mobilidade social, Bourdieu (2010, p. 41) afirma que a escola tende a reforçar os fatores de “conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”. A escola, como afirma Bourdieu, não cria mobilidade social para o sujeito. Contudo, os artefatos linguísticos e literários utilizados pela escola podem e devem promover a emancipação intelectual desse sujeito.

Em estudo publicado em 2012 afirmo que “se não podemos modificar o papel conservador da escola na vida da sociedade, podemos redefinir a utilização e finalidade do capital cultural que o aluno adquiriu em seu contexto” (CRUZ, 2012, p. 94). Essa assertiva deriva do fato de que o sistema escolar se mantém como instrumento de conservação do capital cultural da classe dominante, o que seria ingênuo percebê-lo fora dessa ótica. Entretanto, não estamos aqui questionando o capital cultural oferecido pela escola. Questionamos a didática de aplicação desse capital cultural que invisibiliza o lugar de fala do estudante e o conduz a ser um mero reproduzidor de conteúdos.

Em outro momento do estudo (2012, p. 94) questiono de que forma a leitura escolarizada (representação do filtro canônico que “precisa” ser

lido por nossos alunos) pode ser considerada matéria prima a ser transformada em produto que beneficie o contexto de vida daquele indivíduo pobre que viu a escola como solução para os problemas do seu povo? Julgo não ser fácil responder a esta questão; mas entendo a urgência de a escola criar condições didático-metodológicas que possam produzir propostas de ensino-aprendizagem, cujo objetivo seja contribuir para a emancipação intelectual e política do aluno, partindo da noção de que a sua leitura de mundo se integra à escola como elemento coadjuvante de uma ação que se quer vitoriosa.

Sabemos que a língua escrita exerce poder e privilégio sobre a língua enquanto fenômeno psíquico porque, principalmente no mundo ocidental, é ela que estabelece o código padrão de registro da memória e da tradição. É exatamente essa língua escrita que o estudante encontra ao adentrar à escola. Muito embora o discente já possua a competência da língua materna, ao entrar na escola ela vai conhecer o código escrito que demarca o registro, o privilégio e a exclusão. Nas sociedades regidas pelo sistema fonético (como a nossa), o registro escrito parece ser a única forma de validação do poderio hegemônico da classe dominante. Desse modo, ao encontrar-se com essa língua que lhe parece estrangeira, o estudante perde a sua autonomia de criação (Ato criador e criativo) e se deixa abater pela ideia de fracasso escolar.

Esse sentimento de fracasso e deslocamento do código escolar é derivado do entendimento de que a língua da escola não corresponde à língua dos seus pais e da sua comunidade. Em vista disso, como manter com a escola uma parceria de produção intelectual? A resposta é simples: não há parceria de produção porque a escola desconhece o conceito de produção. O pensamento arbóreo² da escola intimida o processo criativo e estimula o processo reprodutivo. Perde-se portanto, aí a oportunidade

² Sobre o pensamento arbóreo ver Adelia Miglievich-Ribeiro (2014, p. 68) quando afirma que: “o paradigma arbóreo marca a racionalidade moderna com sua ideia de raízes ou fundamentos seguida da noção de entroncamento único desdobrada em ramos que partem deste tronco comum. Desse modo, do século 19 até hoje, predominantemente, a árvore mantém-se a metáfora da ciência”.

de produção de novos conceitos, oriundos das práticas sociais e culturais de cada estudante. Seria nesse provável contexto de ouvidoria ao estudante que estabeleceríamos o estado de trapaça do signo para com os lendários códigos imutáveis da língua escrita.

Dessarte, quando poderia ser iniciada essa revolução na linguagem e no pensamento do sujeito? Sem sombra de dúvidas desde a primeira infância, desde os primeiros contatos com textos orais e/ou escritos da literatura infantil. Esse primeiro momento da educação infantil é crucial para o estabelecimento da postura leitora do sujeito e seu contato com a mobilidade do significado. Haja vista a oração verbal que nos introduz ao mundo encantado da fantasia; ela já carrega em seu enunciado a trapaça do signo em consonância ao poder de significação do sujeito leitor. Contudo, nunca nos deram a condição de entender como apenas três palavras (Era uma vez) possuíam o poder de transporte espacial do sujeito leitor pelo mundo encantado da imaginação. Mas por que sinalizo transporte espacial e não temporal?

Tomando como parâmetro a gramática normativa utilizada, obviamente, na escola, podemos observar que essa oração vem sempre conjugada a um sujeito. Então, imaginemos que esse sujeito seja “umas meninas”. Como poderíamos analisá-la? “Era uma vez uma meninas” funciona como oração subordinante, sendo “Era uma vez” o predicado e “umas meninas” o sujeito da oração. O verbo ‘ser’ é intransitivo e o substantivo seguinte é o sujeito. Segundo Adriano da Gama Kury (2006, p. 34), “a atração fortíssima que exerce o numeral UMA da locução “uma vez” leva a que o verbo fique no singular ainda que o sujeito seja um plural, pois quando o verbo é anunciado antes do sujeito é como se o falante ao começar a oração pelo verbo ainda não tivesse decidido como iria apresentar o sujeito. O interessante nessa análise é que “uma vez” funciona como complemento circunstancial de tempo. Mas então por que afirmo anteriormente que o sujeito leitor faz um transporte espacial?

Porque “Era uma vez” é um signo vazio de (tempo) e pleno de (lugar), visto que nos remete a um determinado mundo simbólico para o

qual nos transportamos e no qual nos encontramos. A referida expressão é esvaziada do caráter sagrado que marca geralmente a determinação de tempo para tudo que fazemos e pensamos. O tempo define chegadas e partidas num ritmo cronometrado e, portanto, controlador. O lugar por sua vez conduz o sujeito à imaginação, ao transporte sem limites cronológicos e à invasão de um espaço fisicamente inexistente, mas simbolicamente presente.

A trapaça do tempo se dá pela locução “uma vez”. Mesmo na língua inglesa em que o narrador da história explicita o significante tempo: *once upon a time*, mas existe no gesto vocal desse contador de histórias ao pronunciar a expressão “Era uma vez” uma sobrecarga mitológica que o transporta para o campo dos sentidos, isto é, o sujeito é envolvido por expectativas, êxtase, aflição, ansiedade, tudo emergindo do significante proferido. É o que chamamos de realização do Páthos pelo leitor/ouvinte. Esse sentido plástico gerado pelo contador da história, configurado através de gestos e entonações, produz no leitor/ouvinte competências de criação imagética, geradora de novos significados.

Entendemos, portanto, que o significante “Era uma vez” é esvaziado de sentido visível. O texto escrito ou o contador de histórias não o coloca como protagonista ou como lugar de reflexão. Contudo, o seu papel de provável “ausência” de sentido é que lhe confere a “presença” produtora de sentidos. O mais importante é que a expressão requesta para si o direito de ser fútil, curta, inexpressiva, porém marcante, assustadora e provocadora. Nesse sentido essa expressão se constitui como um símbolo, oriundo da “fabricação ativa do signo” como afirma Roland Barthes (2007, p. 93).

Dito isto, pensar o texto é ter consciência de que a língua escrita, na sua suposta imutabilidade, carrega o frescor da relva e as brechas da rocha, isto é, o signo em consonância com nossas práticas sociais, dá leveza ao peso, pois como afirma (CALVINO, 1990, p. 22), “a leveza é algo que se cria no processo de escrever, com os meios linguísticos próprios do poeta”; e, a partir dessa leveza, abre frestas no significante concreto por

onde sairão novas ressignificações. Nesse sentido, as frestas, brechas ou fissuras oriundas do significante são entendidas por Catherine Walsh como forma de desaprender tudo que foi construído pela ideia de totalidade para aprender a pensar pela transgressão crítica. A esse respeito ela afirma:

Mi apuesta es desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas. Las grietas se han convertido en parte de mi localización y lugar. Son parte integral de cómo y dónde me posiciono política, epistémica, ética y estratégicamente (WALSH, 2017, p. 31).

Assim, ao estudante deve ser dado o direito de, através do constructo língua e literatura, se tornar sujeito promotor de transgressões, rupturas e deslocamentos propiciados por uma prática escolar libertária que os faça entender a sua formação a partir do aprender, desaprender e reaprender a pensar, agir e sentir decolonialmente.

LÍNGUA E LITERATURA: TAPEÇARIA DA CULTURA

A seção anterior nos conduziu a pensar a importância de se realizar uma Educação literária a partir de processos didático-metodológicos de observação crítica da língua estudada na escola, visto que fica praticamente impossível pensar no desenvolvimento crítico e intelectual do estudante se não houver uma macro e micro compreensão da língua que o constitui. Isso nos faz refletir sobre o *modus operandi* com que são elaboradas e conduzidas as aulas de Língua Portuguesa na escola básica, geralmente com foco exclusivo na memorização de regras fixas para apropriação da língua escrita e por via de regra a língua falada. Então, como podemos promover na prática pedagógica uma simbiose metodológica em que a literatura e a língua sejam entendidas como uma tapeçaria que representa a imagem da cultura do sujeito?

Antes de respondermos a essa questão e, ao mesmo tempo, recapitulando o exposto na seção anterior, vamos entender a importância do estudo crítico da língua na formação do sujeito leitor. A língua, como já vimos, é uma instituição social humana que se desenvolve através de processos psíquicos e se materializa em produções vocais e representações gráficas. Tanto as produções vocais, quanto as representações gráficas geram significantes, com os quais convivemos diariamente através do que ouvimos, lemos e/ou apreciamos por meio de imagens.

Ao manter esse contato com o mundo grafo-sonoro, o sujeito produz seu universo de significados, que necessariamente está atrelado às suas práticas sociais, culturais e históricas. Esse mundo sótico que embala a linguagem humana, encontra, desde a primeira infância, um território de controle disciplinar chamado escola. A escola, obediente às diretrizes curriculares, reduz a produção de linguagem humana a um mero conjunto complexo e sistemático de regras fixas que supõem dar conta da formação linguística e literária do estudante. Entretanto, o formato reducionista de aprendizado da língua não consegue atingir os resultados desejados porque está distante da dinâmica na qual se constitui a língua no cotidiano humano. Destarte, nesse formato de ensino a escola se mostra inexperiente, arbitrária e intolerante para com aqueles que a procuram.

Não quero com essa reflexão negar o valor da gramática normativa, do conhecimento estrutural da língua e nem do uso do livro didático. A minha reflexão recai sobre o método utilizado nas aulas de Língua Portuguesa com as quais poderemos promover a formação de leitores e escritores. Reflitamos: se o sujeito leitor (aluno) é oriundo de um lugar de produção contínua de significados gerados no contexto de vida e ação, cabe à escola aproveitar e valorizar essas linguagens trazidas pelo estudante para transformá-las em matéria prima de trabalho. A escola não pode desconsiderar que a população mais jovem que hoje frequenta as salas de aulas é uma população nascida a partir de 2010, a que chamamos geração Alpha ou nativos digitais.

Conectada desde os primeiros anos de vida, essa geração valoriza mais as experiências, vivências e manipulação das coisas do que mesmo o conhecimento analítico do objeto. A geração Alpha que hoje encontra-se na faixa etária de 9 a 10 anos, quer inventar, interagir, se conectar com objetos e pessoas porque ela é uma geração mais atenta e mais observadora, porque mais estimulada. Essa criançada de 9 ou 10 anos possui uma grande intimidade com as múltiplas telas, com os diversos estímulos visuais e sonoros em qualquer lugar em que esteja. Esses constantes estímulos interativos aceleram o desenvolvimento de muitas habilidades nas crianças, tornando-as versáteis, questionadoras, criativas, curiosas e muitas vezes hiperindependentes. Essa geração descrita conduz as suas práticas sociais de forma dinâmica e com alta produção de significados.

Em virtude desse esboço fica mais urgente e necessária a mudança na proposta didático-metodológica para o ensino da língua e da literatura. Assim, voltando ao questionamento que fizemos no início da seção sobre a simbiose entre língua e literatura como tapeçaria da cultura do sujeito aprendente, devemos nos reportar ao que nos diz Paulo Freire na Pedagogia da Esperança, “a prática política que se funde numa concepção mecanicista e determinista da história jamais contribuirá para diminuir os riscos da desumanização dos homens e das mulheres” (FREIRE, 1992, p. 100). E mais adiante ele reitera “é exatamente nesse ponto que se coloca a importância da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos mas da razão de ser dos fatos que explicam o grau de interdição do corpo” (FREIRE, 1992, p. 102).

Vimos que as palavras de Paulo Freire reforçam ainda mais a necessidade de uma prática pedagógica que estreite a distância entre texto, língua e cultura como padrão metodológico na vida escolar, para que assim possamos criar uma cultura leitora desvinculada do mecanicismo. A emancipação leitora e intelectual do sujeito deveria datar da mais tenra idade ainda no seio da família. Contudo, é inútil pesquisadores da educação literária alimentarem a ilusão de que esse paradigma seja o padrão das crianças oriundas das classes populares no

Brasil. A criança, o jovem e o adulto que recebemos na escola pública brasileira, em sua maioria e com raríssimas exceções, tiveram a cultura da leitura em suas casas. Esses relatos são frequentes entre estudantes de Letras que afirmam não ter visto um só livro em suas casas durante a sua infância e juventude. Contudo, antes de ser um quadro de desalento para professores e pesquisadores, esses relatos devem se tornar um estímulo para que possamos criar novas condições reais de leitura na escola, visto que a escola é para muitos jovens o lugar possível de contato com o livro literário e com a arte em sua mais ampla dimensão conceitual.

Sabemos que o conceito de arte é extremamente subjetivo e varia de acordo com a cultura a ser analisada, o período histórico ou até mesmo o indivíduo em questão. Não se trata de um conceito simples, por isso vários artistas e pensadores já se debruçaram sobre ele no intuito de descobrirem a sua natureza. Desde a antiguidade quando o homem começou a estudar a arte por ele mesmo produzida, as noções sobre concepção e função da literatura tem sido assunto de muitas controvérsias, visto que a cada época de produção literária são atribuídas à literatura, natureza e funções distintas, condizentes com a realidade cultural e social daquele momento histórico.

Frente a isso, todas as ações leitoras do ser humano o dirigem para encontrar na arte o caminho em busca da liberdade. Então, quando se considera que a liberdade é uma desvinculação total do poder a que se é submetida, só resta ao homem, a fuga da linguagem por meio de uma trapaça linguística utilizando-se da própria língua. Essa trapaça salutar é considerada por Roland Barthes (1978, p. 16) como literatura. A concepção de Roland Barthes de que a literatura é a utilização da linguagem não submetida ao poder, deve-se ao fato de que a linguagem literária pode desobedecer as regras de estruturação para se fazer compreender. Esta desobediência marca o poder emancipatório que o texto literário exerce na vida do leitor na utilização da linguagem de uma realidade cotidiana.

Daí pode-se perceber que uma das funções da literatura é a representação do real. Esta representação, no entanto, é feita de um modo especial, uma vez que o real não pode ser plenamente representado em um plano unidimensional por ter uma natureza distinta, pluridimensional. Assim, Barthes diz que a literatura é utópica, pois permite a criação de novas realidades, conferindo às palavras uma verdadeira heteronímia das coisas. Essa heteronímia pode ser melhor entendida quando se entende que esta linguagem, como já dito anteriormente, é livre para conferir novos significados às palavras. É aquilo que Eco (2004, p. 37) chamou de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos. É por isso que ela joga com os signos ao invés de reduzi-los a um universo já determinado.

Nessa perspectiva de representação Antônio Cândido nos diz que “A arte, e, portanto a literatura é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos” (CANDIDO, 1972, p. 53). Ao fazer esta afirmativa Candido fala da indispensável presença de um elemento de manipulação técnica, o qual é fator determinante para a classificação de uma obra como literária ou não. Este elemento entende-se que é a linguagem classificada por Barthes como a linguagem literária, a qual estabelece uma nova ordem para as coisas representadas, mantendo uma ligação com a realidade natural.

Diante dessas nuances que envolvem o ensino da língua e da literatura na escola, percebemos a urgência da escola brasileira em conhecer resultados de pesquisas que possam mostrar caminhos de inovação e reflexão sobre antigas práticas que já não correspondem aos anseios e nem atendem às reais demandas da sociedade. Por isso, pesquisadores independentes e a própria Universidade vêm apostando em investigações que reforcem o valor da vida, o direito do cidadão, o respeito às diversidades e a emancipação leitora. Daí o objetivo dessa nossa discussão, que empreende esforços no sentido de mostrar que é exequível uma prática pedagógica voltada para a produção de sentidos do

sujeito a partir do texto literário, que congrega em seu tecido a língua e a cultura.

Nesse sentido, e em articulação com Umberto Eco (2004), que diz que é na porosidade do texto que reside a produção de sentidos do leitor e, inspirada nas noções trazidas por Eco sobre espaços em branco, brechas, incompletudes, entendo que não podemos deixar que o academicismo ofusque o nosso olhar acerca da discrepância territorial desenhada em nosso país, no que se refere ao acesso à educação, à saúde e à tão propalada ‘novas tecnologias’. Muitas vezes questões-problema no campo da linguagem e do ensino, que exigem da academia uma atenção mais específica, são tratadas de forma generalizada como se fosse possível criar um modelo hegemônico para a educação no Brasil. A leitura literária escolarizada é uma dessas questões-problema. A extensão territorial brasileira, conjugada com a desigualdade de condições nos obriga a ter cautela ao tratar de questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da leitura.

Por exemplo, se olharmos especificamente para o Nordeste brasileiro observamos explicitamente o contraste desigual de condições de aquisição das linguagens contemporâneas. Ainda existem cidades rurais e povoados no Nordeste que a energia elétrica inexistente e, por consequência, o uso da televisão, do computador ou do celular não fazem parte da realidade desse povo. Aliado a essa ausência vem o desconhecimento do livro e da literatura.

Este quadro nos impulsionou a pensar a responsabilidade atribuída à Universidade de criar pesquisas que, de alguma forma, minimizem as dificuldades do ensino da leitura em nosso país. Se de um lado temos uma parcela da sociedade que não tem qualquer acesso ao livro e a leitura, do outro lado encontramos a escola dos centros urbanos, que mesmo tecnologicamente aparelhadas e inseridas no mundo das tecnologias da informação e da comunicação padecem do obscurantismo leitor. Na concepção de professores da Educação Básica o ensino da literatura perdeu o sentido da existência e resvala para uma reprodução sistemática

de leitura, sem que os leitores (professores e alunos) se tornem sujeitos reais de voz e pensamento. Por essa razão é que devemos criar uma ação didática decolonial que contemple, pobres, ricos, campo e cidade.

LEITURA COMO AÇÃO DIDÁTICA DECOLONIAL

Sempre foi muito polêmico investir numa discussão sobre a educação literária na/para escola, visto que tal discussão geralmente instiga o leitor a vislumbrar duas alternativas, isto é, ou espera do texto uma proposta “milagrosa” que dificilmente será aplicada, em virtude da sua discrepância com o cotidiano da escola, ou opta pelo negacionismo de que seja possível redefinir o modo de produção da leitura literária para educação básica. Ambas alternativas estão fadadas ao insucesso porque não atendem às reais necessidades dos atores sociais da escola.

Pensar uma prática de leitura emancipatória para escola é criar estratégias que conduzam essa prática a uma ação didática decolonial. Mas o que isso significa? Na concepção de Catherine Walsh (2017) os momentos complexos vividos pelos povos da América Latina decorrentes de governos com políticas autoritárias e desumanas exigem e provocam movimentos circulares de teorização e reflexão, ancorados na construção de caminhos de “ser, pensar, olhar, ouvir, sentir e viver com horizonte decolonial” (p. 24). Para Walsh, esse horizonte decolonial necessário na escola exige práticas teóricas e pedagógicas de ação que necessariamente ligarão o pedagógico ao decolonial. Redefinir as práticas de leitura na escola é condição *sine qua non* na reinvenção do perfil leitor de crianças, jovens e adultos. Essa reflexão sobre uma educação literária na escola, ancorada no intento emancipatório, é certamente algo complexo de assimilação considerando a nossa conjuntura leitora desenvolvida há mais de 500 anos no Brasil.

Em um estudo desenvolvido por Jorge de Souza Araújo sobre o perfil do leitor colonial (1999), Araújo revela que a negligência portuguesa pelo Brasil era resultante de que essa terra se apresentava para eles sob a mística do paraíso intocado, desconhecido e habitado por selvagens

brancos, ingênuos e mansos, imagem representada por Montaigne e Ronsard. Jorge Araújo afirma ainda que: “a América portuguesa dos primeiros séculos não trata da formação ou desenvolvimento de qualquer processo educativo que tome a Literatura como instrumento de transmissão cultural” (1999, p. 31). E desse modo a leitura na cultura jesuítica só se manifesta enquanto mecanismo retórico com objetivo catequético. Esse breve panorama da cultura leitora no Brasil evidencia, ainda segundo o autor, que “não se poderia prever maior desenvoltura cultural e literária no Brasil” (p. 31).

Assim, o Brasil leitor é resultado de dois séculos de ocupação pedagógica colonial jesuítica que levaram a uma ação pedagógica mecanizada, centralizada e mimética. Equivocadamente, esse modelo pedagógico de ensino da literatura permanece no Brasil do século XXI, convivendo com as novas tecnologias e com estudantes de competência leitora rápida e dinâmica. É pensando nesse cenário paradoxal que abrimos este espaço de reflexão, visto a ingente necessidade de provocarmos debates e novas reflexões acerca da importância didático pedagógica da educação literária como dispositivo de emancipação do sujeito leitor na escola.

A base leitora fundada numa concepção colonialista não promove sujeitos leitores, ao contrário, produz sujeitos que não percebem no tecido literário o exercício móvel da sua própria língua em ação. Essa inabilidade para perceber a língua e a literatura como tapeçaria de suas práticas culturais e sociais resulta de pedagogias opressoras que não validam a fala do estudante. Em vista disso, criar condições de ações decoloniais é promover práticas, metodologias de/para leitura que estabeleçam uma proposta de luta, insurgências, resistências e transgressões contra a dominação mecanicista de uma educação bancária. É a partir dessa proposta que o pedagógico e o decolonial adquirem sua razão de ser e seu significado político, cultural e existencial em comunhão com as práticas sociais e culturais dos estudantes.

No instante em que conseguirmos levar para escola uma nova proposta de educação literária, firmaremos o compromisso com o exercício de uma ação didática decolonial que venha revisar uma racionalidade construída a partir de binarismos dicotômicos como homem/natureza, mente/corpo, civilizados/bárbaros, língua/literatura, que se estabelecem como instrumentos de classificação hierárquica e padrões de poder. O binarismo língua/literatura, por exemplo, se torna, nas aulas de língua portuguesa, um entrave para o aprendizado tanto da língua quanto da literatura. O estudante, em virtude de práticas pedagógicas equivocadas, não consegue entender que a literatura é o tecido da língua, pois a língua é tratada na escola como um artefato técnico, descolado das práticas sociais e culturais do falante.

Esse tratamento deliberadamente orquestrado pelo sistema de ensino faz parte de uma engrenagem perversa que impede as massas populares a criarem antídotos críticos sobre a realidade vivida. Ao referir-se sobre a relação da realidade opressora com as massas oprimidas Paulo Freire afirma: “o que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas (*massas oprimidas*)³ em seu estado de ‘imersão’ em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora” (2005, p. 43). Esse estado de opacidade com que são produzidas e projetadas as práticas de leitura literária na escola brasileira, indubitavelmente, não contribui para o desenvolvimento crítico do aluno leitor, visto que a sua voz é constantemente silenciada e a suas experiências sociais e culturais são invisibilizadas.

Esse pragmatismo da escola fere a proposta humanista de valorização da ouvidoria do aluno, porque o seu foco de atenção está voltado para o tempo de execução das atividades programadas; e desse modo a escola acaba negligenciando a condição de pensar, de existir e de sentir do sujeito estudante no ato da atividade leitora. Paulo Freire vai dizer na *Pedagogia do Oprimido* que na essência da educação como prática de liberdade encontraremos a palavra e o diálogo como resultado

³ Grifo nosso.

daquela. Contudo, para o educador bancário, na sua recusa à dialogicidade, a atenção se volta não ao conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa que deve ser cumprido por seus alunos. Todorov (2009) vai dizer que o sentido da aula se dispersa porque o docente ao invés de buscar o sentido de um livro, ele se prende a elementos soltos da obra. E reitera: “Os alunos serão interrogados sobre o papel de tal personagem, de tal episódio, de determinado detalhe na busca pelo Graal, mas não sobre a própria significação dessa busca” (TODOROV, p. 29).

Por isso, que se faz necessário investir na promoção do diálogo em sala de aula sobre o produto que se está produzindo e consumindo, visto que este diálogo é, portanto, uma ação pedagógica decolonial que visibiliza a palavra, a ação e a reflexão do estudante na escola; pois como nos diz Freire: “o homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado” (2005, p. 94). E esta situação concreta de que fala Freire advém de posturas pedagógicas doutrinárias concebidas a partir de um ponto de vista intocável, que é o do docente e que, portanto, reproduz os mecanismos da dominação. Assim, a educação literária humanista de base decolonial que aqui defendemos permite ao estudante a tomada de consciência de sua plena humanidade, pois não podemos chegar aos jovens pobres, trabalhadores, de modo geral, imersos num contexto colonial, para impor-lhes conteúdos que não atendem às suas reais necessidades. Até porque devemos considerar que esses jovens veem na escola a sua possibilidade de crescimento pessoal e intelectual e não a sua negação enquanto sujeito aprendente.

Nessa perspectiva, Rildo Cosson (2006) afirma que “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (p. 23), visto que as aulas se resumem a apresentação de características estéticas e históricas de obras e escolas literárias, desvinculadas do exercício do prazer e da reflexão.

Nesse sentido, o letramento literário tem uma função preponderante na formação do sujeito leitor, pois na visão de Cosson:

Devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2006, p. 23).

Ao chegarmos aqui podemos compreender que uma ação didática decolonial para o ensino da literatura requer da escola uma mudança de abordagem metodológica que inclua o estudante na condição de se sentir sujeito de pertencimento daquele projeto pedagógico. Nessa perspectiva Carlos Magno Gomes (2010) traz algumas reflexões sobre o método interdisciplinar de ensino de literatura a partir das contribuições da literatura comparada e dos estudos culturais, cuja relevância nos leva a perceber a ingente necessidade do diálogo entre ensino da literatura e estudos culturais. E para consecução dessa proposta o autor sugere a leitura interdisciplinar, fazendo com que a leitura literária se aproprie das duas formas de interpretação, isto é, a estética e a cultural.

O interessante na reflexão de Gomes (2010) é que esse método interdisciplinar proposto por ele, só se torna viável se o leitor for efetivamente um co-autor desse repertório de leituras. Numa postura reflexiva de ação decolonial, Gomes entende que o estudante ao se tornar co-autor, ele (*o estudante*)⁴ “aplica às representações literárias as novas abordagens de pertencimento das identidades como seu caráter fluido e flexível” (p. 27). E ele reitera: “Rumo a uma pedagogia da provocação, a leitura interdisciplinar leva o aluno a pensar seu espaço social a partir das subjetividades do tecido literário, pois a recepção de um texto pode ser vista como uma produção cultural de diferentes épocas” (p. 29).

⁴ Grifo nosso.

A proposta de Gomes (2010) destaca a importância da agudização crítica na formação do leitor, pois reforça a necessidade da ampliação do debate sobre a postura politizada por parte de professores e alunos, que os encaminhem a emancipação intelectual. E nesse sentido Gomes aposta não só na construção de um leitor politizado, mas também numa pedagogia inclusiva que privilegie a formação cultural do leitor. Por isso, Vincent Jouve (2012, p. 106) nos diz que “o professor não pode se limitar ao trabalho de interpretação: ele precisa começar tornando acessíveis (fornecendo todas as informações necessárias sobre elas) as obras cuja linguagem se tornou opaca para nós”. Esta concepção libertária de apreensão da leitura deve ser a mola-mestre que moverá todo o trabalho realizado na escola brasileira; haja visto a preocupação entre pesquisadores para a educação literária de promover a autonomia política do seu povo.

Em comunhão com os teóricos aqui referenciados, Antônio Candido (2002) vai dizer que a exemplo da vida que se mostra ao homem em seus altos e baixos, “em suas luzes e sombras”, a literatura educa sem se deixar prender a fins moralistas, que tentam aprisionar o texto às folhas de manuais, higienizadas pelos preceitos de virtude e de boa conduta. A produção literária tira as palavras do nada para fazer delas um todo articulado, e aí está o ponto mais importante de seu nível humanizador. A literatura “[...] não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2002, p. 84-85). Assim, a respeito do caráter humanizador da literatura, essas atividades que integram o leitor ao texto, corroboram a necessidade de se pensar com urgência um novo olhar da escola sobre a aquisição de uma política de leitura que mantenha docente e discente comprometidos com a construção do seu próprio conhecimento e com a transformação do seu ser no mundo através do desejo de estar com o texto.

REFERÊNCIAS:

- ARAÚJO, Jorge de Souza. *Perfil do leitor colonial*. Ilhéus: Editus/UESC, 1999.
- BARTHES, Roland. *O império dos signos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Cia da Letras, 1990.
- CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*. 24 (9): 803-809, set, 1972.
- CANDIDO, Antônio. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOMES, Carlos Magno. Leitura e estudos culturais. In: *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n.16, 2010.
- JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.
- KURY, Adriano da Gama. *Novas lições de análise sintática*. São Paulo: Ática, 2006.
- MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Dossiê: Diálogos do Sul*, Civitas, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan.-abr. 2014.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística geral*. BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert (Orgs). São Paulo: Cultrix, 1971.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em Perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Série Pensamiento Decolonial. Tomo I. Equador: Editora Abya-Yala, 2017.
- WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. In: *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Série Pensamiento Decolonial. Tomo II. Equador: Editora Abya-Yala, 2017.

CONTROLE DIGITAL E INSURREIÇÃO: UMA POÉTICA DA ESCRITA NA ERA DIGITAL

Nathalí Macedo Costa¹

Resumo: O presente artigo tem por principal escopo fornecer arcabouço teórico para minha pesquisa-ação sobre mídia alternativa e a contra-informação na disputa de narrativas na internet — sobretudo em dois blogs progressistas: Intercept Brasil e Diário do Centro do Mundo —, em tese de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia. A partir da leitura de dois textos base — “O coronavírus de hoje e o mundo de amanhã”, de Byung Chul Han, e “Filosofia da Caixa Preta — Ensaios para uma futura filosofia da fotografia”, de Vilém Flusser— este trabalho pretende corporificar os conceitos essenciais à pesquisa-ação, tais como controle digital, dispositivo e aparelho.

Palavras-Chave: Discurso Político. Mídia. Dispositivo. Aparelho. Algoritmo.

INTRODUÇÃO

Uma pesquisa sobre mídia alternativa e discurso político na internet deve considerar, impreterivelmente, os conceitos de controle digital, técnica e aparelho, aos quais dedicaremos atenção especial neste artigo.

O conceito de controle digital é trazido por Byung Chul Han em “O coronavírus de hoje e o mundo de amanhã”.

No texto, o filósofo sul-coreano escreve sobre a total ausência de consciência crítica acerca da chamada vigilância social na Ásia — eficaz no controle da pandemia de coronavírus, mas perigosa na dicotomia tecnologia *versus* privacidade e liberdades individuais. O amadurecimento

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

deste conceito é essencial para a discussão sobre discurso político e algoritmo a ser construída na tese em questão.

A noção sobre o controle ou vigilância digital trazida por Byung Chul Han nos auxilia na construção de um entendimento mais claro não apenas sobre o *devoir digital* do mundo pós-pandêmico, mas também e principalmente sobre o papel da internet na construção de nossos modos de vida e de nossa expressão política.

Outros conceitos serão também amadurecidos no presente artigo, uma vez que se apresentam como pressupostos básicos da pesquisa-ação.

Aparelho, um conceito originalmente trabalhado pelo filósofo tcheco Vilém Flusser em “Filosofia da Caixa Preta — Ensaio para uma futura filosofia da fotografia”, e dispositivo, trazido por Agamben em seu ensaio “O que é um dispositivo?” estão intimamente relacionados ao controle digital em Byung Chul Han, como veremos oportunamente.

Sabemos com que tipo de aparelho estamos lidando? Conhecemo-lo satisfatoriamente?

Talvez essas perguntas só sejam respondidas na tese, no bojo da pesquisa-ação, mas, por ora, este estudo bibliográfico será de grande valia para nos debruçarmos sobre a teoria que traçará os caminhos da pesquisa.

O presente trabalho não é, portanto, um fim em si mesmo, mas terá como resultado um alicerce teórico indispensável para pensarmos a construção e mutação dos discursos políticos na internet.

AS PAREDES TÊM OUVIDOS: CONTROLE DIGITAL, VIGILÂNCIA SOCIAL E DEMOCRACIA

O conceito de controle digital trazido por Byung Chul Han em “O Coronavírus de hoje e o mundo de amanhã” é o ponto de partida para uma discussão teórica sobre a instrumentalização deste mesmo conceito

em prol de interesses comerciais e eleitoreiros ante à perspectiva de democracia e liberdade individual.

O conceito de vigilância digital trazido pela pesquisadora brasileira Fernanda Bruno (2007) é muito útil para compreendermos sua aplicação na filosofia de Byung: “o monitoramento sistemático, automatizado e a distância de ações e informações de indivíduos no ciberespaço, com o fim de conhecer e intervir nas suas condutas ou escolhas possíveis como os mecanismos operados pelo poder para monitorar e controlar os indivíduos a partir de aparelhos digitais” (BRUNO, 2007).

Embora não diretamente citado pela autora, esse conceito bebe da filosofia de Byung, na qual a vigilância digital é apresentada ao leitor como mecanismo de controle e contenção dos indivíduos pelo poder constituído.

O autor trata também de expor a finalidade notadamente política — muito mais do que comercial — desta vigilância por parte do Estado em geral associado a empresas privadas de dados.

Ele observa que, na Ásia, onde a vigilância digital se apresenta como um modo de vida institucionalmente constituído e imposto com ainda mais força do que nos outros continentes do globo, há muito controle e quase nenhuma insurreição: “a consciência crítica diante da vigilância digital é praticamente inexistente na Ásia” (BYUNG, 2020).

“Principalmente para enfrentar o vírus os asiáticos apostam fortemente na vigilância digital. Suspeitam que o *big data* pode ter um enorme potencial para se defender da pandemia. Poderíamos dizer que na Ásia as epidemias não são combatidas somente pelos virologistas e epidemiologistas, e sim principalmente pelos especialistas em informática e macrodados. Uma mudança de paradigma da qual a Europa ainda não se inteirou. Os apologistas da vigilância digital proclamariam que o *big data* salva vidas humanas” (p. 2).

Esta mudança de paradigma está longe, entretanto, de ser vista apenas como uma maneira eficaz de combater epidemias: trata-se do monitoramento, controle e inexistência de privacidade informacional, que decididamente teve seu início muito antes da crise da COVID 19.

E não é só no continente asiático que a pandemia enseja um *devoir* de total vigilância: também nas Américas o vírus traz risco de abusos no controle digital da população.

Para se ter uma ideia, as autoridades estadunidenses, na dita tentativa de avaliar a adesão da população à campanha de quarentena, estão obtendo grandes volumes de dados pessoais de localização junto a anunciantes online — sendo considerada inclusive a obtenção de informações via Google.

Neste momento em que o controle digital se converte em vigilância e a crise de saúde pública instalada no mundo rapidamente se transforma em uma crise de liberdades civis, importa à Crítica Cultural identificar de que maneiras esse controle acontece e em quais pontos encontra resistência.

Os métodos sofisticados dessa vigilância foram possibilitados pela ascensão do smartphone e da computação em nuvem, e de todo um ecossistema de rastreamento que os acompanha.

O último grande *boom* do controle digital no mundo surgiu nos Estados Unidos, após os ataques de 11 de setembro, quando a sociedade americana foi convencida de que um maior monitoramento e compartilhamento de dados permitiria ao Estado impedir ataques terroristas, abrindo caminhos para a permissividade institucional a uma vigilância digital nunca antes observada nestes moldes, e que muitas vezes não servia para o monitoramento de possíveis ataques terroristas, mas a outras finalidades, sobretudo políticas: espionagem travestida de segurança pública, que se apresenta agora em ascensão diante da crise sanitária vivenciada no mundo.

Dentre os resultados mais imediatos desta vigilância digital — sobre a qual urge uma reflexão filosófico-político-cultural — a que mais se destaca no cenário de discussões mundiais nos últimos anos é o uso político de dados, que põe em xeque a própria dinâmica da democracia e do poder.

A polêmica relacionada à manipulação de opinião pública durante a eleição presidencial americana de 2016, por meio da venda ilegal de dados sob o poder do *Facebook*, e detalhada no documentário *The Great Hack* (KARIM AMER, 2019), é uma demonstração clara dos efeitos perigosos do uso político do controle digital: uma verdadeira ameaça à democracia e às liberdades civis.

O criador dessa estratégia é o jovem marqueteiro americano Christopher Wylie, que usa o termo “guerra psicológica” para referir-se ao uso propositado de dados e da força das redes sociais para manipular a opinião pública.

Foi a partir desta estratégia que Christopher garantiu a eleição de Donald Trump para a presidência dos Estados Unidos e a campanha para que o Reino Unido deixasse a União Europeia, decidida por referendo realizado no mesmo ano — duas das decisões geopolíticas mais importantes da atualidade.

As mesmas estratégias de uso ilegal de dados — que se apresentam como tendência mundial — foram usadas no Brasil quando da eleição do atual presidente da república, o que nos conduz a uma constatação tão adstringente quanto urgente: o controle digital tem sido instrumentalizado para a ascensão ultraconservadora no mundo.

É a partir dessa observação que a necessidade de compreendermos e decodificarmos a vigilância digital e o uso político dos nossos dados é uma tarefa urgente e diretamente relacionada ao nosso futuro geopolítico.

A INTERNET COMO DISPOSITIVO: A CAIXA PRETA DO MUNDO PÓS-MODERNO

Para trazer à tona essa necessária discussão filosófico-político-cultural sobre vigilância digital, é necessário teorizar e compreender de que maneiras ela se opera.

Os principais conceitos que circundam essa teorização são trazidos por Agamben e Valèm Flusser, ambos autores basilares para a tese ao qual o presente artigo fornece arcabouço teórico.

Em seu ensaio “O que é um dispositivo?”, o filósofo italiano Giorgio Agamben busca determinar o conceito originalmente empregado, mas não precisamente definido por Foucault.

Antes de resolver essa questão que está longe de ser apenas terminológica, Agamben adverte o leitor de que o dispositivo, no conceito ao qual ele procura trazer luz, tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder (já é possível notar, neste ponto, que o conceito de dispositivo se relaciona intimamente com o de vigilância digital, como veremos oportunamente).

Acerca do dispositivo, Agamben considera, ainda, os seguintes pontos:

“1) é um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não-linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas, etc. o dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos; 3) é algo de geral (um resseau, uma "rede") porque inclui em si a episteme, que para Foucault é aquilo que em uma certa sociedade permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico daquilo que não é científico” (AGAMBEN, 2005, p. 10).

Em Agamben, portanto, o conceito de dispositivo está ligado a todo mecanismo que desenvolve captura nos indivíduos, ou seja, qualquer

artefato que seja capaz de orientar, modelar, capturar os gestos, atitudes, discursos dos seres vivos.

A flagrante relação do dispositivo com o conceito de vigilância digital explorado no tópico anterior nos permite afirmar que o principal dispositivo do mundo pós-moderno é a internet, que opera atualmente como meio de contenção dos indivíduos por parte do poder, além de desorganizar a legitimidade de informações na era da pós-verdade, como trazido por Agamben no item 3.

Já neste conceito de dispositivo trazido por Agamben há uma indicação clara de que, ao mesmo tempo em que os dispositivos — massificados no mundo capitalista — são mecanismos de controle, são também brechas para a insurreição.

“Quanto mais os dispositivos difundem e disseminam o seu poder em cada âmbito da vida, tanto mais o governo se encontra diante de um elemento inapreensível, que parece fugir a sua presa quanta mais se submete docilmente a ela. Isto não significa que ele represente em si mesmo um elemento revolucionário nem que possa deter ou também somente ameaçar a máquina governamental. No lugar do anunciado fim da história, assiste-se, com efeito, ao incessante girar em vão da máquina, que, em uma espécie de desmedida paródia da oikonomia teológica, assumiu sobre si a herança de um governo providencial do mundo, que, ao invés de salvá-lo, o conduz — fiel, nisto, a originária vocação escatológica da providência — a catástrofe” (AGAMBEN, 2005, p. 16).

Quando Agamben chama atenção para a existência de um “elemento inapreensível” para o poder diante da difusão dos dispositivos como mecanismos de controle, traz à tona um fato que deve nortear toda a nossa leitura: nós não sabemos exatamente como os dispositivos funcionam, e menos ainda como são usados para direcionar nossas decisões. O “incessante girar em vão da máquina” parte da impossibilidade de decifrar os dispositivos, que resulta em um controle e insurreição que se operam no escuro.

Mas sabemos — e isto basta, por ora — que, ao mesmo tempo em que há o controle, há a insurreição — dentro dos mesmos dispositivos, girando, em vão, na mesma máquina.

O conceito de dispositivo em Agamben pouco difere do conceito de Aparelho em Flusser, que passa a defini-lo, embora não de modo simplório, em “Filosofia da Caixa Preta — ensaios para uma futura filosofia da fotografia” como “o que permite ao homem capturar uma imagem” (que, naquele contexto, referia-se à máquina fotográfica, embora o conceito de aparelho se expanda e seja amplamente empregado no sentido agambeano de dispositivo).

Esse conceito, utilizado por Flusser para descrever a situação da geração que acompanha o despertar da era cibernética e do domínio das imagens sintéticas, serve como uma luva ao nosso debate sobre vigilância digital.

A metáfora do aparelho como “caixa preta” calcifica a ideia de que desconhecemos os dispositivos que operam o poder, do mesmo modo que desconhecemos o próprio poder.

O que Flusser denominou “caixas pretas” são em verdade os dispositivos que resultam do saber daqueles que dominam o aparato digital (programadores, hackers, empresas de dados), mas cuja utilização permanece um enigma para a massa, do mesmo modo que ocorre com o aparelho fotográfico.

Sendo a internet o principal dispositivo de vigilância digital na atualidade, seria o *algoritmo* a caixa preta do mundo pós-moderno?

Esta é uma das questões que a tese que este artigo ajudará a fundamentar pretende responder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o presente artigo não pretende apontar respostas, soluções ou definições, mas corporificar o arcabouço teórico

para futura pesquisa sobre mídia alternativa e a contra-informação na disputa de narrativas na internet — sobretudo em dois blogs progressistas: Intercept Brasil e Diário do Centro do Mundo, as conclusões às quais foi possível chegar a partir de sua produção são estritamente conceituais.

O primeiro conceito explorado, de vigilância digital, é o mais indispensável à tese em questão, uma vez que não é possível falar em disputa de narrativas na internet sem considerá-la como mecanismo de contenção dos indivíduos pelo poder.

Antes de iniciarmos uma disputa sobre produção e mutação de discursos políticos na internet, é necessário, portanto, reconhecer e se aprofundar no fato de que a internet, enquanto dispositivo, não é um espaço de manifestação livre e desvinculada de controle pelo poder constituído.

Considerar que a disputa de narrativas na internet é justa e não obedece a nenhum controle seria ingênuo, para dizer o mínimo, além de desconsiderar elementos importantes, como o algoritmo.

Nesta perspectiva, os conceitos de *controle digital*, *dispositivo* e *aparelho*, explorados neste artigo, são norteadores da pesquisa em questão.

Mais do que os conceitos isoladamente, é a correlação entre eles que constrói o nosso debate: perceber em que ponto dispositivo e aparelho se encontram (e em quais pontos se desencontram, já que uma coisa não exclui a outra), entender a relação entre controle digital e dispositivo, os pontos de intersecção entre a Filosofia da Caixa Preta e o uso da internet pelas massas.

Organizar e relacionar esses conceitos me permite determinar com mais clareza de que maneira a investigação acerca da produção e mutação dos discursos políticos na internet deve se orientar, quais são os seus pressupostos, quais autores e de que maneiras podem ampará-la.

Além de compreender o conceito de vigilância digital como pressuposto básico de pesquisa, me foi possível, nesta oportunidade, criar classificações que facilitam o trabalho de pesquisa-ação: ler a internet como dispositivo — a partir do conceito de Agamben — e o algoritmo como caixa preta — a partir do conceito de Flusser — legítima e orienta o emprego destes conceitos no corpo da minha pesquisa.

Tendo compreendido como a internet, sociedade em rede, vigilância digital e algoritmo podem ser conceitualmente organizados, me foi possível aferir, mesmo antes da pesquisa-ação, que, na era digital, controle e insurreição circulam no mesmo espaço, e apreender sua dinâmica de funcionamento é uma tarefa que exige a conciliação entre a teoria e a pesquisa prática (aqui chamada de pesquisa-ação).

Munida deste arcabouço teórico — que evidentemente será apenas uma pequena parte da teoria que poderei incorporar à tese — tenho aberto o caminho que pretendo percorrer na pesquisa futura.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é um dispositivo*. In: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/download/12576/11743> Acesso em: 18 jun. 2020.

BRUNO, Fernanda. *Dispositivos de vigilância no ciberespaço: duplos digitais e identidades simuladas*. Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho “Tecnologias de Informação e Comunicação e Sociedade”, do XV Encontro da Compós, na Unesp, Bauru, SP, junho de 2006. Disponível em: <http://revcom.portcom.intercom.org.br/>. Acesso em: 9 abr. 2010.

FLUSSER, Valèm. *Filosofia da caixa preta - ensaios para a futura filosofia da fotografia*. In: http://www.iphi.org.br/sites/filosofia_brasil/Vil%C3%A9m_Flusser_-_Filosofia_da_Caixa_Preta.pdf Acesso em: 14 de junho de 2020.

HAN, Byung Chul. O coronavírus de hoje e o mundo de amanhã. In: *Filosofia Viral*. Editora InExistente: Alagoínhas, 2020.

OBJETOS, TEORIAS E MÉTODOS NUM PROGRAMA DE CRÍTICA CULTURAL, SITUADO NO CAMPO LINGÜÍSTICO-LITERÁRIO, A PARTIR DA UNEB

Osmar Moreira dos Santos¹

Resumo: Trata-se de uma exposição e/ou instalação de elementos epistemológicos que tomem os sentidos de estudiosos, gestores, comunidade científica, bem como das pessoas comuns, em geral, sobre o que seria e qual o sentido do funcionamento de um curso de doutorado na área de Letras e numa cidade do interior da Bahia, dispondo, por essa condição, de alguma abertura no sistema científico, para se tornar um programa de referência na área. Objetivos: mostrar como a implantação recente do Departamento de Linguística, Literatura e Artes, no Campus II da UNEB em Alagoinhas, traduz a história de quase 50 anos das Letras por aqui (1972-2020) com destaque para a formação doutoral e pós-doutoral do seu corpo docente oriunda de vários programas e universidades do Brasil e do exterior; demonstrar como há na história dos projetos de pesquisa desse corpo docente, entre 40 e 60 anos, um deslocamento dos problemas explorados em suas teses para uma confluência nova acerca da crítica cultural, aqui entendida e praticada não mais como estudos culturais, nem crítica literária, mas como um platô situado no interior do campo linguístico-literário para problematizar a dicotomia entre uma linguística que só trate dos problemas da língua e de um campo

¹ Professor de Literatura, desde 1990, na antiga Faculdade de Professores de Alagoinhas/FFPA - UNEB e, nos últimos anos, já no Departamento de Educação do Campus II/UNEB, professor de Estudos Filosóficos, na graduação em Letras. No Pós-Crítica, leciona Metodologia da Pesquisa em Crítica Cultural, entre outras, nos cursos de mestrado e de doutorado. Desde final da tese, em 2001, articula condições epistemológicas e infraestruturais para o desenvolvimento da pesquisa em Letras no âmbito da UNEB. Autor de projetos relevantes para isso, a saber, projeto de Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, mestrado e doutorado; projetos de infraestrutura junto a UNEB, Fapesb, FINEP, CNPq; projeto do Departamento de Linguística, Literatura e Artes. Além de projetos de pesquisa relevantes, a exemplo, *Arquivos e políticas do valor* (PROCAD entre Pós-Lit/UFMG e Pós-Crítica/UNEB, 2012 – 2016); *Potências transnacionais e seus crivos culturais* (BRICS), com dezenas de pesquisadores docentes e discentes do Pós-Crítica, programas da UFBA, da Universidade de Pequim/China, da Universidade de São Petersburgo/Rússia e da Índia e África do Sul. Autor de livros e artigos de circulação nacional e internacional.

literário que só trate do fenômeno literário, e estabelecer as condições para uma arqueologia dos signos e sua reverberação pelas ciências humanas. A metodologia para essa instalação envolve os acervos do centro de documentação Iraci Gama, com produções dos cursos de Letras não só de Alagoinhas, mas com interfaces com outros 22 cursos de Letras da UNEB, além dos produtos, em 10 anos de funcionamento, do Mestrado em Crítica Cultural, em que os objetos língua e literatura não são aprisionados e confinados pelo campo, mas abertos a novas relações eróticas, intersemióticas, com as demais áreas do saber humano. Espera-se, com essa instalação, oferecer ferramentas para o arrombamento e ocupação de espaços epistemológicos improdutivos, ociosos, vegetativos, e proliferar novas formas de provocação, de leveza e alegria de criar e resistir. Sem essa tecnologia dos signos não há como escaparmos de uma falsa noção de excelência científica, nem como estabelecermos condições para a formação de outro perfil para o(a) doutor(a) em crítica cultural: um(a) criador (a), um(a) inventor(a) de novas línguas e formas, recicladas e extraídas do lixo de um conhecimento milenar eivado de preconceito, racismo e violência epistêmica.

Palavras-Chave: Língua, Literatura, relações intersemióticas. Arqueologia e tecnologia dos signos. Arrombamento e ocupação de espaços epistemológicos.

DO NOMADISMO AO PLATÔ²

Empreendidas as ordens de despejo linguística, cultural, territorial e ontológica de povos indígenas, do povo negro traficada da África para o trabalho escravo, e da emergente população colonial, permanentemente empobrecida nos últimos 500 anos, quando não dizimados; os senhores de escravos, de latifúndios e de servos, além de se apropriarem do Estado como instituição privada no Brasil, ainda vão disseminar, permanentemente, a lógica da divisão, da intriga e do ódio entre esses

² Discussão aprofundada e detalhada dessa noção de platô, ler SANTOS, Osmar Moreira dos. “Platô de crítica cultural na Bahia: por um roteiro de trabalho científico transgressor”, in: ATAÍDE, Cléber et al. (Orgs.) *Cartografia GeINE: 20 anos de pesquisa em Linguística e Literatura – Vol II*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

despejados. Essa é a lógica da dominação cultural em países da periferia do capitalismo, e o que é mais grave: essa lógica entranha as instituições, entre elas, o sistema científico e a universidade.

Se toda a riqueza material produzida na face da terra deriva de duas fontes, a saber, da natureza e de quem trabalha, vendendo sua força de trabalho ou tendo essa força escravizada, e a serviço de seus donos e patrões(MARX, 1980), então todo o sistema científico, da Educação Básica às universidades, para ser de fato comprometido com a verdade e com a emancipação dos povos oprimidos e despejados pelo capital, esse sistema científico deveria oferecer condições para que todos esses despejados tomassem consciência de sua condição e não caíssem na lógica da dominação, isto é, a divisão, a intriga, o ódio, e se organizassem a favor de uma consciência de classe (LUKÁCS, 2003), com a conseqüente organização da luta para a derrubada desse sistema opressor e a implementação de uma justa distribuição material e simbólica da riqueza produzida.

Nota-se, pelas proposições cima, que a lógica da dominação cultural na periferia do capitalismo pressupõe um sistema de falsificação da realidade, em certa medida, sob a convivência do sistema intelectual, a saber, “o poder produz o saber e o saber engendra o poder”, diria Michel Foucault (1990), ou, mais radicalmente: todo o saber dos povos despejados, se não é estimulado a conspirar contra si mesmos, muito raramente é considerado como uma epistemologia da diferença que recolhe, entre os escombros de seus modos de vida, o sentido de sua existência nômade, em fuga permanente, e que em parceria com vozes dissonantes do sistema intelectual, organize um contrassistema intelectual capaz de formular outros problemas sobre e entre essa lógica da falsificação da realidade, subjacente ao sistema intelectual periférico e o imploda, a favor de mais oxigênio e liberdade para o ato de conhecer (SARTRE, 2002) e engendrar novas condições de produção e compartilhamento de saberes, isto é, cidadania cultural entre os despejados.

É assim que num dos primeiros textos do Programa de Crítica Cultural, de minha autoria, intitulado “Pesquisa em crítica cultural como técnica de arrombamento e ocupação de espaços epistemológicos”, *Heterotopia* vol. 1, n.1, de dezembro de 2009, esboça-se alguns princípios e roteiros, a saber, em todo ato de conhecer, não se deve negligenciar o problema da produção da riqueza material e sua distribuição; a vida, os modos de vida, para serem afirmados, em contexto de barbárie, exige, exigem que cada um, individualmente ou em coletivos, construamos sempre uma máquina de guerra de combate, já no plano simbólico; o materialismo histórico e dialético, como um método de lutadores sociais, precisa ser impactado por uma dialética paradoxal (DELEUZE, 1988), para não sucumbir ao mecanicismo e sua redução a palavras de ordem (SARTRE, op., cit.); se a desapareição dos seres humanos sobre a terra, por alguma espécie de barbárie ou escatologia, implica a completa desativação de processos de entendimento concernente à nomeação das coisas e seus efeitos de sentido, então toda a máquina da linguagem humana, demasiadamente humana, é acessível a todos, sem discriminação; está na língua, mas também no corpo de cada oprimido(a), os sons, os traços, os rastros, as formas, a sintaxe e o sentido de uma nova pragmática da subjetividade ou da “cidade subjetiva”; mas, nada disso é suficiente, se não nos organizarmos coletivamente, pública e/ou clandestinamente, para se rastrear quem se apropria do simbólico para controlar o real e o imaginário; quem se apropria do produto do trabalho para inverter sua lógica e criar o feitiço, o fetichismo da mercadoria da vida, da alma e da classe trabalhadora ou das minorias excluídas e, de posse desses dados, e como que circulando-os de mão-em-mão, de bairro-em-bairro, de escola-em-escola, de quilombo-em-quilombo, de aldeia-em-aldeia, e entre os equipamentos de cultura, vislumbrarmos a proliferação de comunas (CLASTRES, 1988; DUMONT, 1964; MÉSZÁROS, 2002; SANTOS, 2016) no lugar dos latifúndios; de comitês de fábrica no lugar das chefias e diretorias executivas, e assim por diante.

Esses princípios, fundamentos ou roteiros deve fazer parte da “bíblia” ou do conjunto de saberes de todos os despejados. Foi e tem sido

assim em minha experiência de vida: do menino que aos 7 anos de idade “descolou-se” de sua família, habitante numa fazenda, para ir estudar numa cidade com quase 200 km de casa, na Bahia, mas que entre dores e saudades, vícios e desesperos, 8 anos depois, já em outra cidade, conclui o fundamental ou ginásio; 17 anos depois, perambulado por muitas cidades do Brasil, conclui o ensino médio e ingressa na universidade em Letras (UCSAL) e Matemática (UFBA); 21 anos depois, passava num concurso para ensinar literatura numa universidade pública (UNEB, Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas); 31 anos depois, já concluídos os cursos de mestrado e de doutorado, orienta sua linha de trabalho em três frentes, a saber, reinventar a iniciação científica no Campus II da UNEB, em Alagoinhas, num curso de Letras que já tinha 29 anos de existência (1972-2001) mas ainda focado no ensino e na extensão; reunir professores(as) de Letras da UNEB, em 2001 com mais de 10 cursos espalhados pela Bahia e com centenas professores, para criar e implantar um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*; propor um novo projeto de pesquisa, diferente do que havia desenvolvido nos 7 anos de mestrado e doutorado e que resultou no *Banquete antropofágico: táticas de negociação cultural emergentes no Brasil*, mas que me permitisse ao mesmo tempo problematizar alguns aspectos do programa em que havia concluído minha pós-graduação, o Letras e Linguística do Instituto de Letras da UFBA, e abrir uma problemática nova a partir do que se fazia epistemologicamente na área de literatura nas universidades estaduais da Bahia e, com essa pesquisa-diagnóstico, mobilizar o que fosse necessário para ativar a nossa potência subalterna, através do Núcleo de Estudos da Subalternidade, o NUES.³

³ Através do NUES (Núcleo de Estudos da Subalternidade), entre 2002 e 2006, realizamos simpósios e seminários, a saber, *Literatura, mediações culturais e subalternidade fora do eixo Bahia com H* (simpósio), 2002, VIII Congresso da ABRALIC: Mediações, UFMG – Belo Horizonte; I Seminário do Núcleo de Estudos da Subalternidade (25 e 26/01/2002). *Cotidiano e cegueira: o que pode o subalterno?*; II Seminário do Núcleo de Estudos da Subalternidade (19 e 20/04/2002): *Poder e captura do desejo*; III Seminário do Núcleo de Estudos da Subalternidade (02 e 03/08/2002): *Fronteiras*; IV Seminário do Núcleo de Estudos da Subalternidade (16/01/ 2003): *Modos de adoecer, modos de guerrear*; V Seminário do Núcleo de Estudos da Subalternidade (09/06/2003):

O nomadismo com que se deu a minha experiência, da infância e meus estudos ao título de doutor em Teorias e Críticas da Literatura e da Cultura, em Letras, em certa medida foi um despejo da língua carinhosa, familiar, para o sem forma da língua estrangeira do mundo; além do despejo da cultura do meu pequeno mundo familiar e camponês para a ostensiva e despudorada linguagem de uma cidade como Vitória da Conquista e sua vida suburbana; já o despejo do território e do ser fica óbvio através dos deslocamento pelos espaços entre o rural e o urbano e pelos sabores e dores da vida subjetiva ficcional de uma criança e adolescente dividido entre valorizar sua vida rural, que o havia despejado, e a melancolia e o desencanto com a vida urbana, tomada pela lógica de valorização de pessoas ricas e suas banalidades, isto é, metabolizar valores e brutalidades do capital em suas dobras, na periferia do mundo, e entranhados ao corpo e espírito dos despejados. Ou seja, faltava a essa criança e jovem, em perambulação pelo mundo, encontrar no sem forma da língua estrangeira, a forma que lhe permitisse dramatizar essa divisão do seu ser despejado, sem terra e sem cultura revolucionária de referência.

Apenas na psicanálise, aos 19 anos e durante os cursos de mestrado e de doutorado, fui provocado, pela primeira vez, a interpelar, como o fez Luiz Gama, “quem sou eu?” e, mais do que isso, aprender a me desmontar enquanto um construto da barbárie, e por minhas próprias mãos, para se

Intertextualidade e experimentação; VI Seminário do Núcleo de Estudos da Subalternidade (29 e 30/3/2004): *Corpo e linguagem*; VII Seminário do Núcleo de Estudos da Subalternidade (11, 12 e 13/11/2004): *Cultura do paradoxo*; VIII Seminário do Núcleo de Estudos da Subalternidade (14, 15 e 16/04/2005): *Karl Marx: Est-éticas do trabalho e devir revolucionário*; IX Seminário do Núcleo de Estudos da Subalternidade (22, 23 e 24/09/2005): *Alagoinhas invisível: entre o localismo e os processos globais de homogeneização*; X Seminário do Núcleo de Estudos da Subalternidade (16, 17 e 18/02/2006) *Gilles Deleuze: pensamento em movimento e socialismo libertário linguagem*; Gilles Deleuze: pensamento em movimento e socialismo libertário (comunicação no simpósio Filosofia Contemporânea), 2006, XII Encontro Nacional de Filosofia da ANPOF, Salvador. Estudos da subalternidade: genealogia e ação direta como teoria do jogo e cultura política. In: O local, o regional, o nacional, o internacional, o planetário: lugares dos discursos literários e culturais, 2006, Rio de Janeiro. X Congresso da ABRALIC, 2006.

chegar, digamos, a uma nova “clareira do ser” (HEIDEGGER, 1967; 1978; SLOTERDIJK, 2000; GUATTARI e ROLNIK, 2011).

Se cada ser humano que acontece, para a existência, já nasce enredado na linguagem, ou seja, um “si” marcado por relações de força entre saber e poder ativos e/ou reacionários, então a posse da língua, o direito ao pensamento, é uma condição, desde a tenra infância, para se entrar na história e estar com o mundo (FREIRE, 2007) e não um mero estar (jogado) no mundo. Sendo assim, o ato de conhecer e a tecnologia dos signos que o acompanha, para além de lançar luz sobre o real embaçado, para além da necessidade urgente de se politizar a relação entre o real e o imaginário (DELEUZE, 2002), é também, e principalmente, a expansão da potência de conhecer a si mesmo nessa relação, incontornável, entre um saber reativo que tenta separar o poder ativo do “si” daquilo que o “si” pode, ao mesmo tempo em que um saber ativo, do “si”, encontra suas linhas de fuga, isto é, faz fugir o saber e o poder reativos.

E minha principal ferramenta de combate, uma semana antes de viajar para a cidade distante, onde começaria meus estudos, em tenra idade, foi me dada por minha mãe, ainda hoje sem saber ler nem escrever, que dizia assim, em minhas oficinas de aprendizagem do abecedário: “vamos ler de A a Z, direto; agora, de forma salteada; depois, é juntar um B com o A, ba; um L com A, lá; ba-la. Uma semana depois, e durante algumas horas por dia, já dispunha do básico para abrir as portas da máquina do mundo.

“PROFESSORINHAS NÃO PRECISAM SABER O QUE É TENSÃO DISSONANTE NUM POEMA”⁴

Concluída minha Graduação em Letras pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e ainda matriculado em matemática na Universidade

⁴ Num dos meus primeiros encontros com o grupo de professores da área de Literatura da

Federal da Bahia (UFBA), em 1988, ingressei como professor substituto em 1989 na Faculdade de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus e, como efetivo, em 1990 na Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas.

Entre 1990 e 2001, com Dedicção Exclusiva às minhas aulas de Literatura Brasileira e à pesquisa sobre *A questão da pós-modernidade em Rubem Fonseca*, pude fazer da sala de aula um laboratório para através da literatura brasileira levar ao limite o campo literário (o texto criativo, a historiografia, a teoria e crítica) e, também, fazer da pesquisa sobre Rubem Fonseca (1990-1993) e sobre a ressonância da antropofagia oswaldiana em Glauber Rocha, Caetano Veloso e João Ubaldo (1994-2001: *Banquete antropofágico: táticas de negociação cultural emergentes no Brasil*), um extraordinário campo de experimentação teórica e metodológica.

Em minha biblioteca à mochila, típica dos nômades e andarilhos, trazia de Salvador para Alagoinhas, inicialmente, da obra de Roland Barthes, passando pelo Ulisses de Joyce e o ABC de Ezra Pound, a Antônio Cândido e à obra completa de Drummond; e, mais adiante, discos com música clássica, dodecafônica, serial, minimalista, aos filmes de arte dos grandes diretores, sob o crivo de leitura e interpretação nas oficinas de conceitos e de operadores de leitura com minhas alunas, futuras “professorinhas”.

Implodir a compulsão pelo significado e/ou por seguir a lógica de “o que o autor quis dizer” que atravessava os manuais de periodização da literatura brasileira, base da referência bibliográfica do currículo dos cursos de Letras numa Faculdade de Formação de Professores, em cidades do interior da Bahia, era, além de restituir a possibilidade de as estudantes (dificilmente havia um sujeito de sexo masculino) acessar novos objetos

Faculdade de Professores de Alagoinhas, FFPA, em 1990, e dada a concentração de estudos de literatura para a sala de aula, e de forma mais facilitada, era usual ouvir de professores mais experientes frases como essa: “essas professorinhas não precisam saber o que é tensão dissonante num poema, professor”. Assim, e por minha crença a contrapelo, só me restava persistir.

de leitura e trabalho científico, também o direito de experimentar a produção de novos sentidos fora dos manuais e prescrições de livros didáticos.

Não é exagero constatar que essas atividades experimentais não só suspendiam, por alguns instantes, a lógica da reprodução de que é vítima, ainda hoje, o ensino, desprovido da pesquisa concernente ao local, como uma dobra do global, mas inserir filosofia no meio da periodização de escolas literárias; promover recitais da poética brasileira, de Anchieta a Mário Quintana, poesia concreta e “poetas da praça”, levando ao limite a performance e a enunciação das futuras “professorinhas”; implodir a relação palavra-e-coisa, em oficinas de leitura de poemas metalinguísticos de um Drummond de Andrade, fazendo ranger os sons, sílabas e palavras, para se entender a “tensão dissonante no poema”, tudo isso era como que uma instalação de ritos de passagem para se ouvir a “balbúrdia” dos indígenas na “Primeira Missa”, da obra de Villa Lobos; para sentir o pulsar das próprias artérias, escutando John Cage; ou dramatizar a própria loucura assistindo, com anotações para os exames de literatura brasileira, filmes como *The Wall* de Allan Parker, a obra de Glauber Rocha, de Luis Buñuel, de Ingmar Bergman, tudo isso em aulas de literatura brasileira não só suspendiam o campo literário do velho currículo, remanescente da licenciatura curta dos anos de 1970 e seus tempos difíceis, mas inseriam as “professorinhas” no deserto dos signos, exigindo para suas travessias a leitura de um Heidegger, Michel Foucault e a *Utopia antropofágica* de Oswald de Andrade, e sua promessa de revolução caraíba em direção ao Matriarcado de Pindorama.

Um dos principais efeitos desse corte nos conteúdos programáticos das disciplinas de Literatura Brasileira, entre 1990 e 2000, abrindo o signo literário e a cultura para outras relações intersemióticas, sob o crivo, ainda que experimental de uma epistemologia contemporânea e híbrida, foi, além de (de)formar as “professorinhas” com novas ferramentas para o trabalho com a linguagem no Ensino Médio, facultar, a muitas dessas que seriam “meras professorinhas”, a competirem em concursos para docentes do Ensino Superior em Universidades Públicas, muitas das quais

hoje minhas colegas de Departamento ou de outros intercâmbios científicos Brasil a fora. O mais incrível é que muitos dos planos de estudos realizados nesses processos de experimentação, a exemplo de o indígena na literatura brasileira, o modernismo em Mário de Andrade e Oswald de Andrade, entre outros, foram tópicos de concursos públicos, decisivos na mudança de alguns destinos.

As lições que ficam subjacentes a esse tópico são: a) nenhum trabalho criativo, por parte de professores e seus alunos, pode prescindir do entendimento de como funciona o significante de uma dada linguagem, seja ela a oralidade, o teatro, o cinema, a música, os quadrinhos, os romances cor de rosa, a alta literatura, o discurso político, o discurso religioso, entres outros⁵. Negar aos professores em formação o acesso ao modo de funcionamento do signo poético, isto é, seu significante, suas tensões verbais, o esvaziamento permanente da fixação de um significado a favor da flutuação dos sentidos, é uma forma de despejo linguístico, operado no interior da sala de aula, interditando, por esse gesto, que os professores em formação dramatizem o “si”, como sujeitos cognoscentes, na difícil relação com o saber disciplinar e militar que engendra o poder permanente de silenciar, censurar, desqualificar, desviar, interditar, criminalizar ou mesmo aniquilar, instituídos no sistema escolar, como uma espécie de campo de concentração.

Dramatizar o “si” desse sujeito cognoscente em formação, nessa relação tensa entre saber e poder reacionários, em que o “si” do sujeito que forma, ou põe em jogo processos formativos, pode estar investido de um saber e poder autoritários, deve necessariamente passar por uma oficina de desmanches, nesse espaço da sala de aula ou da situação pedagógica, para que seja possível fazer emergir, articulado ao “si” que se põe a conhecer, várias cenas combinatórias, em que o saber e poder, antes reacionários, possam ser esvaziados e mudar de posição; b) nenhuma pesquisa no âmbito escolar, da pré-escola ao pós-doutorado,

⁵ A propósito, ver o DELEUZE, Gilles. “O ato de criação”, 1999. Além de se tematizar as diferentes séries intersemióticas, seus significantes, problematiza-se, também, o que é ter uma ideia, nesse ou naquele domínio e quais os seus modos de expressão.

pode prescindir dessa problematização do si em sua relação com o saber e o poder, como uma primeira condição, para que os despejados de sua língua, cultura, território e identidades, tomem consciência de seu lugar na história, se organizem em coletivos e construam mapas e roteiros de sublevação e de tomadas de poder.

OBJETO DE PESQUISA PARA SE PACIFICAR AS FERIDAS

Se conforma Giorgio Agamben, em *O que restou de Auschwitz* (2008) as experimentações nazistas não consistiram apenas em esvaziar a potência do corpo, do pensamento e da linguagem de milhões de artistas e intelectuais judeus, antes de levá-los às câmaras de gás, mas em projetar esse laboratório para o futuro, então, ao que parece, o seu funcionamento está na ordem do dia e nas mais diferentes formas, entre elas, as que atravessam o sistema intelectual em países da periferia do capitalismo tardio.

Contemporâneo a esse tempo de experimentação e projeção da barbárie permanente, entre 1920 e meados de 1950, a principal recusa a essas tarefas intelectuais no sistema intelectual brasileiro, é colocada em movimento pela obra estética, política e intelectual de Oswald de Andrade, que em livros insurgentes como *Poesia Pau Brasil* (1925), *Memórias sentimentais de João Miramar* (1924), *Serafim Ponte Grande* (1933), *A Crise da Filosofia Messiânica* (1950), como utopia antropofágica, além de devassar os arquivos coloniais, e selecionar a potência guerreira de negros e indígenas para uma teoria antropofágica da cultura brasileira, propõe ainda roteiros para se combater o simbolismo da repressão e da barbárie, o esvaziamento da metafísica ocidental (NUNES, 1979; 1990), além de oferecer caixas de ferramentas para se colocar em movimento a revolução política caraíba, isto é, o retorno em diferença do matriarcado de pindorama, ou seja, da sociedade contra e sem o estado, sem classes sociais, distribuída em miríades de homens, mulheres e crianças livres, na forma de cooperativas, associações, tribos, aldeias, quilombolas, comunas.

As conexões desse trabalho antissistêmico oswaldiano com o trabalho de Glauber Rocha, Caetano Veloso e João Ubaldo Ribeiro, a partir de 1960, vão implicar na construção de um roteiro intelectual que dramatiza de forma bastante radical o “eu” que atravessa o ser colonizado; as formas de representação consumidas e/ou produzidas no circuito cultural da periferia do mundo em confronto com as do centro do capitalismo em tempos de guerra fria entre os EUA e URSS; e os modos de circulação dessas representações.

Em filmes como *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), *Terra em Transe* (1967), *Cabeças Cortadas* (1970), entre outros, até *Idade da Terra* (1980) o ser colonizado é levado ao limite de sua estrutura subjetiva, expondo suas feridas, suas dores, suas doenças crônicas, além de todos os mecanismos sociais, culturais, econômicos, religiosos, políticos de enredamento e alienação desse ser; e mais: com uma ideia na cabeça e uma câmera na mão, é na fome e na miséria, inclusive a dos meios técnicos, que esse ser colonizado, uma vez esconjurado o saber e o poder reativos que figuram como fantasmas em sua cabeça, pode fazer derivar do lixo e da fragmentação da cultura os signos de uma cultura nova, original e emancipadora

A ideia em cinema da fome, através de Glauber, é doar aos consumidores de signos de cinema hollywoodiano, de novelas da Globo, de imagens coloridas que transbordam das bancas de revistas, entre outros circuitos de imagens produzidas pela máquina capitalista, um modo de expressão desse “si consumidor” dramatizado em sua própria obra, dobrada, dupla, fragmentada em caleidoscópio, para que esse “si consumidor” selecione os “ideonemas”, então metabolizados, para uma nova língua que o permita romper a série e o circuito de metabolismo dessas representações e entrar na história como um sujeito de si e de seu destino.

A ferida do colonizado, como um objeto de pesquisa e produção no cinema glauberiano, não apenas suplementa os recursos teóricos, metodológicos e técnicos do marxismo contemporâneo e sua noção de

materialismo histórico e dialético, mas abre uma outra noção de materialismo, o modal (ESPINOSA, 2007; DELEUZE, 1984), que vai atravessar a obra de Caetano Veloso, cujo conceito chave da obra — jeito de corpo — vai fundamentar sua política da subjetividade para enfrentar o pão e o circo no mundo musical da cultura de massas⁶.

A subjetividade nesse jeito de corpo, da perspectiva do materialismo modal, já tem os antidotos oferecidos pelo cinema da fome, por isso não é afetada, não se entristece ante a tragédia que envolve as três personagens da paixão triste, a saber, o senhor de terras, escravos e servos que reduzem ao limite seus servos e escravos; os escravos e os servos que sofrem ao limite de sua potência de resistir; os observadores dessa condição, envolvendo senhores e escravizados, que também se entristecem e perdem a potência de representar e estabelecer outras condições para a superação desse drama que envolve cultura e barbárie.

A dor que envolve esse jeito de corpo, encarada do ponto de vista do materialismo modal, é não apenas uma espécie de crítica da razão cínica, mas, em certa medida, um modo de expansão da subjetividade, na periferia do capitalismo, pela possibilidade de, através da música, do futebol, do carnaval, da politização do cotidiano e da cotidianização da política, vislumbrar-se uma política cultural e cidadã no país.

O que seria então ter uma ideia na canção de Caetano Veloso, entre o final de 1960 e de início de 1980? Fazer das feridas e da dor um modo de aumentar a potência de criar, e mais: distribuir o biscoito fino, na forma de filosofia e poema, em todos os rincões desse Brasil grande e profundo.

Na linha da estética da fome e escutando os apelos da canção de Caetano Veloso, João Ubaldo Ribeiro, em *Viva o povo brasileiro* (1984), afirma a potência da memória cultural e oferece novas ferramentas para se inventar um povo que falta. O leitor desse livro grande, entre os

⁶ Uma interpretação dessa noção encontra-se na minha tese de doutorado, mencionada acima, *Um banquete antropofágico: táticas de negociação cultural emergentes no Brasil*, 2001, publicada em diversos capítulos de livros e como artigos para periódicos, mas que deve ser publicada, na íntegra, ainda em 2020 numa parceria entre a Fábrica de Letras e o Scielo Books, através da Coleção Pós-Crítica.

grandes, pode se perguntar: o que é ter uma ideia para a revolução brasileira, a partir desse livro, e veremos que além de se dever retomar as cenas das principais lutas e revoltas, em todos períodos da história do Brasil, desde as reduções jesuíticas para aprisionar indígenas, passando pelas lutas da independência da Bahia e do Brasil, Guerra do Paraguai, às lutas anti-imperialistas do período da ditadura militar, acentuando, sempre, o protagonismo do indígena, do negro, dos coletivos organizados, das mulheres, na construção de modos de resistir ao colonialismo, ao imperialismo, mas, principalmente, a necessidade do trabalho político clandestino.

É na cultura do segredo, da não exposição dos enigmas, do trabalho miudinho de mão-em-mão, de toca em toca, que esse povo subalternizado, empobrecido, envenena os barões, enfrenta os militares, como o partido armado do capital e dos senhores de terra e de escravos e, não vê a hora de emergência de novas lideranças como Maria da Fé, para espalhar-se em centenas de “belos montes” por todo Brasil, anulando, com isso, o deslocamento de centenas de tropas para um único lugar, como aconteceu no massacre de Canudos.

Se o que restou de Auschwitz foi a língua, de alguns testemunhos, para se tentar anular e denunciar a continuidade de seus dispositivos; no caso dos despejados da língua, da cultura, da propriedade e do próprio ser, em periferias do capitalismo como o Brasil, restam a vergonha e a indignação para não se naturalizar o extermínio de jovens negros, povos indígenas, mulheres, homossexuais, e irmos além: fazer emergir uma nova língua com o barulho de nossos mortos embalando as canções de guerra contra esses parasitas que estrangulam o povo brasileiro há mais de 500 anos.

EST-ÉTICAS PARRICIDAS

O Núcleo de Estudos da Subalternidade (NUES), criado em janeiro de 2002 no Departamento de Educação do Campus II da UNEB, em Alagoinhas, e constituindo também, uma das linhas de pesquisa intitulada

Literatura, Subalternidade e Micropolítica, do Grupo de Pesquisa Linguagem e Crítica Cultural inscrito no CNPq, através do Diretório 5.0 em 2002, e certificado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação, o NUES teve duas funções cruciais, a saber, provocar e animar a pesquisa e o debate científico no Campus II, na UNEB, e mesmo com pitadas internacionais, entre 2002 e 2008⁷; constituir articulações de outros grupos de pesquisa visando a criação, implantação, funcionamento, consolidação e excelência de programas *stricto sensu* na UNEB.

A partir de abril de 2001, e já com o título de doutor em Letras, área de concentração em Teorias e Críticas da Literatura e da Cultura, pelo Instituto de Letras da UFBA, fui convidado pelo Programa de minha formação a compor o seu quadro de pesquisadores, mas a minha recusa se justificou assim: infelizmente não posso, pois, minha tarefa, de agora em diante, é reinventar a UNEB. E essa reinvenção começou com minha perambulação de sala em sala, nas turmas de Letras do Campus II, em Alagoinhas, divulgando que estavam abertas 3 vagas para a Iniciação

⁷ Durante o meu primeiro pós-doc, entre outubro de 2002 e julho de 2004, na Université Paris 8, Paris – França, e minhas atividades como Leitor ou Professor Visitante no Institute Íbero-Americain da Université Michel de Montaigne, Bordeaux III, em Bordeaux, França, a 600 km de Paris, e como desenvolvimento do Grupo de Pesquisa Linguagem e Crítica Cultural e seu núcleo de animação científica, NUES, coordenei planos de ensino, grupos de estudos, pesquisas bibliográficas e produção bibliográfica e técnica relevantes, a saber, organização e comunicação em/de 2 seminários internacionais, *Multiculturalisme et affirmation de la vie: défis et dilemmes ibéro-américains* (02/04/2003) e *Na(rr)ations Ibériques et ibéro-américaines: corps, politique et migrations* (12/05/2004); apresentação das palestras *Identidade e resistência: culturas e práticas sociais marginalizadas no Brasil* e *Margens da modernidade: uma transvalorização antropofágica*, em 2003, na Universidade de Paris 8; a comunicação *Polissemia do modo de vida ou obra de arte como usurpação*, 2003, in: Encontro Cultura e juventude na Universidade de Lisboa, Portugal; comunicações, com publicação de textos, *L'Alchimie de l'impasse: le corps amoureux et la mémoire tourmentée chez Paulo Coelho*, 2004, in: Industries & arts des corps et de leurs images: corps et pouvoir dans la littérature et la culture brésiliennes, Maison du Brésil, Cité Universitaire, Paris; *Cartografia da produção paraliterária no Brasil* in Colloque sur la Littérature Contemporaine Brésilienne (de 1970 à nos jours), 2004, em Rennes – França; *Marges d'une culture micropolitique à Bahia: Entre la ligne verte, le recôncavo e le portail du sertão*, 2004, in: Séminaires de François Soulages, Maison des Sciences de L'Homme, Paris. I Oficina da imagem multidisciplinar: com François Soulages, julho de 2004, Campus I da UNEB, em Salvador, com mesa de intervenção formada por 5 estudantes do Núcleo de Estudos da Subalternidade.

Científica através do meu novo projeto de pesquisa *Entre a alta literatura e a cultura de massas: uma cartografia das demandas paraliterárias no Brasil* visando a identificar o estado da arte no sistema científico e ao levantamento de dados em cursos de Letras em universidades públicas da Bahia. Ninguém mostrou interesse.

Apenas depois de várias tentativas, finalmente 3 heróis, melhor 5, com os seguintes subprojetos: *Corpo, poética e festa em Alagoinhas de 1968*, por Suzane Lima Costa; *O perfil dos estudos literários em IES públicas da Bahia*, por Antonio Marcelo; *Cena de minorias políticas em Alagoinhas: uma ocupação do MST*, por Kelvo Santos; além de subprojetos para 2 voluntárias: *O lugar da produção de pesquisadores baianos nas dissertações e teses da UFBA, nos estudos literários*, por Márcia Hohenfeld; *Alagoinhas e a trabalhadora doméstica: a mesma domesticação?*, por Ana Rita Santos Gonçalves.

Os procedimentos consistiam em: a) encontros semanais, em que se apresentavam dados parciais de pesquisa e leitura coletiva de um texto previamente definido; b) a cada três meses, um seminário público com 2 turnos em que esses pesquisadores discentes, além da apresentação de *papers* tratando de cenas da pesquisa em andamento, ajudavam a organizar o evento de ponta a ponta desde a preparação de folders, sua divulgação em murais e de mão em mão, ao convite pessoal aos professores para apresentarem alguma coisa sobre suas atividades pedagógicas e de sala de aula ou de algum projeto de extensão, pois, em geral, ninguém pesquisava, exceto alguns, que depois da dissertação ou tese não tinham interesse ou não acreditavam que fosse possível haver pesquisa fora dos centros habituais e onde se capacitaram. Nesse contexto, estudantes com bolsas de pesquisa e apresentando resultados de trabalhos antes da institucionalização do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) eram considerados seres absolutamente estranhos não apenas por seus pares, mas por seus professores e gestores. Imaginem, então, o impacto da apresentação do produto final, com um deles, Antônio Marcelo, ganhando o prêmio PIBIC, na Jornada Científica em Salvador.

Enquanto isso, e entre 2001 e 2002, coordenava reuniões semanais em Salvador, voluntariamente e numa salinha da Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação, com os primeiros doutores da nossa área, além de vários doutorandos, culminando, depois de mais de 30 reuniões, num seminário intitulado *Programa de Pós-Graduação em Letras: alinhamento de projeto e discussão e debates sobre linhas de pesquisa*. Nesse seminário referendamos, um pouco, o esboço do programa que teria o nome Estudos da Linguagem, com três linhas de pesquisa, a saber, Margens da Literatura; Discurso e Sociedade; Minorias e Resistência⁸.

Como naquele momento, constatamos que tínhamos poucas condições para se ter o mínimo de 12 pesquisadores produtivos; não havia infraestrutura de pesquisa, nem biblioteca especializada, sequer havia um curso de Letras no Campus I de Salvador; além de não haver

⁸ Em agosto de 2002, um mês antes de embarcar para a França, redigi um relatório intitulado Relatório minimal do Projeto de Programa de Pós-Graduação em Letras Contemporâneas, demarcando o período de 13/06/2001 a 07/08/2002, com súmula das atividades realizadas, a saber: 30 reuniões nas quais se discutiu e propôs linhas de pesquisa, disciplinas, modos de funcionamento do programa, estratégias de intercâmbio local, nacional, internacional, problemáticas internas, critérios de produção etc.; I seminário de pesquisa envolvendo mais de 70 professores da UNEB, na área de Letras; Consultoria com a Profª Drª Beth Brait (USP); Inserção de Letras (Centro de Documentação e Laboratório) no CT- Infra (FINEP); Inscrição de mais 02 grupos de pesquisa (Lingua(gem) e Crítica Cultural e Fala e Contexto) no Diretório 5.0 do CNPQ; Elaboração de uma proposta de PQI com a Universidade Federal de Pernambuco; Inscrição de pesquisadores do Programa (em elaboração) em PICIN, PIBIC, PROFIC; Apresentação do simpósio (Literatura, mediações culturais e subalteridade fora do eixo “Bahia com H”) no VIII Congresso da ABRALIC – BH; Levantamento e/ou estímulo da publicação – pesquisadores e discentes autores – em anais de congressos, livros, suplementos etc; Participação de membros da comissão na implantação do curso de Letras no Campus I, Salvador; Preparação de painéis para o III Seminário de pesquisa Docente da UNEB – Linhas de pesquisa interdepartamentais: interfaces e contextos; Inscrição do Projeto *Entre a alta literatura e a cultura de massa: uma cartografia das demandas paraliterárias no Brasil*, em nível de pós-doutorado, no Programa Teorias e Práticas do Sentido da Paris 8 (tal projeto visa levantar uma bibliografia específica e construir um banco de dados sobre paraliteratura para a Linha de pesquisa Literatura e Outras Séries Culturais do nosso programa em elaboração); Aquisição de 1.000 títulos na área de letras e ciências humanas; 12 teses (livros) na mão de um editor; 50% dos dados do projeto já lançados no Formulário da CAPES (SNPG). E como principais resultados: uma consciência mais apurada da nossa deficiência, administrativa e/ou acadêmica, e uma certa mobilização, mais acadêmica, com vista a uma cultura da pesquisa entre nós; a fixação de uma certa referência epistemológica para se continuar o debate em torno de um programa de pós-graduação em Letras Contemporâneas, na UNEB.

pesquisadores discentes, em Letras, exceto os primeiros de Alagoins, então decidi: a) eu iria como leitor ou professor visitante por 2 anos na Université Michel Montaigne, Bordeaux, França, além de realizar meu primeiro estágio pós-doutoral na Université Paris 8, também por 2 anos, e com duas supervisões, a primeira, sob supervisão da pesquisadora brasileira Rita Olivieri Godet; a segunda, sob o filósofo das artes François Soulages; b) em meu lugar, para continuar os trabalhos de construção de um programa, ficou uma comissão coordenada por Márcia Rios da Silva, doutoranda à época, e lotada no Campus II de Alagoins. Aliás, do núcleo de referência que pensava o projeto de programa, 80% deles eram lotados em Alagoins que, entre meus dois anos de estadia na França, vieram pra Salvador, criaram um curso de Letras e, creio que em 2006, aprovaram o primeiro programa da área o Estudos de Linguagem. No envio da proposta, eu participava de um comando de greve, difícil, e não pude responder a algumas demandas da comissão e daí, creio, meu nome não ter sido incluído no corpo docente.

Retornando da minha rica experiência acadêmica na França, em junho de 2004, e depois de 20 meses, o trabalho com a iniciação científica em Alagoins continua, agora, a todo vapor e a partir de um novo projeto de pesquisa *Margens de uma cultura micropolítica na Bahia: entre a linha verde, o recôncavo e o portal do sertão* visando a investigação sobre discursos desprestigiados academicamente, tais como em folhetos evangélicos, autoajuda, atas, regimentos de associações de moradores, entre outros, esperando como resultados uma mapa das práticas minoritárias e dos contextos de construção das subjetividades aí implicadas. Entre 2004 e 2008, além de 29 projetos de pesquisa tematizando linguagem e escrita de prisioneiros, de escritores locais, de donas de casa, passando pela investigação sobre leituras, leitoras e sistema discursivo envolvendo textos de autoajuda, até as políticas culturais e à institucionalização da malha cultural no território 18 (Agreste de Alagoins e Litoral Norte), entre outros territórios de identidade da Bahia e do Brasil, realizou-se, ainda, através do NUES, estudos sistemáticos da obra, seguida de comentadores, de Karl Marx, Gilles

Deleuze, Lênin, Trotsky, culminando na organização de seminários e fóruns microrregionais⁹ de forte impacto não apenas na leitura, pesquisa, ensino e extensão de todo o Campus II, mas no âmbito das escolas e colégios públicos, bem como no âmbito dos equipamentos de cultura, bibliotecas comunitárias, escolares, centros de cultura e de memórias.

Essa nova paisagem de pesquisa, aparentemente estranha ao campo linguístico-literário, nos permitiu vislumbrar e ocupar, na UNEB, em especial no Campus II, em Alagoinhas, outros territórios epistemológicos, a saber, imaginar o que seria da literatura e dos escritores se a sua frente se puser uma legião de analfabetos (o Brasil tem mais analfabetos de que toda a população de Portugal); se os leitores contemporâneos, no sistema literário brasileiro (autor, obra e público)¹⁰

⁹ Realizou-se nos dias 14,15, 16 e 17/12/2006 o I Fórum de Cultura Microrregional, com o tema *Criatividade Popular e Transformação Social*, e nos moldes do Fórum Social Mundial, que projetava o Brasil, no mundo, contra o pensamento único neoliberal e criava as possibilidades de um outro mundo possível. Esse fórum microrregional foi organizado através dos pesquisadores docentes (02) e discentes do NUES (15) do NUES, que entre os dias 10 e 23 de setembro de 2006, foram a 10 cidades do entorno de Alagoinhas conversar com artistas, educadores e ativistas locais (geralmente de 30 a 50 em cada uma dessas 10 cidades) começando por uma interpelação nossa, do tipo, considerando que a universidade está anulada em sua potência, queremos aqui, com vocês, planejar uma ocupação dessa universidade e reinventá-la. O que vocês acham? O que é cultura? O que é identidade? O que é revolução? E o debate, e as respostas a essas perguntas não deviam nada às nossas principais referências. Depois de cada roda de conversa, nesse teor, aquele grupo local passava a ser um comitê de mobilização local e núcleo de inscrição de propostas, mediada pelos estudantes do NUES. Ao final foram 208 propostas de mesas, apresentações artísticas, performances, instalações, em todos os segmentos, espalhadas em todas as salas e por 50 toldos no Campus II/UNEB – Alagoinhas. 800 a 1.000 pessoas de cultura e acadêmicos ativistas passaram pelo Campus todos os dias desse fórum, cujos principais resultados foram: a) que o conceito de paraliteratura nos permitiu um diálogo mais amplo com todos os segmentos da cultura, mais do que o de literatura permitiria; b) que os saberes comunitários e microrregionais são uma fonte inesgotável e inexplorada de signos, talentos e iluminações, decisivas, para um programa de crítica cultural; c) projetou, coletivamente, o projeto de Programa de Crítica Cultural para além de seus muros e chegou até a nova Secretaria Estadual de Cultura, pós-vitória sobre o carlismo na Bahia, que adotou nossa metodologia de construção do fórum criando a figura do mediador cultural ou territorial; d) o encontro das linhas gerais de pesquisa, ensino e extensão para irmos além de um projeto de programa de pós-graduação *stricto sensu*, e, efetivamente propor e aprová-lo no APCN/Capes de 2008.

¹⁰ Para uma ideia precisa sobre a formação da literatura brasileira, da perspectiva de uma noção de sistema literário, estudar essa obra de Antônio Cândido, *Formação da literatura brasileira*:

não lêem mais os grandes autores, mas textos de autoajuda, com extrair dessa leitura um mapa do ato simbólico, do antagonismo de classe e da ideologia da forma (JAMESON, 1992); se o direito à literatura foi excluído do sistema cultural, como fazê-lo emergir num contexto de debates e institucionalização da malha cultural no Brasil; se houve um despejo linguístico de nações indígenas, de comunidades quilombolas e, em certa medida, de todas as comunidades silenciadas pelo imperativo da norma culta, como restituir à diversidade linguística na escola e no movimento pelo bilinguismo entre aldeias e nações indígenas e comunidades quilombolas; se o que é produzido na universidade, principalmente nos Programas de Pós-Graduação, em todas as áreas, mas tragicamente na área de Letras e de Ciências Humanas, não se comunica com esses despejados, então, como organizar num programa de crítica da cultura, situado no campo linguístico-literário, um trabalho epistemológico de transmissibilidade entre universidade e escola, entre universidade e equipamentos de cultura; e mais: se podemos, num congresso da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística) convocado exclusivamente para esse fim, ampliar, diversificar e combinar o perfil do seu associado, mantendo programas e GTs, e criando o associado comunitário para se acolher os profissionais em formação em Letras e professores da área de Linguagem, da rede pública, não já passou da hora de se espalhar sessões estaduais da ANPOLL em todos os estados do Brasil para se fomentar e produzir uma política de conhecimento orgânica, nessa grande área?

Esse gesto parricida, isto é, de suspender o regime epistemológico dos programas de nossa formação, é decisivo não apenas para a emergência de uma outra mentalidade, agora mais próxima dos despejados de sua língua, cultura, território e moradas do ser, mas para, com esses despejados, reconstruir, reconquistar novos territórios

momentos decisivos, 2 vols. A força dessa obra é além de nos engajar a favor do direito à literatura, nos estimular a ver, também, o resto, o que se situa à margem do sistema e, com novas ferramentas e modos de abordagem, enfrentá-lo (esse resto) como lugar teórico, também decisivo.

linguísticos, culturais, e de demarcação, reforma e revolução agrária, a favor da revolução brasileira e caraíba.

A CONDIÇÃO (G)LOCAL

Numa manhã cinzenta de início de outubro de 2002, em Bordeaux — França, chego com minha saudosa amiga e colega Magdaleine Ribeiro, à sala de aula do Instituto Ibero-americano para ministrar a minha primeira aula de Português, norma brasileira, como leitor ou professor visitante da Université Michel de Montaigne, a terceira maior universidade pública da França.

Como meu planejamento de viagem para a França, se deu em menos de 2 meses, sequer tive tempo de repassar minhas noções de francês instrumental, por isso, cheia de generosidade, minha amiga, que também era professora nesse Institute, me pergunta, antes de abrimos a porta da sala, já cheia de alunos (mais de 50) de todos os lugares do mundo, se eu desejava ser apresentado à turma; agradeço-lhe e digo que não, abro a porta, subo ao tablado do professor e em vez de *bonjour* digo: bom dia, escrevo meu nome no quadro, soletrando suas letras, reunindo e enunciando suas sílabas, depois, com o nome da minha cidade e país, solicito, gentil e alegremente, que os estudantes me acompanhassem.

Foi uma pequena festa, inicial. Como ninguém tinha a menor noção de língua portuguesa (eram estudantes de país europeus, não ibéricos, da Ásia, da África não-lusófona), resolvi usar as técnicas a mim ensinadas por minha mãe: soletramento de A à Z, depois a constituição de sílabas e, por fim, formação de grupos de 2 em 2, com exercício de um pequeno diálogo, a saber, meu nome é fulano (a), venho de tal lugar e quero aprender língua portuguesa para conhecer o Brasil. Ao final dessa segunda cena, além da balbúrdia com sons de letras e nomes em língua portuguesa, a impressão era a de que todos já fossem falantes ou já estivessem a um passo de sê-los.

Dessa primeira aula em diante, produzir conhecimento através de outras disciplinas como português avançado, literatura brasileira, texto poético, civilização brasileira, fundamentos de economia brasileira, durante 2 anos universitários (outubro de 2002 a junho de 2004), sempre com 8 horas semanais, era para mim, e minhas turmas, já com algum domínio de língua portuguesa e eu já com algum domínio de língua francesa, uma forma de afirmar a potência do Brasil, em estado de graça com a eleição de Lula da Silva, e mostrar ao mundo que o Brasil, além de ciência política, tinha também um pensamento cultural que ia além do samba, do futebol, do carnaval e dos lindos bumbuns de louras e mulatas, isto é, poderíamos dispor de caixas de ferramentas do pensamento antropofágico, capaz de construir, afirmar e proliferar um universal, em diferença, com força para reeducar a Europa.

E já levava na mochila meu primeiro livro-antídoto *Folhas venenosas do discurso: um diálogo entre Oswald de Andrade e João Ubaldo* que, entre o deslumbramento provinciano diante da beleza estonteante de Paris e o silenciamento do meu localismo ingênuo, me permitia ler, da *Place de Clichy*, do 17 *arrondissement*, não apenas o Brasil, como o fizera a Oswald de Andrade, mas a ler Paris, também a contrapelo, como um testemunho da barbárie ocidental.

Foi com esse espírito livre que por quase 2 anos de intensa vida acadêmica e cultural, entre Bordeaux e Paris, fiz do local um lugar teórico, rizomático e existencial para se explorar questões e problemas relevantes para a criação de um Programa de Pós-Graduação em Letras no Campus II da UNEB, em Alagoinhas, a saber:

- a) continuar, mesmo à distância, a orientação e realização dos seminários do Núcleo de Estudos da Subalternidade (NUES) em Alagoinhas; em Bordeaux, além das aulas de língua, literatura e civilização brasileiras, criei uma sessão internacional do NUES, através do grupo de estudos sobre multiculturalismo íbero-americano; e na Université Paris 8, palestras e comunicações

através de vários seminários organizados pelos meus supervisores de pós-doutoramento;

- b) adotar a língua francesa como instrumento não apenas de comunicação na vida cotidiana e também com meus colegas de curso de Francês para Estrangeiros, através dos quais realizamos encontros acadêmicos e étlicos sobre os nossos mundos culturais, mas, principalmente, para exercitar a imaginação, os raciocínios e exercícios mentais por um aprendizado ativo de uma língua nova;
- c) demarcar um lugar de provocação política a meus colegas professores da UNEB, principalmente os associados ao nosso sindicato de professores, Aduneb, a fim de pensarmos uma outra UNEB possível.

Os resultados desse dois anos de experimentação local/global ou glocal, sumariamente, seriam: a) tornar visível ou a constituição de uma visibilidade aos colegas da UNEB que estavam próximos dos estudantes em Alagoinhas ou de qualquer outro Campus, e que já tinham condições de colocar em movimento um projeto de pesquisa com bolsistas ou voluntários, que, mesmo bem distante e em outro país, e através de meios de comunicação ainda bem precários, era possível tocar uma vida acadêmica orgânica, forte, e com resultados expressivos. Os estudantes do NUES, em Alagoinhas, continuavam os seminários, além de apresentações de painéis em jornadas científicas; b) reunir a maioria de meus colegas leitores(as) do Instituto Íbero-americano, e seus cursos de Letras com Português, norma brasileira e norma de Portugal; Letras com Espanhol, norma espanhola europeia e norma espanhola de todos os país da América Latina; Letras com Basco, isto é, um agenciamento de pesquisadores estrangeiros, e montar um grupo de estudos sobre subalternidade, multiculturalismo e política íbero-americana. A maioria deles faziam doutorado ou pós-doutorado e habitavam na *Maison Internationale*, no centro de Bordeaux, também meu local de morada e de agitação.

Semanalmente, e nas tardes inteiras de sábado, sob o vinho de Bordeaux, estudávamos grandes autores de nossos países, a exemplo de Oswald de Andrade, Lobo Antunes, Ricardo Piglia, entre outros autores espanhóis, colombianos, cubanos, e depois de 6 meses de estudos, na universidade e para desassossego dos diretores, apresentávamos seminários de um dia completo (journée) para a nossa de massa leitores ou “professores visitantes”, com forte presença de nossos alunos.

Assim, a maioria dos leitores e/ou a maioria dos professores visitantes, que ao longo da história daquele instituto sempre se sentiam esmagados diante da autoridade dos catedráticos franceses, ainda presos ao estruturalismo e ministrando aulas e cursos sob o silêncio de seus alunos, passamos a respirar e assumirmos um espaço de transgressão e de expressão política, cujos efeitos, no meu caso, foi além de apresentar escritores e artistas fortes do Brasil, a exemplo de Oswald de Andrade, Glauber, entre outros, apresentar, também, os próprios filósofos franceses rejeitados ou desconhecidos naquele instituto.

Foi surpreendente que no curso *Texte Poétique: poesia e pensamento*, ao estudarmos Oswald de Andrade e Nietzsche, de um ponto de vista pós-estruturalista, com performances pelos corredores encenando os animais nietzscheanos, isso venha, metodologicamente, assustar a comunidade acadêmica como a estimular estranhas lembranças, como a de que Nietzsche teria apoiado os nazistas e de que não era recomendado pelos professores franceses no Liceu e nem mesmo na universidade.

Na Universidade Paris 8, sobre os cartazes da minha primeira palestra intitulada *Margens da modernidade: uma transvaloração antropofágica*, notava-se pichações ao termo “antropofágica”, indicando, com isso, certo incômodo de receptor(as) mas que a mim não me surpreendia, nem me abalava. Aliás, foi nessa universidade que pude ver e ouvir de perto os cursos de Gilles Deleuze, na Vincennes, revolucionária de final de 1960; cursos de Foucault no *Collège de France*; murais repletos de solidariedade e rebeldia a/de árabes, africanos, asiáticos e latino-

americanos. E com isso me sentir em casa, no Brasil, como em nossas greves de professores; como nos tempos de casa de estudantes, em que se discutia política, religião, filosofia, literatura, anarquismo, marxismo, durante todas as horas do dia, manhã, tarde, noite, varando as madrugadas.

Parte desse minha desenvoltura e performance, no tratamento dessa relação local/global na e a partir da França, se deveu, em parte, à minha apropriação do francês não como uma segunda língua, mas como uma língua da rebeldia política e da reversão nos processos de subjetivação, daí me dedicar, inicialmente, horas a fio, a escutar suas sílabas nas conversações, a repetir e a cenarizar mentalmente suas regras gramaticais e flexões verbais, em todos os tempos e modos, estudar e discutir, em francês, o livro *Logique du sensu* de Gilles Deleuze, com um grupo de alunas interessadas em filosofia, planejar as linhas gerais de minhas palestras em Paris, ao longo das viagens de TGV, que duravam em geral 2 horas, a perscrutar os arquivos, em busca de estudos e centros de pesquisa sobre *paralittérature*, na excelente biblioteca da Université Bordeaux 3 ou na Bibliothèque Nationale François Mitterrand, a tomar essa língua como referência seja para ouvir a babel de outras línguas em metrô, museus e em multidões, em atos públicos, seja para organizar uma festa com meus, minhas colegas do Curso de Francês para Estrangeiros, em que depois do vinho de Bordeaux, cada uma das 15 ou 20 pessoas recitava um poema de seu poeta nacional predileto, a começar por canto tribal de um país africano, depois em alemão, em sânscrito, em inglês, árabe, em espanhol mexicano, argentino, cubano, tcheco e, claro, alguns poemas de Drummond e Mário Quintana. Essa relação com a língua francesa me deu régua e compasso para meus usos do inglês, língua para a qual nunca tive tempo e muito interesse em fluência, bem com para minhas tentativas de estudar e aprender mandarim ou tupi, algum tempo depois dessas experiências com o francês.

Meu retorno a língua portuguesa, na França, para ativar o local, se dava em situações como estudar poetas, escritores e artistas brasileiros em grupo de estudo, ouvir cantos de capoeira em suas rodas espalhadas

pela França, falar com a minha amada no Brasil, todos os dias, orientar pesquisas e organizar seminários do NUES e agitar o debate político por uma UNEB possível com meus colegas da UNEB. Sobre esse último ponto, lembro-me de uma greve difícil de 2003, em que nossos(as) bravos(as) guerreiros(as) do sindicato resolvem enfrentar o governo carlista da Bahia, isoladamente, sem apoio dos sindicalistas das outras três universidades estaduais e, nessas condições, ao mesmo tempo com muita crítica e algum apoio da categoria.

Mesmo de longe, tinham todo o meu apoio e, porque não dizer, minha intensa participação a ponto de termos criado uma lista de debates em movimento intitulada *as margens versus o front*, cujo maior impacto numa assembleia tensa, em que todos estavam com “faca entre os dentes”, foi a leitura feita por um dos colegas do *front* de um dos meus textos em que argumentava que “se os professores da educação básica estão recebendo proventos muito maiores do que os professores, com a mesma titulação, na universidade, então era lógico, nesses tempos de anomalia político-científica, se propor uma transferência, juridicamente correta, de professores sem mestrado nem doutorado para a educação básica e vice-versa. E que era um absurdo uma instituição que se quer universidade não ter uma política de capacitação para esses mais de 70% de seu corpo docente, apenas com graduação ou especialização lato sensu”.

Nem preciso dizer que viver na França, durante esse período que durou a greve, com mais de 100 dias, era como estar num campo de batalha, em Salvador, e pelos campi da UNEB, sendo vaiado, xingado e ao mesmo tempo aplaudido, elogiado. Um ano depois, quando retornei da França, um dos colegas agitadores me confessa: “seu texto foi como uma bomba naquela assembleia. O pior é que a maioria encarava seu gesto como o de *un bon vivant*, um sujeito que perdeu suas referências, querendo debater uma realidade perambulando pelo *Quartier Latin*”.

A verdade é que aprendi muito, durante essa greve, mesmo de longe, a ponto de conjugar a uma pesquisa sobre *paralittérature*, eixo de

consumo simbólico na periferia do capitalismo tardio, a necessidade de se discutir, também, as instituições que formam, conformam e proliferam esse tipo de representação. A exemplo da Comuna de Paris, em que um dos responsáveis pelo decreto sobre a arte francesa, da segunda metade do século XIX, redigir um manifesto defendendo ser insuficiente uma revolução simbólica e nos procedimentos no fazer artístico, mas a necessidade *sine qua non* de uma revolução também na infraestrutura e nos modos de gestão do trabalho artístico (COURBET, 2009). Mas, se isso vale também para o fazer científico, creio que essas provocações tenham contribuído, muito, para a UNEB e nossa associação sindical, ADUNEB, haja vista a nova política de capacitação docente emergente a partir de 2003.

Assim, a condição (g)local pode ser determinada e colocada em perspectiva não apenas através do que o subalterno consome de universal no seu local, mesmo com forte capacidade de reversão dos signos que compõem esse universal, mas, perambulando pelo global, recortar algo e definir uma perspectiva que o faça descobrir, no local, outras dimensões e paisagens que, ao mesmo tempo, o potencialize para redimensionar, anular dispositivos do global em sua potência reacionária de anular ou de prescrever como deva ser suas dobras locais.

É com essa perspectiva que o conceito de *paralittérature*, na pesquisa realizada em meus primeiros estágios pós-doutorais na França, entre 2002 e 2004, implica uma economia epistemológica de longo alcance, a saber, o consumo cultural ou literário de massa, na periferia do capitalismo, se por um lado aniquila o direito de analfabetos e subalfabetizados de acessarem as obras do alto modernismo e clássicos em geral, por outro lado, esse consumo expõe um campo de produção simbólica ainda pouco explorado, devido ao preconceito e ao confinamento epistemológico do sistema científico e intelectual; os objetos de pesquisa, da iniciação científica, em processos e projetos de pesquisa experimentais visando à construção de programas *stricto sensu* na área de Letras numa universidade sem tradição de pesquisa, até a implantação de um Programa de Crítica Cultural, em seu nível de

formação em curso de mestrado, apresentam uma noção de língua e de literatura absolutamente originais para se compor linhas de pesquisa como as que apresentamos no APCN, de 2008, *Margens da Literatura; Letramento, Identidades e Formação de Professores; Narrativas, Testemunhos e Modos de Vida*.

Entre 2009 e 2015, considerando este último ano o em que ajustamos as três linhas em duas, *Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida; Letramento, Identidades e Formação de Educadores*, as primeiras 80 dissertações defendidas no Programa de Crítica Cultural, tiveram com objetos essa língua e essa literatura, das margens, isto é, a mediação dos pesquisadores docentes e discentes adotou, e de forma orgânica, uma multiplicidade de procedimentos, fez a língua e a literatura sair do campo e entrar em campo para que os novos sujeitos de direito mostrassem os seus rostos. Essa rostidade emergente, de leitores, estudantes, artistas, educadores, gestores, escritores, quilombolas, indígenas, rezadeiras, pescadores, *rappers*, *webdesigners* se ainda não é uma rostidade cosmopolita, se ainda implica em traços e expressões de quem carrega o peso de uma língua que o obriga a dizer e de uma literatura que mais o consola do que o provoca, resta a nossa insistência em construir e mediar uma lógica *communard* (SANTOS, 2016; BRECHT, 2001; TROTSKI, 2007; DUMONT, op. cit.; LÊNIN, 2005) para não apenas continuar problematizando e suspendendo o sistema intelectual da periferia do capitalismo, mas, principalmente, reinventar essa língua e essa literatura como máquina de guerra a favor da distribuição da riqueza material e simbólica e, como consequência, a conquista de nossa cidadania cultural.

LÓGICA COMMUNARD

Afinal, qual o perfil de um(a) doutor(a) em crítica cultural, tendo sua formação no Programa de Crítica Cultural do Departamento de Linguística, Literatura e Artes do Campus II da UNEB, em Alagoinhas?

Para uma resposta possível a essa questão deve-se antes levantar algumas condições, agenciamentos e provocações, a saber: no Brasil, país

em que sua universidade mais antiga não completou 100 anos (a USP é de 1934; a Universidade de São Marcos, em Lima, no Peru é de 12/05/1551 e a Sorbonne, na França, é de 1257) o número de doutores por 100 mil habitantes é atualmente de 7,6, enquanto nos EUA é 20,6, na Alemanha é 34,4, em Portugal 39,7 e Eslovênia 56,6; o PNPD (Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020) que projetava acompanhar a Coreia do Sul que, em 2010, dispunha de 8/100 mil, em certa medida o Brasil se aproxima da meta, mas, além da Coreia do Sul, em 2020, ter duplicado esse número, os doutores formados no Brasil, nesse período, em certa medida, são subacolhidos ou fizeram pouca ou nenhuma diferença em seu local de trabalho;

no espírito do sujeito colonizado, aprisionado por um sistema intelectual atravessado por forte complexo de inferioridade vira-lata, e baixa autoestima, é preciso uma superdose de rebeldia e de indignação para que esse sujeito não se transforme em um novo capitão do mato com um diploma de doutor(a) em uma das mãos e um chicote na outra, trabalhando, como sempre, para os senhores de escravos, de terras e de servos;

no manual de sobrevivência dos(as) doutores(as) em Crítica Cultural, além de uma caixa de ferramentas para se desativarem, permanentemente, os principais dispositivos desse sistema intelectual de sua formação, em todos os níveis, devem, ainda, dispor, de antídotos contra a sua própria coisificação ou animal de presa contra o trabalho político, comunitário e solidário.

Se todos os doutores(as) formados no Brasil, nos últimos 30 anos, a partir da queda do Muro de Berlim e do desmanche da URSS, compusessem a fração progressista e revolucionária da classe média no Brasil e, ao longo dessas três décadas, atuassem em todos os setores de produção da riqueza material e simbólica do país, visando ao seu desenvolvimento científico, tecnológico, educacional, cultural, político, e com efetivo apoio das agências de fomento em todos os estados da federação, não há dúvida de que teríamos uma reviravolta, completa,

quando à abertura de novos problemas científicos do ponto de vista de todas as 9 grande áreas do CNPq/CAPES/MEC e, conseqüentemente, a solução concernente às ordens de despejo linguístico, cultural, territorial e ontológico envolvendo esses 80% da população brasileira, empobrecida aos longo desses mais de 500 anos.

Os latifúndios, improdutivos ou sem qualquer compromisso com a distribuição da riqueza por sua massa de trabalhadores, se transformados em 100 mil comunas produtivas em torno dos mais de 5 mil municípios do Brasil, todas com apoio do Estado para a exploração de matéria prima, o tratamento tecnológico e industrial local, a distribuição e consumo interno de alta voltagem, com bancos de desenvolvimentos em todos os municípios, e com resposta e engajamento de todos os níveis de escolaridades, a começar pelas escolas agrícolas e universidades específicas para cada comuna ou conjunto de comunas, todo esse primeiro passo já seria suficiente para realocar todos os(as) brasileiros(as) pobres amontoados(as) nas favelas, nas periferias e nos presídios, e promover a cidadania de todos(as). Mesmo na atual excrecência econômica neoliberal que se apropriou do Brasil, nos últimos 30 anos, e em especial depois do golpe de estado de 2016, se os trilhões do PIB anual do Brasil fossem distribuídos por todas as famílias, com média de 4 membros, seriam R\$ 11.000,00 reais mensais para cada uma dessas famílias (DOWBOR, 2017).

Nessa pegada, imaginemos a reviravolta simbólica em todos os domínios do conhecimento no interior das comunas e entre elas, a começar pela reabilitação dos modos de produção originários entre as comunidades e aldeias, mas com agregação de valor tecnológico e distribuição contemporânea; com a reabilitação dos modos de produção nos quilombos, mas também com agregação de valor tecnológico; com a reabilitação dos modos de produção de toda a agricultura familiar no interior de movimentos sociais como o MST entre outros, e impacto de tudo isso na preparação dos currículos escolares, em todos os níveis, da pré-escola ao pós-doutorado; na preparação de material didático e sua industrialização de forma descentrada ou mesmo em cada comuna.

Imagine, também, o efetivo funcionamento de uma política cultural, a exemplo da que foi posta em movimento pelos governos do Partido dos Trabalhadores, entre 2003 e início de 2016, como dispositivo para um novo *soft power*, em que artistas e produtores culturais, em todos os segmentos existentes (literatura, cinema, teatro, música, circo, entre outras) continuassem esvaziando a cultura massiva alienígena até a sua completa extinção no interior das comunas.

Preservadas todas as condições de gestão da justiça, da paz social e da segurança pública democrática e cidadã, como, nessas condições, emergiria o novo espírito do brasileiro empobrecido por esses mais de 500 anos de barbárie? Imaginemos, mais uma vez, e como um dispositivo emergente da politização do simbólico entre real e imaginário, esse espírito livre do povo empobrecido em situação civilizatória socialista, sem passar por uma guerra civil como em todos os país que fizeram suas revoluções (França, EUA, URSS, China, Cuba) como teria sido os debates em congressos nacionais, estaduais, territoriais e municipais sobre questões históricas intocáveis como segurança pública democrática e cidadã, latifúndios produtivos e improdutivos e seus documentos cartoriais ilegais, bancos públicos municipais, modos de produção sociais e socialistas, religiões como construtos culturais, reparação econômica de povos escravizados e despejados, riquezas e paraísos fiscais, museus e centros de memórias sobre a barbárie no Brasil, quanto custa um político de direita e de esquerda para os detentores do capital, e assim por diante, e perguntemos como terá sido, ao longos de três anos dessas conferências, a vertigem nos corpos e o movimento e a remoção dos fantasmas na cabeça dos mais de 200 milhões de brasileiros?

Essa teria sido a função da agitação promovida por esses quase 8 doutores por 100 mil habitantes no Brasil, e supondo a distribuição de cada um deles pelas grandes 8 áreas do sistema científico e intelectual (ciências humanas, ciências sociais e aplicadas, engenharias, ciências da saúde, ciências agrárias, ciências exatas e da terra, ciências biológicas e linguística, literatura e artes), atuando, transdisciplinarmente, e de acordo com as demandas *communards*. Não é difícil imaginar o impacto de 8

doutores(as), nessas condições, na articulação de pessoas e instituições existentes e/ou a serem preparadas/criadas para o desenvolvimento do Brasil sob o seu sistema produtivo e emancipatório.

Dito isto, uma pergunta necessária e exploratória a todo(a) doutor(a) em formação no Programa de Crítica Cultural do Departamento de Linguística, Literatura e Artes do Campus II da UNEB, em Alagoinhas, é se se reconhece enredado como sujeito e como pesquisador nessas teias do sistema intelectual brasileiro e quais têm sido suas formas de dramatizar essa condição de enredado, de emparedado, e o que tem derivado desse embate de forças com potência de enunciação *communard*, isto é, quais as armas de luta expropriadas dos sistemas de aprisionamento (família, escola, igreja, estado, o capital) desde a tenra infância e como tem sido compartilhadas essas armas no espaço público de debates (salas de aula, grupos de estudos, gestão de equipamentos, movimentos sociais, entre outros) a favor do empoderamento da sociedade civil em relação ao estado, ao sistema religioso e ao sistema militar (SODRÉ, 1965) como dobras do capital excludente e predatório.

Se, em nível de doutorado, deve-se formar para uma autonomia teórica e metodológica capaz de facultar outros níveis de interpretação epistemológica, como fazer a passagem dessa interpretação à ação emancipatória, reinventando as línguas, linguagens e lógicas do sistema de exclusão e de reprodução que atravessam os modos de fazer ciência no Brasil.

Sem esse movimento no pensamento e nas práticas e atos de conhecer, é continuar sendo um sujeito pesquisador anulado ou a serviço de outras frações da classe média, que odeiam a luta de classes, ou pior do que isso: apenas ter um diploma de doutor(a) numa das mãos e um chicote de capitão do mato, na outra, a serviço desse 1% mais rico e bilionário que não hesita em transformar doutores(as) em coisas ou em animais de presa.

E para estimular, permanentemente, esse movimento no pensamento o curso de doutorado do Programa de Crítica Cultural dispõe

de um conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas, em cada uma de suas linhas de pesquisa ou entrelinhas, que além de permitir explorar uma arqueologia do signo, como descoberta e acontecimento epistemológico do campo linguístico-literário, também mapear suas reverberações nas viradas linguístico-literárias de outros domínios do conhecimento ocidental, esperando, com isso, não só espremer o sistema intelectual e criar uma encruzilhada para uma oferta de novos saberes, mas, principalmente, fazer emergir desses novos saberes sabores de uma língua nova de comunicação e transmissibilidades entre doutores e pessoas, tribos, nações, comunidades subalternizadas e ameaçadas no seu direito linguístico, literário e de disporem de terras para viver, morar e afirmar sua vida como obra de arte.

NAS PEGADAS DE UM CRIME

Um programa de crítica cultural, com mestrado e doutorado pode ser implantado em qualquer daquelas 8 grandes áreas do conhecimento do sistema científico brasileiro, a diferença seria o foco de acordo com a principal grande descoberta de cada um desses domínios e qual a proposta, a contrapelo dessa grande área, poderia estar engajada numa revolução social nesse ou naquele país, nessa ou naquela nação, pondo por terra toda a promessa da modernidade histórica, filosófica e estética e seus efeitos genocidas e reacionários na periferia do capitalismo.

Assim, da perspectiva dos despejados de sua língua, cultura, território e do seu próprio ser, não é exagero constatar que a cultura ocidental que acompanha e legitima o capitalismo predatório e genocida, é construída, de ponta a ponta, para encobrir esses crimes. Por isso, os projetos de pesquisa num programa de crítica cultural, na grande área de linguística, literatura e artes, devem começar por uma arqueologia ou ao menos uma memorização desse “si” que constitui a enunciação do(a) pesquisador(a) e a seleção de uma de suas feridas, como signo (DERRIDA, 2014; 2001) e dobra rizomática dessa máquina de trituração de subjetividades, que é o capitalismo e seus conluios, e além disso recortar

uma das cenas do crime desse capitalismo, instalar uma máquina de guerra simbólica, móvel, montável, desmontável, no cerne da tripartição do pensamento arborescente (DELEUZE; GUATTARI, 1995), a saber, um “eu” para o controle e devassa dos corpos; a imagem do mundo, para se proliferar os signos de consumo sobre o real e controle do imaginário; o livro, “sagrado”, como suporte e circulação e imposição da lei.

O perspectivismo posto em movimento na América indígena (CASTRO, 2002) pode desmontar ponto por ponto dessa tripartição arborescente, a saber, ao “humanizar” animais e coisas, o “eu” indígena é um “ele” ou um coletivo, além de reduzir esse “eu” do humanismo ocidental (branco, cristão, militar) em um animal reativo; ao desmontar a representação, como máquina de reprodução de signos, institui os corpos como uma pragmática dos signos em movimento e em harmonia com o cosmos e a natureza; ao desmontar o “livro sagrado” como suporte e a lei, os livros passam a ser os corpos e sua potência teatral.

Assim, como o perspectivismo, há uma epistemologia popular entre os despejados de sua língua, cultura, territórios e ontologias do ser, a ser explorada pelos(as) novos(as) doutores(as) em crítica cultural. Ainda resta a imaginação, própria do pensamento artístico e literário, para a reinvenção da língua libertária e socialista.

Essa exploração por uma epistemologia popular implica acompanhar as pegadas de um crime do capital e seus conluios, na periferia do capitalismo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz*. Trad. Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.

ANDRADE, Oswald de. *A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo/SEC – SP, 1990.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. Trad. Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

COURBET, Gustave. “Carta aos artistas de Paris”. *Verve*, n.15, p. 123 – 125.

DELEUZE, Gilles. *Spinoza: Filosofia Practica*. Trad. Antonio Escohotado. Barcelona: Tusquets Editores, 1984.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1988.

DELEUZE, Gilles. “O ato de criação”. Trad. José Marcos Macedo. *Folha de São Paulo*, 27 de jun. 1999. Caderno Mais! p. 6.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. “Introdução: rizoma”. In: *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. Vol.1.

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques. *Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DUMOND, René. “Les communes populaires rurales chinoises”. *Persée: Revues Scientifiques*, v. 9, n. 4, 1964, p. 380-397.

ESPINOSA, Bento de. *Ética*. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FREUD, Sigmund. Uma nota sobre o “bloco mágico” In: *Obras psicológicas completas*, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

FREUD, Sigmund. Recordar, repetir, elaborar. In: *Obras psicológicas completas*, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*. Trad. Marise M. Curiono. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

GUATTARI, Félix. Restauração da cidade subjetiva. In: *Caosmose: um novo paradigma estético*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

HEIDEGGER, Martin. *Sobre o humanismo*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

HEIDEGGER, Martin. *Que é isto? – A filosofia? Identidade e diferença*. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

JAMESON, Fredric. *O inconsciente político: a narrativa como ato socialmente*. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Editora Ática, 1992.

LENIN, Vladimir Ilitch. *O Estado e a revolução. A revolução proletária e o renegado Kautsky*. Trad. Henrique Canary. São Paulo: Edit Inst. José Luis e Rosa Sundermann, 2005.

LUKÁCS, George. O que é marxismo ortodoxo? In: *História e consciência de classe: estudos sobre dialética marxista*. Trad. Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KARL, Marx. *O capital: crítica da economia política* (Livro Primeiro, vol. I, O processo de produção do capital). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MÉSZÁROS, István. Poder político e dissidência nas sociedades pós-revolucionárias. In: *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

NUNES, Benedito. Antropofagia ao alcance de todos. In: ANDRADE, Oswald de. *A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo/SEC – SP, 1990.

SANTIAGO, Silvano. *O Cosmopolitismo do pobre*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

SANTOS, Osmar Moreira dos. *Folhas venenosas do discurso: um diálogo entre Oswald de Andrade e João Ubaldo*. Salvador: Quarteto, 2002.

SANTOS, Osmar Moreira dos. *A luta desarmada dos subalternos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SANTOS, Osmar Moreira dos. Platô de Crítica Cultural na Bahia: por um trabalho científico transgressor. In: ATAÍDE, Cléber et al. (Org.). *Cartografia GelNE: 20 anos de pesquisas em linguística e literatura*, vol. II. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

SARTRE, Jean-Paul. Marxismo e existencialismo. In: *Crítica da razão dialética*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAUSURRE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHWARZ, Roberto (Org.). *Os pobres na literatura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SLOTERDIJK, Peter. *Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo*. Trad. José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

TROTSKI, Leon. *Literatura e revolução*. Trad. Luiz Alberto Moniz Bandeira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectivismo e naturalismo na América Indígena. In: *A inconsistência da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

SUBJETIVIDADES À BEIRA DE AFETOS: POLITIZ[AÇÕES], PO-ÉTICAS E CRÍTICA CULTURAL

Paulo César García

quero poder cantar impunemente
sem ter de agradecer por estar vivo
ou problematizar por que se sente
medo de ter tesão, tédio, convívio
onde estão meus amigos, minha gente,
mortos por mil & tânatos motivos
ou quase vivos quando assim de frente
qual das verdades que nos traz alívio?

Alex Simões In: *mil&tânatos*

a programação dos meu
dias caminha entre
fatos conspirações
de alegria alheia
projeto incansável
repetitivo a vertigem
do arbitrário entre
calendários do desejo lígia
borges escreve de
são paulo na
perda do pai

Ricardo Domeneck In: *a cadela sem Logos*

O QUE RESTA DE NOSSOS TRÓPICOS

Iniciamos o ano de 2020 com uma epidemia que afeta todo o planeta, todas as pessoas vulneráveis a um vírus invisível, mortal e que nos amedronta. Achille Mbembe (2018) proporciona reflexos para o que chamo dos tempos coléricos, quem pode e quem não pode viver, em referência ao acontecimento discursivo do atual momento epidêmico da *covid 19*. Mbembe analisa o grau de vulnerabilidade do indivíduo cujas

ações, a partir da biopolítica e do biopoder em Foucault (1988), são determinantes para o que nomeia de necropolítica.

Contudo, quando leio um artigo produzido pelo crítico italiano George Agamben, espanto-me pela maneira de trazer à tona a realidade atual da pandemia. Ao descrever que a epidemia da *covid 19* ser uma invenção¹, o autor de “O Que Restava de Auschwitz”, sem pisar no concreto da realidade, levita para além do consenso da ciência, ao apontar as medidas de contenção de distanciamento social como “irracionais” e “imotivadas” (AGAMBEN, 2020). Neste livro, escrito por vários/as autores e autoras, no auge da pandemia na Itália, o crítico chama atenção para a crescente tendência de usar o estado de exceção como paradigma normal de governo e levando as considerações de que a sociedade sacrificou a liberdade pelas ‘razões de segurança’ e, por isso, está condenada a viver em perene estado de medo e de insegurança (AGAMBEN, 2020).

Quanta deformidade ao sujeito de direitos. O que resta de nossos Trópicos? A política que elimina o outro é adotada pela improcedente postura do Estado brasileiro e dos Estados Unidos em não prezar a ciência. A sociedade do fracasso e o necropoder reinam no momento e o sentido de decolonial de hoje se estreita na relação dominador e dominado com forças de eliminação e exclusão em nome da sobrepujança do neocapitalismo. Se a *Covid-19* trouxe-nos um fantasma do passado², ela avassala ainda mais e compartilha da noção de necropolítica, com o direito de viver numa sentença amarga que não respeita a condição de existir, reforçando o estado de poder necropolítico sobre a vida.

¹ [...] hay una ten-dencia creciente a utilizar el estado de excepción como paradigma normal de gobierno. El decreto-ley aprobado inmediatamente por el gobierno ‘por razones de salud y seguridad pública’ da lugar a una verdadera militarización “de los municipios y zonas en que se desconoce la fuente de transmisión de al menos una persona o en que hay un caso no atribuible a una persona de una zona ya infectada por el virus”. Una fórmula tan vaga e indeterminada permitirá extender rápidamente el estado de excepción en todas las regiones, ya que es casi imposible que otros casos no se produzcan en otras partes (AGAMBEN, 2020, p. 18).

² Refiro-me à pandemia da gripe espanhola no início do século XX, que devastou a saúde pública de ponta a ponta dos continentes do planeta terra.

Entre os citados pensadores, a minha reflexão é recorrente com o ponto introdutório para interagir entre a crítica cultural em Byung-Chul Han (2015), Rancière (2012), Butler (1997, 1999, 2003), Halberstam (2020) e as poesias de Alex Simões e Ricardo Domeneck para buscar refletir, mais especificamente neste texto, como a poesia cria pontos nodais a respeito de deform[ação] de corpos, subjetividades, linguagens em estados mais fluidos para pensar outros modos de vida.

Não existe gênero sem linguagem

Frente aos problemas atuais, com as referidas inserções iniciais do meu texto, a arte e a literatura não poderiam estar ausentes. Os dois poemas, em epígrafe, também são significativos para analisar o tempo presente. Os poetas Alex Simões e Ricardo Domeneck apresentam peculiaridades para refletir o corpo em performance. Em *Trans formas são*, de Alex Simões³ (2018) e *a cadela sem Logos*, de Ricardo Domeneck⁴ (2007) permitem a interpelação da linguagem ao aliar imagens que tomam formas, tratando de vozes atreladas ao binarismo, de desordenadas palavras que rompem conceitos, disciplinas, regras. As diferenças das enunciações em Simões e em Domeneck são colhidas por sujeitos que teatralizam a si, enquanto potência artística em momentos risíveis da atualidade. Como a deformidade se encontra entre as duas produções literárias?

³ Alex Simões é poeta e performer baiano. Publicou “Quarenta e Uns Sonetos Catados”, “(hai) céufies”, “Contrassonetos: catados & via vândala”. O último livro “Trans Formas São” foi lançado em 2018. Integra as antologias *Writing the Walls Down* (EUA), *Coletânea Poética Ogum’s Toques Vinagre: uma antologia de poetas neobarrocos e revistas, como Dusie Magazine 21* (EUA), *Galla Ciencia* (Espanha).

Tem um blog: toobitornottoobit.blogspot.com.br.

⁴ Ricardo Domeneck é poeta e artista visual paulista de Bebdouro, São Paulo. Lançou seu livro de estreia “Carta aos anfíbios”, em 2005. Em 2007, lança “a cadela sem logos” Atualmente, radicado em Berlim, na Alemanha, tem poemas publicados em antologias em diferentes países do mundo. Seu primeiro livro de contos, “Sob a sombra da aboboreira” foi lançado em 2017 pela editora 7letras. Enquanto artista visual, teve seus trabalhos apresentados em museus da Alemanha e da Espanha.

Para contemplar a arte poética dos autores Simões e Domeneck, a performance, a performatividade, os discursos de corpos têm significativas visões amparadas no modo como Butler (2000, 2013) problematiza gênero, bem na medida em que a linguagem nomeia, estrutura, demarca, potencializa e, por outro lado, refazem os corpos e sujeitos a fluência e na hibridização de discursos.

Disponer de feitos culturalmente construídos nos poemas, tratando de poder, de gêneros e de sexualidades se alia a uma onda perversa de pleno confinamento social do presente ano. Refiro-me às subjetividades em processo de disjunção dada a precariedade de corpos, da política de resguardo, da desobediência do saber viver, da linha tênue de afetos, entre a vida e a morte, dos pontos de fuga, da zona de perigo. Sendo a literatura a grande movedora de conhecimento, desperta não somente o entretenimento pela palavra, todavia, pela leitura das poesias, motiva a abrir o leque de recepções sobre o sentido que a literatura proporciona na fruição de poder, a disseminar como ler e o que ler, de propor questionar, em especial, normas, polaridades, hegemonias, ditos e entreditos.

A proposta da escrita deste texto é buscar as produções de conhecimento que têm sido objetos de estudos realizados pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural — do mestrado e, recentemente, com a implantação do curso de doutorado — situado na grande área de Letras e Linguística, do Departamento de Linguística, Literatura e Artes do Campus II da Universidade do Estado da Bahia. O diálogo com a crítica cultural expande o sentido que a literatura cria com o atravessamento de outras linhas geopolíticas de saberes, a exemplo, de como os estudos de subjetividades calcados na precariedade de corpos e na emergência de outras identidades tornam a crítica mais incisiva no processo investigativo para as ciências e para as linguagens que desconstróem outros campos em torno de estruturas sociais.

Ao articular o literário — seja na poesia, na narrativa de ficção, em textos da dramaturgia da contemporaneidade — viso ao posicionamento

dos estudos queer na pesquisa que desenvolvo. O significado de queer se ampara na esfera da linguagem corrompendo os paradigmas culturais que opera, na padronização racional e binária de gênero, como em outro lugar de enunciação da hegemônica masculinidade. Com os pontos de reflexão para os poetas que apresento, cabe tomá-los como para exercitar os espaços de poder onde se dão pela e na linguagem, posto que é por onde ressignificam a leitura diante do estado precário de sujeitos que se intimidam com o plano da realidade e que, na poesia, as linguagens são entornadas no modo de poder falar, enunciar a si, no propósito de não suprimir e sim refazer o direito às políticas po-éticas, aos direitos culturais, às identidades de gênero e de sexualidades, às pessoas racializadas, direito ao letramento e em todas as suas extensões que brotam com as desvinculações colonizadas para o exercício de poder saber.

Daí, parto de algumas elucidações críticas. De acordo com Benveniste (2005, p. 43), Saussure afirma que o princípio da linguagem é sempre um objeto duplo. Quais impactos pairam quando visado ao significante, ao corromper referências, tendo como mote o próprio princípio da linguagem? Talvez, como tomar o que se faz na regularidade, nos enquadramentos, na imposição de enunciados, o que se lê da história e em todo o processo sistêmico do signo, compartilhado por cortes e recortes, continuidades e rupturas, tradição e modernidade?

O signo linguístico saussuriano não aponta tão somente o referente, já que nem sempre os signos são visualizados por um referente material, a exemplo de “cachimbo”. A língua consiste também de elementos que “só têm existência na língua, como os pronomes, as preposições, os artigos, por exemplo, os quais não poderiam ser representados por uma concepção de língua enquanto nomenclatura. É a partir desse pressuposto que Saussure propõe uma concepção de língua imanente, a qual pode ser definida por si mesma sem relação com aquilo que lhe é exterior” (COSTA, 2014, p. 105).

Em direção aos estudos de gênero, é de pensar que existe a não completude, a impossibilidade de amparar a simetria da identidade da

pessoa por toda a existência da corporeidade. Trata de perceber a representação e o conhecimento investidos pelo “não-todo”, como propõe Lacan, no gesto do impossível da totalidade. Portanto, para Saussure (apud BENVENISTE, 2005), um significante e a ideia que assume o significante determinam em uma dada língua o ponto de vista que cria o objeto, visando a “todo conhecimento” repousar “sob um ponto de vista e, por isso, é sempre incompleto” (COSTA, 2014, p. 106).

Partindo do pressuposto saussuriano, é de entender que a cadeia de significantes decompõe, deforma, desconstrói o referente, já que ele não é o que aparenta, se mostra, se revela. Alinhado ao referente pressuposto do signo em Saussure, Butler aposta em torno da codificação e da operância epistemológica, considerando que:

A linguagem poderia nos machucar se não fôssemos, de alguma forma, seres linguísticos, seres que precisam da linguagem para ser? Nossa vulnerabilidade à linguagem é uma consequência de sermos constituídas/os dentro de seus termos? Se somos construídas/os na linguagem, então esse poder constitutivo precede e condiciona qualquer decisão que possamos tomar, nos insultando, desde o começo [...] com seu poder (BUTLER, 1997, p. 1-2).

Para a crítica estadunidense, a linguagem nos põe vulnerável. A própria linguagem em sua vulnerabilidade nos coloca rodeados de termos que nos constituem e nos falta alguma coisa, entre palavras, gestos, atos. Os sentidos de performance e performatividade em seus diferentes percursos são enaltecidos aí, na maneira como constroem sujeitos e as identidades, sobretudo, nestas que se ocupam das linguagens para construir a materialidade do corpo. Isso porque o corpo atinge o impacto social e cultural quando internalizado em uma rede de significados complexos de regulações, vigilâncias, punições e, paradoxalmente, fazem com que conteste, desarma outros mecanismos de significações em práticas linguísticas. Para Butler, sobretudo, nas relações de saber e poder, saber e discurso que nos precedem, historicamente, condicionam

a palavras abjetas e insultos quando veem subjetividade fora da ordem e depositando o ser na esfera do binário.

Trata-se de afirmar que o gênero é “a estilização repetida do corpo [...] no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, que se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância” (BUTLER, 2003, p. 59). Por um outro exercício de percepção, o reflexo da linguagem no processo de análise da subjetividade ressignifica campos de atuação unilaterais, considerando que o aspecto linguístico também é fadado a registros que desnormalizam, desincorporam, desenquadraram códigos estabelecidos.

O viés linguístico da análise de gênero, conforme Butler, remete ao movimento do signo como unidade da língua que é operado por um sistema semiótico, quer talvez dizer que o modo de vida rodeado pelo sistema hegemônico torna o sujeito dependente das linguagens aí incorporadas. Uma vez nosso sistema ser afeito aos resquícios patriarcais, engendrados ainda mais fortes aos apelos para a relação Senhor e escravo, os sujeitos são rodeados pela esfera de enunciados performativos.

Ao se reportar a sexo e ao discurso como práticas discursivas, Butler tem influência na leitura em Austin, cuja teoria dos atos da fala prega o vínculo ativo entre sujeito e meios sociais no qual surge estruturado dentro de normas e lei dentro da funcionalidade do discurso e da teoria da fala sobre a qual Derrida⁵ formaliza o performativo. Butler (2003) impulsiona o movimento reflexivo do gênero e sobre o fato de que não

⁵ A teoria dos atos de fala, conforme o filósofo Jonh L. Austin (1990), a partir da obra *How to do things with words*, traz o sentido de performativo pela relação semântica com o verbo inglês *to perform*, que designa “ação”. Austin mostra que existe uma ação por intermédio de um ato que não pode se resumir ao simples ato de proferimento. No sentido teórico do performativo, aborda uma ação. Na vertente retomada por Jacques Derrida, na conferência *Signature événement contexte*, em 1971, em Montreal, ele apresenta pontos estratégicos em Austin sobre o termo performativo na relação com a linguagem, questionando que: [...] o performativo não tem seu referente (mas aqui essa palavra sem dúvida não convém o interesse da descoberta) fora de si ou, em todo caso, antes e perante si. Não descreve algo que existe fora da linguagem e antes dela. Produz ou transforma uma situação, opera [...] (DERRIDA, 1991, p. 26-27).

existe gênero sem discurso, de modo a perceber que os corpos aí são visualizados enquanto consequência da instância de generificação.

A consequente sentença ligada ao verbo “ser” — dado o indivíduo afirmar que é isto ou aquilo — como se o enunciado único e estável delimitasse ser o sujeito após o verbo, quer dizer, a linguagem é performativa porque traz o poder de produzir o que é nomeado. A não essencialização de significados das palavras mostra que “a significação não é um ato fundador, mas antes um processo regulado de repetição que tanto oculta quanto impõe suas regras, precisamente por meio da produção de efeitos substancializantes” (BUTLER, 2003, p. 209).

A seguir, tratarei de signos que incorporam o universo poético e como os sujeitos líricos desmancham a solidez da conformação de enunciados estabilizados, projetando os questionamentos a despeito da linguagem, estando operada fluidamente por meio da emersão de subjetividades.

MATRIZES PARA ESTUDOS EM PÓS-CRÍTICAS: CORPOS EM PERFORMANCES. SUBJETIVIDADES POSSÍVEIS

A poesia de Domeneck nos importa por situá-la como escape à essência do consenso ao signo esmerado ao plano de referências. A escrita é construída pela forma de fazer do poeta ser instada na recuperação da linguagem enquanto ação de desafiar conceitos, códigos, imagens. Eis a performance culminada por signos que coloca o sujeito em cena e, de acordo com Zumthor, tendo em mente a comunicação poética dos escritores, aqui em análise, “[...] ela é o saber-ser. É um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta, um *Dasein* comportando coordenadas no espaço-temporais e fisiopsíquicas concretas, uma ordem de valores encarnada em um corpo vivo” (ZUMTHOR, 2018, p. 30).

O modo como a performance se apresenta e atrai as deformidades de ver e perceber o outro, entre forma de fazer ler e o horizonte de

impactos, mostra-se pela operação de um lirismo recheado de vozes que buscam atrelar ao mundo real a nítida experiência de conhecer a outridade do Eu.

a vontade não
é uma aparência e
os porquês
são experientes
como quem prefere
o precário à precisão
pois entende o
preciso do “navegar/viver”
como necessário
não
como exato
mesmo
que eu decida
chamar ISTO
de alegria
o contexto permanece
o de
sangue pisado
na balança da expressão
sim
eu quero
esquecer a
possibilidade da deformação das partes
às vezes
acreditar na máquina
inquebrável
a coerência exige
sobrevivência e cicatrizes
(DOMENECK, 2007, p. 87)

A perspectiva de ler o poema em Domeneck é ver a política e poesia interseccionadas num modo de colher os signos como que encenam os efeitos da diferença e, por consequência, do Eu atravessar o rastro do fronteiro e aflorar confidências. Entre os porquês da experiência, a

máquina inquebrável; entre as cicatrizes, o complemento da sobrevivência. Chamar ISTO é acionar o aquilo que faz navegar/viver se politizando, ação de politizar o exercício da linguagem, consistindo em desobedecer a regras e normas gramaticais, por conseguinte, do sistema social e cultural. O estilo da poesia corresponde à exposição livre de poder dizer na partilha do afeto, sinalizando a performance do poema manifestada na interligação do corpo ao espaço. Onde o queer se lê na poesia de Domeneck?

Talvez, com a intenção de criar as zonas heterotópicas em que a linguagem é tomada. O texto assim se nutre da tônica do verso livre com a voz que enuncia, ao se contagiar pelo básico de estar humano, pelo ato de ser necessário viver o que o torna coerente no consenso. Porém, é no dissenso, da sensível expressão do sujeito lírico e que se recorta nos espaços de si. Entre o dissenso, o queer se revela. Os signos se apresentam pelo mote de compreender o poder natural da língua, porém, são instados a percebê-los enquanto “ser comum aos conjuntos dos fenômenos sociais que constituem a cultura” (BENVENISTE, 2005, p. 47).

Já em relação à poesia de Alex Simões, também, focalizada na heterotopia do espaço, vale-se do imperativo da linguagem em que o queer aflora, na conseqüente interpelação do Eu que se produz com referência aos contextos da vida e que, na pragmaticidade do cênico, a linguagem desfaz a inteligível forma de se subjetivar. Assim existe uma repetitividade proposital do referencial, destaca-o na disposição visual, imagética da ambiência que produz, transmudando signos. Pelos fragmentos que reúnem a performance poética em Simões, revela-se a percepção da subjetividade, como pensa Zumthor (2018, p. 31-32), em torno de “cada performance” que “nos coloca tudo em causa. [...] afeta o que é conhecido. [...] modifica o conhecimento. Ela não é simplesmente um meio de comunicação: comunicando, ela o marca.”

Eis o que toca o estado de poesia em Alex Simões:

quero poder cantar impunemente
sem ter de agradecer por estar vivo

ou problematizar por que se sente
medo de ter tesão, tédio, convívio
onde estão meus amigos, minha gente,
mortos por mil & tãatos motivos
ou quase vivos quando assim de frente
qual das verdades que nos traz alívio?
(SIMÕES, 2018 p. 16)

O poema excede o ato de performatizar a subjetividade, tendo em mente a noção de necropolítica, quando a materialidade do corpo se esgota no contínuo de significação (BUTLER, 2003). Coadunado aos argumentos de Mbembe, a poesia não se traveste dos efeitos sintomáticos do poder calar e de manifestar o medo do tesão, da indagação das verdades, dos *mil & tãatos* motivos e com os quais podemos refletir com Mbembe: “Se imaginarmos a política como uma forma, devemos interrogar-nos: qual é o lugar reservado à vida, à morte e ao corpo humano (em particular o corpo ferido ou assassinado)? Que lugar ocupa dentro da ordem do poder? (MBEMBE, 2017, p. 108).

Que lugar se reserva o estado de poesia interrelacionado aos contextos de impunidades, de sentimentos, dos desencontros e de buscas pela verdade e se oferecem no espaço heterotópico do poema? Afinal, quais os motivos de não poder existir se sou preta/o, gay, travesti, o que fazer do meu corpo ou buscar me refazer dele em detrimento de procura de verdades? As reiterações ao corpo, ao gênero, ao poder viver no poema focam no referente, com o estar vulnerável em mil e um tãatos. A proliferação da morte conduz o sentido daquele/a que pode viver e quem não pode viver em “[...] uma concatenação de vários poderes: disciplinar, biopolítico, necropolítico” (MBEMBE, 2016, p. 137). Assim a exposição do lirismo em Simões se sobressai quando aliada à crítica que faz do outro e, por meio da performance de corpos possíveis, gira em torno das reiteradas totalidades do espaço cultural em que o poeta canta, ecoa, problematiza quem pode viver e morrer. E é de acordo com Pennycook (apud BORBA, 2014, p. 468-469) que

[...] a linguagem e a identidade como performances são performativas e solicita um arcabouço analítico transtextual que excede o texto (oral e/ou escrito) *in situ* e o localiza em sua história de reiterações e transformações: o significado de um texto e seus efeitos não estão presos nas fronteiras textuais, mas são constituídos em sua história dialógica pré-textual.

Tomando o significado de performance nos poemas, é possível compreendê-lo na onda do “que vem antes do texto e possibilita a performance em si, nas relações intertextuais com outros textos e os efeitos que a performance linguística produz nas/os interlocutoras/es; necessitamos, assim, de perspectivas pré-, intra-, inter- e extra-textuais na análise dessas performances” (PENNYCOOK apud BORBA, 2014, p. 469).

A minha pressuposição é de que os poemas de Domeneck e Simões podem ser vistos de acordo com a operação da linguística *queer*⁶, por levar-nos a considerar as extremas formas de contestação e rearranjos marcados pela ação de o sujeito estar em direção à linha de fuga do ambiente atravessado por zonas limítrofes. A direção da “vivilidade” esbarra na “coerência” e “exige sobrevivência e cicatrizes” (DOMENECK, 2007, p. 87), melhor, o poeta se expressa pela e na interpelação de si e, na possibilidade semântica, desmantela a inteligibilidade marcada em cicatrizes que retém a vida na inserção da sociedade do desempenho. Nesse sentido, compartilho da crítica de Paul B. Preciado em “Da filosofia como modo superior de dar o cu Deleuze e a ‘homossexualidade molecular’”, quando desarma a estrutura do signo, considerando a molecularidade da obra de Deleuze cuja a referência ao personagem Charlus, em “A busca do tempo perdido”, de Marcel Proust, contempla o que Preciado compreende sobre o modo superior de dar o cu, ou seja: “O

⁶ O estudo de Borba é significativo por tomar o termo linguística *queer* que, para ele, “tem se configurado como uma área de investigação que estuda o espaço semântico-pragmático entre os discursos dominantes (i.e. heteronormatividade) e a performance linguística situada e tem-se mostrado, assim, como um campo promissor para o estudo de como fenômenos macro-sociológicos que produzem certos indivíduos como seres abjetos, inferiores ou patológicos são sustentados e/ou desafiados nos detalhes mais ínfimos de nossa vida social, notadamente, a linguagem-em-uso” (BOBA, 2015, p. 94).

Charlus molecular está feito de incessantes devires: devir-mulher, devir-animal, devir-flor, devir por um instante fluxo que entra e sai do ânus, mas não se identifica nem com a mulher nem com o inseto, nem com a flor nem com a merda. Charlus é molecular porque quando dá o cu, fecunda”. Portanto, a história da filosofia

[...] aparece, então, como uma cadeia de fecundações anais entre homossexuais moleculares sem gueto e sem culpa. Os filósofos anais da história estão ligados pelo fluxo textual de uma margarida que une o ânus e os pintos, que interpreta e traduz. A filosofia é, portanto, uma forma de inseminação artificial por meio da qual o ânus semiótico vem a ser útero (mulher) e mais tarde inseto polinizador (animal), e assim uma e outra vez, incessantemente (PRECIADO, 2014, p. 192-193).

A filosofia no gesto de criatividade, tal como pensa Preciado, é uma forma fértil de pensar a possibilidade de o corpo fertilizar por outro lugar de enunciação para além da sociedade disciplinar. O corpo-devir mediando a saturação de signos (PRECIADO, 2014, p. 190) e podendo ser encarado em Byung-Chul Han⁷ (2015), quando refere-se a presença do desempenho produzindo sujeitos depressivos e fracassados, habitando o desejo máximo de produzir, posto que o “paradigma da disciplina é substituído pelo paradigma do desempenho ou pelo esquema positivo do poder, pois a partir de um determinado nível de produtividade, a negatividade da proibição tem um efeito de bloqueio, impedindo um maior crescimento.” Para Han, a positividade do poder é bem mais

⁷ Em “A sociedade dos cansados”, Han apresenta a tese de que vivemos em uma época em que o paradigma imunológico, baseado na negatividade do inimigo, perdeu sua validade. Como nos tempos da Guerra Fria, a sociedade imunologicamente organizada caracteriza-se por viver cercada por fronteiras e cercas, que impedem a circulação acelerada de bens e capitais. A globalização suprime todos esses limiares imunológicos para dar rédea livre de capital. Até a promiscuidade e a permissividade generalizadas, que hoje se espalham por todas as áreas vitais, eliminam a negatividade do desconhecido ou do inimigo. Hoje, os perigos espreitam não da negatividade do inimigo, mas do excesso de positividade, que é expresso como excesso de desempenho, excesso de produção e excesso de comunicação. A negatividade do inimigo não tem lugar em nossa sociedade ilimitadamente permissiva. A repressão por outros cede lugar à depressão, a exploração por outros cede à auto-exploração e auto-otimização voluntárias. Na sociedade da performance, a pessoa luta acima de tudo contra si mesma (HAN, 2020).

eficiente que a negatividade do dever. O sujeito de desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência, mesmo que o sujeito de poder não cancele o dever e o de desempenho continue disciplinado (HAN, 2015). Assim, a filosofia de dar o cu em Preciado dissemina contextos peculiares ao confrontar, de-formar conceitos sobre o processo de fertilizações também do ato de pensar o sujeito somente pela produtividade da cadeia ordinária e sistemática tóxica da masculinidade hegemônica.

Ao seguir o ponto de reflexão em Preciado e em Han, outros teóricos numa linha de resistência ao discurso do desempenho, a exemplo do crítico estadunidense Jack Halberstam, entende o seu significado na contra produção do fracasso e associado ao capitalismo, à ordem dominante “como maneira de se recusar a aquiescer a lógicas dominantes de poder e disciplina e como forma de crítica” (HALBERSTAM, 2020, p. 20-21). A ideia de heteronormatividade veiculada ao sucesso é construída por Halberstam, que propõe uma forma de arte queer “que tenha feito do fracasso sua peça central e tenha descrito o ser queer como a paisagem sombria de confusão, solidão, alienação, impossibilidade e constrangimento” (HALBERSTAM, 2020, p. 20-21-145).

É óbvio que dentro do significado que uma linguística queer se mostra, e apontado por Borba, não creio que o fracasso, conforme a base de argumento em Halberstam, seja tão receptivo. Para mim, a leitura que Preciado conduz a partir da interpretação molecular em Deleuze faz jus a significados que o corpo constrói, destituindo o sujeito homossexual como inoperante ou fadado ao fracasso. Halberstam relaciona o fracasso ao modo de vida de gays, lésbicas e trans, de modo que nada essencial conecta a essas pessoas a “formas de deixar de ser e de inadequar-se, mas não se pode simplesmente desejar que os sistemas social e simbólico que amarram o ser queer à perda ao fracasso desapareçam; e eles nem deviam desaparecer, alguns diriam” (HALBERSTAM, 2020, p. 145).

Sobre se o desempenho tratado anteriormente em Han é contraproducente para o que se pensa ser a subjetividade queer, visto que

as análises conduzem para as argumentações de que a conexão entre queer e negatividade mostra a capacidade de interagir com o social pela forma de existir positivista e progressista, buscando rotas de fuga e diferenciadas alternativas numa sociedade em que só almeja o sucesso pelo viés heteronormativo de viver. Desconstruindo tal plano de discurso, Halberstam cria as estratégias interpretativas movidas na esteira de personagens em histórias em quadrinhos e cenas artísticas, apontando o vencedor e dando margem de empatia, melhor, de que o desvio e a perda incitam o reconhecimento benjaminiano de que a empatia com o vencedor acaba sempre beneficiando o dominador. Melhor deixar o sucesso para os republicanos, os gerentes corporativistas, vencedores de reality shows, os casados, os empresários... Sobre o tema do fracasso, Leandro Colling escreve um artigo: “Fracasso ou resistência? A arte das dissidências sexuais e de gênero no Brasil”. Na exposição do texto aos estudos do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidades | NuCuS da Ufba, Colling reflete que os coletivos artísticos que integram as cenas artísticas e as artistas das dissidências sexuais e de gênero no Brasil não compartilham da pulsão da morte, ao fracasso e à infelicidade. O ato de desobedecer, para o crítico, acontece com alegria e sem rastros ao fracasso e cita alguns nomes de artistas da musicalidade que são movid@s a atos de transformar vínculos mais incisivos com a performance, de modo livre e sem amarras ao consenso e a perdas, como Pablo Vittar, Johnny Hooker, Liniker, Jaloo, Caio Prado, Rico Dalasam, MC Xuxu, Linn da Quebrada, As Bahias e a Cozinha Mineira, Gloria Groove (COLLING, 2020).

No outro ponto de reflexão, em “A partilha do sensível”, Jacques Rancière (2009) aponta a tensão entre uma prática específica da percepção e da sua dependência implícita com objetos pré-concebidos vistos como dignos de compreensão. Os códigos da cultura e da arte enfrentam o dissenso que, ainda de acordo com o crítico francês, expressa uma desarmonia na igualdade e uma invisibilidade, ou seja, a incapacidade de ser percebido ou contado. Parte do princípio da crítica em torno da igualdade ser visualizada como sendo não um fim que deve

ser perseguido, e sim como uma pressuposição pela qual se possibilita a existência de formas alternativas de comunidade e comunicação.

Estaria aí o modo como Halberstam compreende o fracasso, a partir da leitura de uma arte queer? Certamente que as poesias de Domeneck e Simões são amparadas por corpos em devir, que se apresentam pelo mote de compreender o dissenso de uma politiz[ação] do sujeito, mas, por sua vez, percebendo a máquina da operacionalização do signo, a exemplo de como o molecular incita germinar os interditos. Ainda com a leitura em Butler, Mbembe, Preciado, Rancière, Halberstam, aliar-se ao combate da desigualdade estrutural, em prol de outros signos que são visualizados como incapazes de libertar a si mesmos, por outro lado, me parece que, em Halberstam, o ato do fracassado reproduzir a lógica de dominação do contínuo faz brotar indivíduos que seguem em estado de subordinação e ainda mais em vulnerabilidade com o sistema cultural e existencial heteropatriarcal.

Assim sendo, a noção em torno de uma linguística queer leva em mente que existem leituras desreferenciadas ou ressignificadas, como as de Preciado e Butler que conduzem críticas à cultura hetero e homonormativas. Por sua vez, os poemas que partilho diferenciam da inteligibilidade entre os sujeitos ali expressos, em lugares em que podem falar, com linguagens que permitem destravar o sistema ordinário e destravar o corpo fora da binaridade sexual e de gênero. Parto assim da ideia de que o desempenho e o fracasso devem ser reinterpretados diante de uma pressuposição prematura a respeito de poder interferir negativamente na distribuição do sensível, como deduz Rancière (2009). Por isso, a desreferencialidade às identidades e ao corpo adquirem outro patamar político, quando o problema de gênero é trabalhado sobre o enfoque de resistências e com olhar sob dissidências que os sujeitos incorporam. Não é sobre a existência de igualdade de inteligências, mas o que se pode fazer, dada a devida imposição com subjetividades que se amparam pelo instituído, pela heteronormatividade e pela compulsória masculinidade hegemônica da cultural falocêntrica.

A emancipação da minha, da nossa subjetividade estaria associada ao grau de percepção do conhecimento, da experiência de afetos, de quebrar hegemonias e em capacitar valores sempre em descobertas. É possível interpretar uma forma de fazer o corpo em moléculas, numa onda de afetação, em afetar a redistribuição do sensível na significação do dissenso, em procurar romper com significados mergulhados em hierarquias de discursos. Portanto, esse é o fundamento a que Rancière expressa, tendo a política e a estética reordenando-as sob a percepção do espaço e de desconstruir formas de pertencimento, demonstrando que a política tem uma dimensão estética e a estética tem uma dimensão política. Ainda assim, se a lógica de rompimento concebida pela leitura de Rancière se diferencia com o processo de igualdade, certamente, a postura do sujeito é atravessada por linguagens e com elas renascem a todo instante a percepção da diferença de sujeitos e corpos dentro da cultura ocidental. Percebo assim um veio crítico cultural por um mote do princípio de uma linguística queer.

Melhor, estando o consenso procurado a corresponder a uma *poesis* [forma de fazer] com uma *aisthesis* [horizonte de efeitos], a essência do consenso se entende / estende como aposta de que existe uma identidade entre o sentido e a sensação, entre um fato e sua interpretação. Por sua vez, pelo dissenso, a lógica é de tentar demonstrar uma impropriedade que desarranja a subjetividade numa linha horizontal e revela um lapso entre a *poesis* e a *aisthesis* (RANCIÈRE, 2009).

Como pensar lugares de partilhas diante de precariedades e de formas de refazer frente aos horizontes do presente? De acordo com Han (2015), desnudar, despir a vida, que é sagrada deve ser conservada a todo preço. No momento em que o mundo vive a pandemia da *Covid 19*, com as consequências mortais, para além de uma gripezinha, a existência humana é cada vez mais instigada a não desprezá-la, porque é preciso preservar o mercado neocapitalista. Produzir é mais importante do que viver e a liberdade do sujeito se esbarra com o foco do confinamento social em tempos de pandemia, cujos efeitos do discurso refletem nas identidades de gênero e de sexualidades — mulheres, gays, trans, negras

e negros — que sofrem com o rastreamento e o exercício da violência no espaço doméstico.

No próximo ponto final do texto, as poesias de Alex Simões e Ricardo Domeneck aproximam os discursos em tempos de achatamentos das subjetividades.

PARTILHAS DE DIREITOS, CORPOS ENCARNADOS E SEUS PONTOS DE FUGA NA LITERATURA

Expostas as vidas precárias na abjeção e vulnerabilidades, a pegada da hipótese de Berenice Bento (2018, p. 187) mostra que, “a governabilidade, para existir, precisa produzir interruptamente zonas de morte” Entre atestar a vida (biopolítica) e incitar a morte (necropolítica), onde o corpo reage, resiste, sobrevive?

Com a linguagem do poeta Alex Simões: “onde estão meus amigos, minha gente, mortos por mil & tãntos motivos ou quase vivos quando assim de frente qual das verdades que nos traz alívio?”, mil e um motivos fazem presentes com os corpos dizimados por serem pretos/as, periféricos/as, pessoas de religião de matrizes africanas, gays pretos/as, lésbicas pretas, travestis, transgêneros, queer e intersexos. A problemática da vida nua em que Agamben (2013) compreende o direito à vida também nasce para “vidas matáveis pelo Estado”, questionando a via do “homo sacer”, servindo “pouco para interpretarmos a necropolítica brasileira (BENTO, 2018, p. 188).

Ainda penso como Mbembe (2011) nos reporta a leitura da política com o trabalho da morte, do corpo encarnado sob a força magnética do soberano, segundo a qual Foucault (1999) afirmara a essência do direito à vida e de morte, no gesto de poder matar que ele exerce seu poder sobre a vida. Ao contrário do Estado moderno, faz-se jus ao dispositivo de fazer viver e deixar morrer, próximos aos implementos do regime disciplinar. Contudo, a poesia de Alex Simões enuncia o estágio de poderio que pauta nos versos: “quero poder cantar impunemente sem ter de agradecer por

estar vivo ou problematizar por que se sente medo de ter tesão”. Parte deles ativa da massa humana a ação em ocupa-se do espaço de confinamento em que mulheres, gays, travestis e transgêneros estão sendo violentados pela onda massiva da familiaridade heteronormativa e da impunidade que os homens exercem enquanto dominadores na esfera social. O agenciamento do poder estar vivo e abre-se para a esfera da punição que tanto o estado toma conta, como o indivíduo repleto do poder soberano aferi contra os direitos aos desejos, às migrações, aos corpos negros, acionados em múltiplos cortes afiados do biopoder, da tecnologia do poder da maioria sobre a minoridade, como mostra Foucault:

[...] alguém, portanto, do grande poder absoluto, dramático, sombrio que era o poder da soberania, e que consistia em poder fazer morrer, eis que aparece agora, com essa tecnologia do biopoder, com essa tecnologia do poder sobre a “população” enquanto tal, sobre o homem enquanto ser vivo, um poder contínuo, científico, que é o poder de “fazer viver” (FOUCAULT, 1999, p. 294).

O pensador francês aborda em “Direito de morte e poder sobre a vida” o conceito de biopoder-biopolítica que “[...] foi nada menos do que a entrada da vida na história — isto é, a entrada dos fenômenos próprios à vida da espécie humana na ordem do saber e do poder [...]” (FOUCAULT, 1988, p. 153). Seguindo a trilha do discurso foucaultiano, Mbembe mostra que o Estado colonial firma seu desejo de soberania e de legitimidade mediante a produção de uma narrativa própria da história e da identidade nacional, quando visa ao colonialismo de Israel na procedência tecnológica de poder matar. Conforme o crítico,

“[...] racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, este velho direito soberano de matar”, como aconteceu com o negro estadunidense George Floyd. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular, regula a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do

Estado. Segundo Foucault, essa é “a condição para aceitabilidade do fazer morrer” (MBEMBE, 2018, p. 18).

Publicado pela primeira vez em 2003 na Revista americana *Public Culture* e traduzido para várias línguas, o texto “Necropolítica” torna significativo o modo como reapropria Mbembe dos discursos de Michel Foucault, principalmente, ao tratar de biopoder/biopolítica. O diálogo estabelecido “Em Defesa da Sociedade” (1999), envereda o espaço epistemológico com uma retomada bem expressiva do uso do discurso que enaltece com os pontos marcados a respeito das opressões e violências. Ao reposicionar as críticas foucaultianas em relação à noção clássica de soberania, Mbembe (2016) revela que “[...] a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (Mbembe, 2016, p. 5). A abordagem focalizada em Foucault enfoca “experiências contemporâneas de destruição humana” sugerindo “que é possível desenvolver uma leitura da política, da soberania e do sujeito, diferente daquela que herdamos do discurso filosófico da modernidade. Em vez de considerar a razão a verdade do sujeito, podemos olhar para outras categorias fundadoras menos abstratas e mais palpáveis, tais como a vida e a morte” (MBEMBE, 2016, p. 11).

O debate travado por críticos culturais que compreendem uma política neocolonial analisam os feitos necropolíticos que ocorrem em pleno ato de se fazer viver, ocorrendo dentro de um processo higienizado, apontado para quem deve ser apagado/a da linha limítrofe da geopolítica e, para seguir a reflexão de Bento, “nomear de necrobiopoder um conjunto de técnicas de promoção da vida e da morte a partir de atributos que qualificam e distribuem os corpos em uma hierarquia que retira deles a possibilidade de reconhecimento como humano e que, portanto, devem ser eliminados e outros que devem viver” (BENTO, 2018, p. 191).

Fazer do risco o ato de estar vivo é poder falar em vulnerabilidade e que se faz preciso. Retrato especialmente sobre as subjetividades queer por se estender a todas as pessoas interseccionadas pela raça também,

tendo em mente “a estilização repetida do corpo [...] no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, que se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância” (BUTLER, 2003, p. 59). Potencializada por uma linguística queer que desampara as normas para os gêneros, ela é expressivamente crítica na escrita dos poemas Alex Simões e Ricardo Domeneck.

Isso implica que há uma desnaturalização do processo de ver o corpo como signo, que tateia o sujeito, desconstruindo-o com a racionalidade que se nota repetida nos corpos. Se em Butler (2003) o caráter performativo das normas regulatórias em ocorrência aos discursos na citação e repetição, produzindo aquilo que nomeia, se as normas materializam o sexo e generificam os corpos, a operação que se apresenta aí se faz possível em decorrência da repetição e da reiteração em curso com o que acontece. Parece assim que o ato performativo não ter fim.

O que o ponto de fuga comunica com Butler reflete no movimento de resistência, diz sobre o processo de ressignificação dos corpos e do redirecionamento que diferem os prenúncios da heteronormatividade. O sentido de fluidez disseminado no espaço literário das poesias vai de encontro ao exercício da linguagem quando o compreende como circunstancial, cindido, operacionalizado pelas repetições, reproduções, reiterações das normas regulatórias e cuja materialização do sexo dos sujeitos insistem em preconizar. Ainda para dialogar com o pensamento de Judith Butler, “os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta” (BUTLER, 1999, p. 154).

Daí a intenção da poesia de Alex Simões não poupar o direito de fala, mesmo dado por interditos.

não se trata de quebrar
ou reforçar
antigas convenções

somos todos falsos livre

como falsas são todas as canções

em suspenso ninguém vive
nem se acerta sem medida

somos todos falsos livres
pouco valem nossas vidas
(SIMÕES, 2018, p. 36)

Assim a cadeia de significados incorporados no poema refere-se ao lugar em que o poeta se vale do registro citacional de modo ininterrupto: reforço de antigas convenções que, em suspenso, ninguém vive, ou seja, o ato de negar é pontuado pela matriz, reportado em ações sem fim, sem medida, sem falso poder. O Eu se insere e é moldado pela suspensão que o coloca no jogo de entre-lugares onde não deseja ser, nem estar enquadrado pela norma. O verso “Somos falsos, livres como falsas” aciona a autoridade reconhecida e o poder produzir o reconhecível, a naturalização que a cultura insiste em imprimir e atribuir aos gêneros e aos corpos.

Na poesia de Domeneck, o intermitente, o acaso, a distância, a dobra, o devir toma o espaço para referir ao corpo como estado desfalcado, desequilibrado, na nova forma de estar em precariedade com o mundo. O homoerótico desvencilha do espaço macro e parte para compartilhar de cada estreito do corpo, passado por não se curvar para as falhas, as ausências, ao mediatismo.

em minha boca ele
alcança o meio-dia
mas a intermitência o
apreende como em
qualquer música
cúmplice do acaso a
pessoa começa a
afastar-se desde que
se aproxima a distância
existe entre pele e

pele cada imagem
dobrando a esquina
não configura
sua chegada
ele
só chega quando seu
corpo chega carregado
pelas próprias pernas
e jamais falha que
eu o reconheça
de imediato
como dono de
certos lábios voz
nome e um modo
de apresentar-se
ele
chega o mundo
assume uma nova
forma: a do
equilíbrio precário do
mundo
(DOMENECK, 2007, p. 13)

O encontro entre homens na poesia de Domeneck, portanto, dá contorna aos corpos nada assemelhados com uma performance do que é dito sobre os indivíduos que cruzam pernas, pele, voz numa estrutura não fixada, mas em constante formação. As subjetividades se oferecem em devir, num corpo-imagem em fluxo, em constante mutação, de possibilidades e de movências intermitentes para produzir a si em ocorrências diferentes.

De acordo com Butler (2003), a forma que configura o/a *performer* sinaliza para visualizar o efeito do poder-conhecimento sobre o qual performa os sentidos. Contudo, Foucault (1988) trata do dispositivo da sexualidade por um aspecto de significados que embutem atos de cercear, disciplinar, modos de olhar a sexualidade que são sempre outros modos de vê-la, mesmo em evidência, na maneira de a existência de

comportamentos sexuais serem dados como naturalizados em oposição a outros. O equilíbrio precário do mundo preconiza o reconhecimento tenso que não desbarata outras posições de existir. Se os corpos não podem falhar, eles são girados pela forma normatizada e regulada de ser. No reverso, predominam enquanto abjetos, vulneráveis, precários e a sexualidade dissidente fora do eixo da normatização se depara com os atos performativos e a imitação de um equilíbrio precarizado implicando numa performance do que somos ou nos que constituímos diante de uma quebra da passiva identidade.

Se na poesia “o mundo assume uma nova forma: a do equilíbrio precário do mundo”, existe uma micropolítica que emerge na voz do poeta, pois é de onde desautoriza ser o caldeirão em que totaliza a todas as subjetividades situadas como uniformizadas. Daí pensar em uma linguística queer buscando o significado que Butler (2003) apresenta em torno de acaso e do citacional, numa cadeia ininterrupta, sem começo nem fim, e em torno dos quais existem as linguagens que refundam os sujeitos em estado de contínuo devir. A forma como a poesia se expressa aponta para a performance do sujeito lírico, à medida que o corpo desonera atos fabricados, constituídos, subvertendo e resistindo, acionados pelo deslocamento de si.

Parafraseando Emerson da Cruz Inácio que aponta a textualidade queer como as diversas e imbricadas relações que se têm percebido entre corpos que escrevem e os textos que se querem compor, as cenas das escritas dos poemas em Domeneck e em Simões nos projetam para o pensamento-cuir se revelando. Seja pelo que está dito, a forma-gênero não representa o conteúdo *per se* e sim desdobra e se apresenta em performances, para desordenar as derivas do sujeito que sentenciam com a própria teatralização de subjetividades.

O QUE VIRÁ DOS DIREITOS À PESQUISA EM LETRAS

No percurso do texto, citei alguns críticos culturais, apontando para o sentido que a linguística queer pode estar em processo de

entrosamentos para muitas e demasiadas formas de leituras em obras poéticas, ficcionais e em textualidades da cultura. O projeto de pesquisa que desenvolvo sobre a dissidência de gênero e de sexualidades em obras de escritores baianos, brasileiros e demais autorias da literatura ocidental atende às referências a críticos como Butler, Saussure, Preciado, Rancière, Foucault, Mbembe, Halberstam, dentre outros que contribuem com o fundamento, visando aos meus estudos no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural.

A poesia de Ricardo Domeneck e Alex Simões atrela a uma multidão queer e nos ajuda a pensar o espaço da literatura, posto que assume o direito à linguagem que escapa da heteronorma e encontra na poesia o esgarçamento do significado dado à rasura da língua aí movida (PRECIADO, 2011). Trata-se de perceber a linguagem criada pelos poetas na instância de-formadora à estrutura do sistema binário, usando expressões que tornam ativas subjetividades dissidentes. Esta pedagogia visualizada na de-forma-ção é produzida para mover signos legados e os desnortados. Creio que visei a pontos norteantes para que o pensamento queer se estenda aos compartimentos da linha de pesquisa do Pós-crítica. Pelas esferas discursivas delineadas do estudo, o impacto de trazer poesias conjugadas pelas cenas reais do atual momento amplia o traço da resistência e com outros novos modos de leituras, menos canônicas, sem se deixar contaminar por um necropoder e pela vivacidade de novos e possíveis tempos, sem impressão autoritária e mais livre que as letras e a literatura traduzem.

Meado do ano de 2020. Escrevo este texto em torno de um presente que me afeta, assistindo a várias perdas humanas com a epidemia que arredia o mundo. Queria escrever em outros novos tempos, reforçando ainda mais a língua, daquela em que Deleuze e Guattari nos fala pela via da desterritorialidade. Queria que o texto fosse escrito numa outra dimensão, analisando a partir dos elementos linguísticos que levam a linguagem a seus extremos “para um além ou um aquém reversíveis” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 35) e notar maiores alteridades para todas as identidades sexuais e de gênero.

Se a existência da língua menor em Deleuze e Guattari se destaca pelo procedimento revolucionário dentro de qualquer língua, “uma subversão do seu uso representativo que sempre se coloca a serviço de um determinado poder institucional ou de uma ideologia nacional” (SCHOLLHAMMER, 2001, p. 69), é quando se tem poesias, como a de Alex Simões e Ricardo Domeneck, que assumem a dissidência sexual, tornando possível a estratégia para emergir subjetividades agilizadas na fórmula *would prefer not to* e na qual renuncia aos conformismos que as práticas sociais miram no bojo da binaridade. Deleuze analisa que a fórmula enunciada: *I Would prefer not to*, por Herman Melville, na obra “Bartleby, o escriturário”:

[...] cava uma zona de indiscernibilidade, de indeterminação, que não pára de crescer entre algumas atividades não-preferidas e uma atividade preferível. A fórmula aniquila ‘copiar’, a única referência em relação à qual algo poderia ser ou não ser preferido. [...] Bartleby inventou uma nova lógica, uma lógica da preferência que é suficiente para minar os processos da linguagem” (DELEUZE, 1985, p. 83-86).

Sem dúvida, posicionar a preferência da linguagem queer que vem sendo debatida no *front* de desvios de nomeações, positivando outros lugares de discurso é uma operação de guerra, pois temos que procurar atos preferíveis de dizer não para os preconceitos, fracassos, conformações e às violências a Pretas e Pretos, e compreender as subjetividades dissidentes. Não devemos parar de analisar a potência queer enquanto arma política e não deixar de se subtrair, mas de se constituir na ressignificância e nas dissidências de corpos e sujeitos no campo político, social, cultural e artístico.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Humanitas-UFMG, 2013.

- AGAMBEN, Giorgio. La invención de una epidemia / Contagio. In: *Sopa de Wuhan – Pensamiento Contemporáneo em Tiempos de Pandemias*. Buenos Aires: Editorial ASPO; Pablo Amadeo, 2020, p. 17-20 / p. 31-34.
- AUSTIN, John L. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.
- BENVENISTE, Émile. Saussure após meio século. In: *Problemas de Linguística Geral I*. Trad. M. de Glória e M. L. Néri. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- BUTLER, Judith. *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. Nova York: Routledge, 1997.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 151-172.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. *Cadernos Pagu*, jul-dez, 2014. p. 441-474.
- BENTO, Berenice. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação? *Cadernos Pagu*, n. 53, p. 185-305, 2018.
- COSTA, Maria Iraci Sousa. Saussure após um século: a problemática do objeto da linguística. *Fragmentum*, Santa Maria, n. 41. Abr./Jun. 2014, 87-122.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor*. Trad. Júlio Castañón Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo, Ed. 34, 1997.
- DERRIDA, Jacques. *Margens da Filosofia*. Campinas: Papyrus, 1991.
- DOMENECK, Ricardo. *A cadela sem logos*. São Paulo: Cosac Naif; Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- HALBERSTAM, Jack. *A arte queer do fracasso*. Trad. Bhuvli Libanio; prefácio Denilson Lopes. Recife: Cepe, 2020.
- HAN, Byung-Chul. A emergência viral e o mundo de amanhã. In: *Sopa de Wuhan – Pensamiento Contemporáneo em Tiempos de Pandemias*. Buenos Aires: Editorial ASPO; Pablo Amadeo, 2020, p. 97-112.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

INÁCIO, Emerson da Cruz. Textualidades Queer (Ou, Escrito desde um Corpo). In: FREITAS, Marinela; AMARAL, Ana Luísa; SAMPAIO, Maria de Lurdes; SILVA, Alexandra Moreira da. *Legados e Heranças: Políticas (Inter)Sexuais Hoje*. Porto-Pt: Edições Afrontamento Lda; Instituto de Literatura Comparada Margarida-Losa, 2019, p. 65-75.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: seguido de sobre el governo privado indirecto*. Santa Cruz de Tenerife: Melusina, 2011.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. *Arte & Ensaios. Revista do ppgav/eba/ufrrj*, n. 32, dezembro de 2016, 123-151.

PRECIADO, Paul B. Multidões *queer*: notas para uma política dos “anormais”. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 1, jan.-abr. 2011. p. 11-20.

RANCIÈRE, Jacques. *O Desentendimento – política e filosofia*. Tradução: Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996, p. 144.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do Sensível: estética e política*. Tradução: Mônica Costa Netto. 2a Ed, São Paulo: Editora 34, 2009.

SIMÕES, Alex. *Trans Formas São*. Salvador: Organismo Ed., 2018.

SCHOLLHAMMER; Karl Erik. As práticas de uma língua menor: reflexões sobre um tema de Deleuze e Guattari. *Ipotesi, Revista de Estudos Literários*, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 59-70, 2001.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

O/O PESQUISADOR/A ENCARNADO/ E A CONSTRUÇÃO DOS PRINCÍPIOS: ALIANÇA, CONEXÕES E COMPROMISSO

Suely Messeder¹

Este artigo é uma versão ampliada do texto intitulado *Alianças e Compromissos* publicado na revista *cult*, embora sigamos com a mesma estrutura, faremos um investimento mais denso e tenaz do conceito teórico metodológico, ético, estético do/a pesquisador/a encarnado/a sobretudo nesta introdução, uma vez que entendemos que toda a construção deste artigo decorreu desta perspectiva. Esta modelagem do saber-fazer e fazer-fazer científico tem sido um esforço coletivo do Grupo de Pesquisa Enlace, no qual podemos compreender como uma Comunidade Epistêmica articulado com o Pós-Crítica, cujo interesse é produzir, gestar e difundir um conhecimento científico interdisciplinar, blasfêmico, multireferenciado, experimental e descolonial.

Em minha escrita coletiva que versa sobre sujeito/a encarnado/a e pesquisador/a encarnado/s, tomamos o sujeito encarnado como nossa a matéria prima para a construção do pesquisador/a encarnado. A ideia de matéria está em consonância com o debate sobre Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes em Haraway (2016) que nos possibilita pensar em humus, na compostagem, “que importa é que narrativas contam narrativas, e que conceitos pensam conceitos” (p. 140). No Brasil na religião do Candomblé pensamos nos mitos da criação tendo em mente em três orixás: Oxalá. Omulu e Nanã, por conta da lama, terra e das suas narrativas. Não desenvolverei com afinco sobre a categoria sujeito encarnado neste texto, mas imagino que somos *o tornar-se com*, e ponho em relevo a contingência de nos imaginarmos numa perspectiva da multiespécie neste mundo destrutivo.

Nos textos escritos pelos menos por mim que versam sobre a construção do/a Pesquisador/a encarnado/ têm se repetido com frequência os seguintes autores/as: Haraway (1994; 1995; 2004; 2013);

¹ Professora titular da Universidade do Estado da Bahia e doutora em Antropologia.

Aníbal Quijano (2002); María Lugones (2008); Cláudia Costa (2012); Ramón Grosfoguel (2008); bell hooks (2010); Bruno Latour (2012), Bourdieu, Rita Segato, Maria Lugones, Ramon Grosfoguel, Roberto Cardoso de Oliveira (2016), Mary Castro e Mãe Stella de Oxossi. No aprendizado com estes/as autores/as mergulho em conceitos e perspectivas que me ajudam a compor a construção ética, estética teórica metodológica do/a Pesquisador/a Encarnado/a.

Na primeira versão deste texto fizemos uma incursão nos princípios da aliança, conexão compromisso e ancestralidade entabulando uma conversa afiada com o texto de Mãe Stella de Oxossi. A conversa será preservada, sobretudo, considerando os trechos do texto da autora e mais as minhas interpretações, tendo como perspectiva o horizonte da pesquisadora encarnada. Cabe dizer que a tríade Aliança, Conexão e Compromisso são considerados princípios que são estruturados e estruturantes do/a pesquisador/a encarnado/a em nossas caminhadas cotidianas. São atos acadêmicos e ativistas que nos impulsionam a superação deste mundo destrutivo. É um conhecimento tácito, desenvolvido em atos performativos intuitivos ou mesmo intencionais em nossa atuação, enquanto seres humanos/as que se inter-relacionam com humanos/as e não humanos/as.

Quando nos debruçamos sobre alianças e conexões vemos que são atos construídos, desta forma é interessante nos envolver com a reflexão de Bruno Latour (2012) que nos permitiu a digressão em três sentidos sobre a coisa construída: 1) construir supõe um fazer em que não se sabe bem de onde partiu a ação, com efeito, no ato da construção abre-se um enigma sobre o autor/a da construção, quando se age outros passam à ação; 2) Qual seria a direção do vetor da ação? As incertezas nos colocam numa posição que não sabemos de onde parte a flecha da direção: do construtor ao construído ou, ao inverso, do produto ao produtor, da criação ao criador? Em terceiro lugar, não há dúvida que a coisa foi construída, que é o próprio devir do/a Pesquisador/a Encarnado/a, mas qual a qualidade desta construção? Terá ela sido bem construída (p. 169)?, Nesta linha de aprendizado e novos horizontes abertos sigo no diálogo

profícuo com Mãe Stella de Oxossi, buscando conceitos com a sensação de um embrenhar de um conhecimento das/nas entranhas e completamente visceral de uma caçadora encantada.

Com isto, enveredo-me, acolho e aprecio a obra de arte² e sigo no mistério do comprometer-se com a sabedoria ancestral cujo vetor maior desta expressão nos reporta à citação da senhora responsável pela feitura da sua obra de arte:

Para o povo yorubá e, conseqüentemente, para os brasileiros que se guiam pela religião nagô, uma pessoa comprometida é aquela que é útil, pois cumpre a função que lhe foi destinada, e por isto pode seguir sempre em frente, se distinguindo da *massa uniforme*; *uma pessoa comprometida* é especial, pois já encontrou sua especificidade (MÃE STELLA DE OXOSSÍ, 2013).

Compreender-se como pessoa comprometida é reconhecer-se fora da serialização da tirania absoluta quer seja pela metáfora do condor, quer pela metáfora do carcará, ou ainda pela metáfora do bacurau: cada metáfora se distingue pela sua situacionalidade e contexto. Caminhar nesta trilha metafórica alada, mais adiante esclarecida, é render-se à utopia de que as nossas alianças se construirão em uma espécie de espiral que nos conduza à miríade das justiças — social, racial, de gênero, erótica, religiosa, científica — e nos alinhave aos princípios da ancestralidade, da resistência; do compromisso, da reciprocidade, do reconhecimento e da amorosidade.

Em 12 de setembro de 2013, no mês das festas dos *irês*, das crianças, dos malucos, como dizia a minha mãe de Santo Luiza Gayacu, fomos todos/as presenteados/as pelo discurso, ou melhor, pela belíssima obra escrita por Mãe Stella de Oxossi, em sua justa posse da Cadeira 33 na Academia de Letras, cujo conjunto foi imortalizado. Aqui, me interessa o mergulho neste discurso e, sem nenhuma pretensão de etiquetar Mãe Stella de Oxossi como escritora decolonial, mas sim, desejar interpretar

² A obra de arte é o Discurso de Posse da Cadeira 33 escrito por Mãe Stella de Oxossi e proferido por ela no dia 12 de setembro de 2013 na Academia de Letras da Bahia.

essa obra, tendo como elo o/a pesquisador/a encarnado/a em seu caminhar epistemológico, teórico, metodológico, ético e estético no giro feminista decolonial brasileiro sem pretensões peremptórias nos adjetivos.

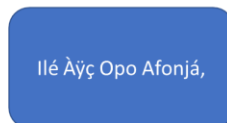
Não pretendo seguir ou me enclausurar na análise do conteúdo, sigo livre em minha intuição de olhar e/ou enxergar o discurso em quatro eixos: a) Aliança; b) Pertencimento; b) Geopolítica do conhecimento; d) Princípios.

Logo no início do seu discurso, ela nos surpreende:

Gostaria muito de iniciar meu discurso de posse nesta venerável **Academia de Letras**, dirigindo-me a todos, indistintamente, chamando-os de **amigos**. Entretanto, fui educada por uma **religião** que tem na hierarquia a sua base **de resistência**, o que coincide com a **tradicionalidade** desta Academia. Sendo assim, inicio este discurso saudando as autoridades presentes ou representadas, sentindo que estou saudando a todos que aqui vieram para engrandecer esta cerimônia.

Ela nos concede uma reviravolta ao nos fazer criar um movimento reflexivo sagaz que nos permite a circularidade em ambas as tradicionalidades. A sua audiência é múltipla e o elo é considerado pela palavra amigos/as. A palavra amigo também nos remete a insurgência possível em ambos os lugares de pertencimento, muito embora o princípio que rege os dois lugares hierárquicos seja a resistência. Então, pensaríamos como ponto de partida o paradoxal, onde desembocaríamos em uma aguda espiral. A meu ver, a tradição deve ser uma reinvenção contumaz, diferentemente daquilo que se poderia imaginar como estática, ela é movimento. Vejamos como ela apresenta o seu ser no mundo, ou melhor, o ser em seu pertencimento e compromisso:

PERTENCIMENTO



COMPROMISSO

O infográfico nos revela a pessoa especial em sua especificidade cujo compromisso nos faz atentar para o seu pertencimento ao orixá, à ancestralidade e à comunidade. O movimento é a tríade e circula na pessoa somente se o compromisso for selado na feitura, no evocar da palavra obrigação, vejamos:

Em um dos artigos que escrevi, eu digo: Comprometer-se é obrigar-se a cumprir um pacto feito, tenha sido ele escrito ou não. O verbo obrigar, que tem origem no latim *obligare*, significa unir. Portanto, quando dizemos um ‘muito obrigado’, estamos sugerindo a alguém que nos fez um favor que a ele estaremos ligados, em virtude do favor que nos foi prestado. Obrigação é uma das palavras chaves do candomblé: aquela que abre muitas portas. Fazer uma obrigação ou a obrigação, fica sendo, então, uma forma de estar cada vez mais unido aos oríya.

Aqui emerge o princípio da reciprocidade, pelo qual o/a sujeito/a regula a sua conduta ética, o princípio prescrito não necessita da escrita decorre do elo estabelecido na inter-relação pessoal e comunitária. A generosidade e a grandeza do ser são evocadas no ato da aliança com o compromisso. Vejamos o que nos diz a nobre senhora:

Meu compromisso não foi selado com um anel. Ele foi selado com correntes fininhas, que simbolizam elos de uma grande corrente que une o Àiyé e o Òrun, os homens e os deuses, o profano e o sagrado. Eu carregava elos de todas as cores: um arco-íris, uma *ponte* que me fazia transitar, ir e vir, da Terra ao Céu e do Céu à Terra. Em minha inocência, eu não entendia que aquelas correntes fininhas comunicavam aos deuses que eu era ainda um elo frágil, que precisava de energia, de àyç, para me tornar um *elo forte*, capaz de segurar *muitos outros elos*.

A narrativa nos revela várias camadas desanuviadas. A primeira tem a ver com anel que, simbolicamente, significa o compromisso com os estudos acadêmicos e o crescimento social da pessoa, algo estimado pela mãe Aninha para os seus filhos de santos. Os passos são revelados esmiuçadamente numa temporalidade do aprendizado. Mãe Stella nos revela o simbólico das correntes fininhas nos primórdios da sua feitura e já nos convida a enxergar os seus vários referentes, a exemplo da multirreferencialidade do arco-íris. O ser precisa ser fortalecido, afinal, o elo necessita de uma ponte mais densa para que outros/as atravessem. Na próxima citação, apreciamos a autora apresentando o elo nas duas tradições distintas:

Se eu chamo meus colegas de academia de confrades e confradeiras, é porque estamos juntos na mesma confraria. No Ilé Àyç Opo Afonjá, cumprimos uns aos outros chamando-nos de irmãos, estamos em uma irmandade. Confraria, irmandade, comunidade... elos unidos formando uma corrente por um objetivo comum. Na Academia de Letras da Bahia, o objetivo é cultuar para preservar a tradição escrita. No Ilé Àyç Opo Afonjá, o objetivo é cultuar para preservar a tradição oral. Sou uma acadêmica oriunda da família

Opo Afonjá, que tem como Iyá Nlá — a Grande Mãe — Ôba Biyi, Mãe Aninha, que no início do século XX escreveu um adurá (uma reza), na língua yorubá, pedindo bênçãos para a construção do Terreiro de Candomblé que tem como patrono o oríyá Bàngó: seu éledá, o dono de sua cabeça.

Curiosamente os juntos em elos, os juntos em comunidade, os juntos em confraria, os juntos em irmandade consistem no objetivo comum, e não ao acaso. Mãe Stela evoca, sabiamente, o orixá Xangô no princípio da sua ancestralidade na comunidade Ilé Àyç Opo Afonjá, na figura de Mãe Aninha. Xangô, para o povo do candomblé, revela a Justiça. Portanto, seguiremos no melhor tom possível em nosso objetivo encarnado na justiça racial, social, de gênero, erótica, religiosa, científica e, certamente, para aqueles/as que as compreendem o elo entre estas justiças, na disputa e no conflito teremos entre nós a justiça restaurativa. E na compreensão simbólica entre as duas tradições, ela nos esclarece:

Corrente e cadeira, objetos de grande valor simbólico tanto para a religião que pratico — o candomblé, quanto para a Academia de Letras na qual agora sou empossada. Hoje, aos oitenta e oito anos de idade, estou eu recebendo, outra vez, uma corrente, que segura uma linda medalha, e também mais uma cadeira. A medalha me faz lembrar o quão honrosa devo procurar fazer minha caminhada; a corrente, o sustentáculo desta medalha, demonstra o pacto agora firmado com os objetivos da Academia de Letras da Bahia; a cadeira deixa de ser apenas um lugar de assento, para se transformar em um trono simbólico, onde ilustres cidadãos se immortalizaram.

Para adentramos neste modelo contrastivo tecido por Mãe Stela de Oxossi entre as duas tradições, em sua maestria, ela nos convida para nos enveredar em sua geopolítica do conhecimento da cadeira 33 e nos alinhava nesta nova forma de perceber o princípio da ancestralidade, agora a acadêmica, cujo patrono é o abolicionista Castro Alves.

Se um dia, no Ilé Àyç Opo Afonjá, eu recebi grossas correntes que simbolizam elos de união com os oríyá, com meus ancestrais e meus descendentes espirituais; hoje recebo uma corrente que me

une a todos que um dia pertenceram e os que ainda pertencem a esta nobre instituição. Honrada estou por ter sido escolhida para sentar na cadeira 33, que tem como patrono um ser tão especial quanto Castro Alves e que foi ocupada pelos imortais: Francisco Xavier Ferreira Marques, Heitor Pragner Fróes, Waldemar Magalhães Mattos e Ubiratan Castro de Araújo.

Quando nos debruçamos nos feitos dos quatro homens que a antecederam mediante sua narrativa, importa o destaque que Mãe Stella oferta à mulher mãe de Heitor Pragner Fróes:

Sua mãe, Francisca Pragner Fróes, foi uma das primeiras mulheres formadas em Medicina, pioneira em todas as áreas em que atuou, principalmente na defesa dos direitos femininos. Ela dizia: 'Eu sou feminista por herança e convicção'; 'A inferioridade da mulher não é fisiológica, nem psicológica; ela é social. Sua escravidão sexual determina sua dependência econômica'.

Importa-nos também o destaque ao historiador Ubiratan Castro, um homem negro e gordo, o seu antecessor:

Professor Doutor Ubiratan Castro de Araújo foi graduado em História, pela Universidade Católica do Salvador e em Direito pela Universidade Federal da Bahia. Um estudioso por natureza, fez mestrado em História na Université de Paris X, Nanterre, e doutorado em História na Université de Paris IV (Paris-Sorbonne). O fato de ter recebido o Troféu Clementina de Jesus da União dos Negros pela Igualdade e a Medalha Zumbi dos Palmares da Câmara Municipal de Salvador mostra o reconhecimento pelo empenho de Bira Gordo contra a discriminação racial.

Embora, Ubiratan Castro tenha escrito pouco, em sua carreira acadêmica, ele nos revela a importância dos Levantes para o Estado da Bahia. Em seu escrito, também aparece a ideia da Revolução do Haiti, somos nós condenados da terra, embora, como nos lembra Caetano Veloso em sua canção Haiti: o Haiti não é aqui, com isto, precisamos acolher a revolução do Haiti, mas, ao mesmo tempo, nos situarmos em

nosso local de pertencimento, neste caso, a Bahia e os seus levantes. Retomando Mãe Stella, ela nos recorda de um sentimento que nos afeta positivamente, no qual aposto, a louvação entre nós subalternizados, a alegria de existirmos como gente:

A frágil saúde de Bira Gordo, como gostava de ser chamado, não o impediu de dar uma grande contribuição ao mundo intelectual e de transmitir alegria por onde passava e para todos com quem convivia. Sua prestabilidade era incontestável! Nunca se negava a participar de nenhum evento para o qual fosse convidado a contribuir com sua forma única de estoriar a história. Intelectual cinco estrelas; contador de ‘causos’ de estrelas incontáveis. Bira registrou pouco seus vastos conhecimentos.

Neste contexto, ela nos revela a especificidade de Ubiratan Araújo alinhavada com a especificidade de Castro Alves:

Para Bira, a vida parecia ser uma piada e a piada uma coisa muito séria. Condensada de maneira irônica no ‘causo’ do protesto do poeta Bira conta a trajetória da libertação dos escravos no Brasil ocorrida no passado, alertando para a necessidade constante por uma luta pela liberdade, pois as correntes de ferro, antes visíveis, são, no presente, correntes imperceptíveis, que marginalizam e excluem.

Bira Gordo nos deixou a pouco tempo, em 3 de janeiro do ano em curso. Se hoje ainda estivesse conosco, digo fisicamente, é provável que buscasse na poesia de Castro Alves a força que precisamos para continuar enaltecendo um povo guerreiro, ao mesmo tempo pacífico e afetuoso, que soube amar e amamentar quem os escravizou.

Aqui, ela nos destaca o paradoxal das civilizações entre Ubiratan, homem negro, e Castro Alves, homem branco, mas tendo um comum acordo e objetivo: a liberdade dos homens e mulheres negros/as. E com isto, nos afetamos e nos devolvemos questões: Quais seriam as nossas formas de alianças? Seríamos nós feministas etiquetadas como decolonial, com efeito, nos lançaremos no voo para construirmos uma

nova utopia com compromisso de alinharmos as nossas alianças? Mais uma vez, evoco as metáforas das três aves reveladas em três momentos cronológicos distintos, pelas quais detectamos a sobrevivência pela morte de outrem: a) o condor, que serviu ao liberalismo da América evocado na poesia do baiano Castro Alves; b) o Carcará, ovacionado na voz da então jovem cantora baiana Maria Bethânia e pela letra escrita pelo maranhense João Batista do Vale em pleno Golpe Militar de 64; por fim, em 2019, o bacurau, título do filme com roteiro de Juliano Dornelles e direção de Kleber Mendonça, onde se encontra a glorificação pela sobrevivência dos/as subalternizados/as e racializados/as, mulheres, transexuais, homens negros, professores, malucos, curandeiros. E, com isto concluo seguindo o conselho desta nobre senhora, na tentativa de lidar no paradoxo entre nem a vaidade e nem a modéstia, no movimento da tríade (ancestralidade, comunidade e espiritualidade) que circula no ser comprometida e pertencente:

Na cadeira 33, e em todas as outras que compõem esta nobre instituição, cabe pessoas de todas as profissões, cores, religiões, estilos literários... Na cadeira 33, e em todas as outras desta instituição, só não cabe vaidade, nem modéstia. Não sendo vaidosa, digo que, com certeza, não fui escolhida para ser uma acadêmica pelo fato de escrever livros com sofisticação gramatical. Não sendo modesta, tenho a convicção de que se hoje aqui estou é por escrever minhas experiências de modo a cumprir meu compromisso sacerdotal. Não se esqueçam que compromisso e união são as bases em que meu discurso foi fundamentado. Sentar-me na cadeira 33 da Academia de Letras da Bahia era meu destino

No fim desta feitura/construção sinto-me honrada em ter conhecido as obras dessa nobre senhora cujos ensinamentos nos leva a imaginar a modelagem ancestral, ética e estética de um/a pesquisador/a encarnado/a, em quem o compromisso para com a justiça social, racial, de gênero, erótica, religiosa e científica seja efetivamente sua forma blasfema de estabelecer alianças.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. In: CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho antropológico*. 3. ed. Brasília: Paralelo; São Paulo: UNESP, 2006. p. 17- 35.
- CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. *Horiz. antropol. online*, v. 7, n. 15, p. 107-147, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v7n15/v7n15a05.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2012.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa, Bogotá*, n. 6, p. 153-172, ene./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.revistatabularasa.org/numero-6/castro.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2012.
- COSTA, Cláudia. Feminismo e tradução cultural: sobre a colonialidade do gênero e a descolonização do saber. *Portuguese Cultural Studies*, 4, Fall 2012. Disponível em: <<http://www2.let.uu.nl/solis/psc/p/PVOLUMEFOUR/PVOLUMEFOURPAPERS/P4DELIMACOSTA.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2014.
- FONSECA, Cláudia. Classe e a recusa etnográfica. In: BRITES, Jurema e FONSECA, Claudia (Org.). *Etnografias da participação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006, pp. 13-34.
- FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. *Anais da XXI Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, 1998.
- GANE, Nicholas; HARAWAY, Donna. When we have never been human, what is to be done? interview with Donna Haraway. Trad. Ana Leticia de Fiori. Ponto Urbe – *A Revista Digital do Núcleo de Pesquisa Urbana (NAU) da USP*, v. 6, n. 12, jul. 2010. Disponível em: <<http://www.pontourbe.net/edicao6-traducao>>. Acesso em: 25 set. 2012.
- GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p 115-147, mar. 2008. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=203921>>. Acesso em: 3 set. 2014.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Trad. Mariza Corrêa. *Cadernos Pagu*, n. 5, p. 7-42, 1995. Disponível em: <http://www.pagu.unicamp.br/sites/www.ifch.unicamp.br.pagu/files/pagu05.02.pdf>. Acesso em: 3 set. 2014.
- HARAWAY, Donna. Um manifesto para os cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 243-287.

HARAWAY, Donna. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual da palavra. *Cadernos Pagu*, n. 22, p. 201-246, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a09.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2014.

HARAWAY, Donna. When we never been human, what is to be done? Interview with Donna Haraway, Ponto Urbe 12 – *A revista Digital do Núcleo de Pesquisa Urbana (NAU) da USP*. Ano 7 Agosto 2013.

LATOUR, Bruno. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: ARRISCADO, João; NUNES, Ricardo Roque (Ed.). *Objectos impuros, experiências em estudo sobre a ciência*. Porto: Afrontamento, 2009. p. 37-62.

LUGONES, María. Colonialidad y género. *Tabula Rasa* [online], Bogotá, n. 9, p. 73-102, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a06.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2014.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MÃE STELLA DE OXÓSSI. *Discurso de posse de Mãe Stella de Oxóssi na Cadeira nº 33 da Academia de Letras da Bahia*. 12 set. 2013. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/patrimonio-cultural/literario-cientifico/160-literatura/21030-discurso-de-posse-de-mae-stella-de-oxossi-na-cadeira-n-33-da-academia-de-letras-da-bahia>>. Acesso em: 3 set. 2014.

MESSEDER, S. A.; NASCIMENTO, C. G. (Org.). *PESQUISADOR(A) ENCARNADO(A) experiências e modelagens no saber fazer das ciências*. 1. ed. SALVADOR: EDUFBA, 2020. v. 01. 466p

MESSEDER, S. A. A pesquisadora encarnada: uma trajetória decolonial na construção do saber científico blasfêmico. In: Heloísa Buarque de Holanda. (Org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. 01ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020, v. 1, p. 155-171

MESSEDER, S. A.. Em cena o(a) Pesquisador(a) Encarnado(a): um conceito ou instrumental teórico-metodológico. In: MESSEDER, S.A; NASCIMENTO, CLEBER. (Org.). *Pesquisador(a) encarnado(a): experiências e modelagens no saber fazer das ciências*. Salvador: EDUFBA, 2020, v. 01, p. 43-68.

MESSEDER, S. A.; MARTINS, Catarina. Dossiê Temático. *Tabuleiro De Letras*, v. 13, p. 02-07, 2019.

MESSEDER, S. A.; NASCIMENTO, C. G. CINE BLASFÊMIA: uma narrativa de censura, enfrentamentos e (re)existências.. *Revista Observatório*, v. 4, p. 118-143, 2018.

MESSEDER, S. A.. Memórias e cenas narradas sobre a infância e as relações de gênero na linha de vida da professora universitária e da pesquisadora encarnada. *Revista Periódicus*, v. 1, p. 122-133, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, v. 17, n. 37, p. 4-28, 2002. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF>. Acesso em: 3 set. 2014.

VAN CAMPENHOUDT, Luc; QUIVY, Raymond. *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 2008.

LINGUAGENS NA SALA DE AULA SOB UM OLHAR DECOLONIAL

Lícia Maria de Lima Barbosa¹

Maria Nazaré Mota de Lima²

Resumo: Trata-se de empreender uma reflexão em torno de como vieses contemporâneos das ciências sociais colaboram para a formação do professor e/ou pesquisador da área de línguas na escola básica, a partir de princípios teórico-metodológicos do CEAFRO e focalizando a contribuição da Linguística Aplicada Indisciplinar como campo de estudos de linguagens que se propõe discutir dimensões identitárias que emergem na escola e na sociedade. A experiência desenvolvida no Componente Linguagens na Sala de Aula demonstra que há uma lacuna na formação de professorxs de diversas áreas, no sentido de compreender embates identitários que ocorrem na escola, motivados por preconceitos, discriminações, exclusão do outrx, enfim. Numa perspectiva da crítica cultural é importante fomentar discussões, leituras, metodologias de trabalhos/pesquisas inspirados em abordagens socioantropológicas decoloniais, as chamadas epistemologias do sul, essas admitidas e bem vindas no campo da linguística aplicada indisciplinar. Metodologicamente, além de aprofundamento teórico, propõe-se o mapeamento de experiências educacionais nas temáticas, discussão de relatos de professorxs, estudos de cenas da sala de aula, a fim de apontar demandas, prosseguimento de estudos e pesquisas, ancorados em informações colhidas nas práticas pedagógicas.

Palavras-Chave: Identidades estigmatizadas. Decolonialidade. Linguagens na Escola.

¹ Doutora em Estudos Étnicos e Africanos-Posafro/UFBA. Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Endereço eletrônico: pedrobeninho@yahoo.com.br.

² Doutora em Letras e Linguística pela UFBA, pós-doutorado em Estudos Literários pela UFMG). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Endereço eletrônico: librianar@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo mostrar como vem sendo desenvolvida a experiência de formação do professor e/ou pesquisador da área de línguas na escola básica, através do componente Linguagens na sala de aula, que integra a linha 2 — Letramento, Identidades e Formação de educadores do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica) da Universidade do estado da Bahia (UNEB).

A primeira seção apresenta os fundamentos do trabalho do componente, a partir de três pilares: 1) vieses contemporâneos das Ciências Sociais que auxiliam na formação do professor pesquisador da área de línguas; 2) princípios teórico-metodológicos construídos no campo inter/transdisciplinar que incorpora questões dilemáticas da sociedade, a partir do CEAFFRO, em sua proposta de formação em raça-gênero; 3) Linguística Aplicada Indisciplinar, enquanto campo de estudos que assume narrar a cena social a partir do protagonismo de sujeitos negros, mulheres, surdos, LGBTQIA+, indígenas, cujas vozes são invisibilizadas na escola e na sociedade.

A segunda seção exhibe como o componente Linguagens na sala de aula vem sendo desenvolvido numa perspectiva da crítica cultural, inspirada em abordagens socioantropológicas decoloniais, bem como as advindas do campo da Linguística Aplicada Indisciplinar. Na terceira seção evidenciamos alguns resultados do trabalho desenvolvido.

CIÊNCIAS SOCIAIS — ALGUNS VIESES CONTEMPORÂNEOS

Questões contemporâneas das Ciências Sociais requerem abordagens que não sejam centradas em um único ponto de vista para pensar as relações entre as pessoas. Dentro desse viés, emerge a importância da inter/transdisciplinaridade, a qual permite essas abordagens na pesquisa, ensino, extensão na universidade. Este trabalho convoca uma associação de perspectivas distintas, para dar conta de uma complexidade que é própria da vida contemporânea e que, cada vez mais,

surpreende no modo como vem sendo tratado pela ciência que, muitas vezes, tem sido especializada/especialista com esse tom específico. Entre o específico e o não tão específico, a interdisciplinaridade ajuda a se olhar um objeto ou fenômeno em estudo sob vários ângulos. É nesse sentido que as Ciências Sociais tem sido chamada a colaborar com outras áreas, por conta da sua tradição em tratar, discutir questões que afetam as relações entre as pessoas. As Ciências Sociais possuem ferramentas, arcabouços, abordagens que podem colaborar na tentativa de compreender como as pessoas se relacionam, sobretudo em suas identidades e culturas.

[...] as novas sociologias se constituem como um espaço de problemas e de questões sobre os quais trabalham pesquisadores muito diversos quanto aos seus itinerários intelectuais, aos recursos conceituais usados, aos métodos empregados ou as suas relações com o trabalho empírico (CORCUFF, 2001, *apud* ALVES, 2018).

Pensando nisso, no componente Linguagens na sala de aula, tentamos fazer essa associação entre linguagem, antropologia, sociologia. Mas que sociologia? antropologia? Onde elas permitem compreender questões identitárias e da diversidade cultural. Daí se aprendendo o que é gênero, raça, sexualidades, como essas dimensões têm provocado exclusões, desigualdades, discriminações, preconceitos, fobias, racismos que prejudicam os sujeitos em suas vidas nos grupos a que pertencem, como família, escola, trabalho etc.

Nossa perspectiva é trazer as linguagens como um campo de tensão, um campo de acolhida, de negociação, de crítica e de diálogo. Considerando que tudo é linguagem, corpo é linguagem, o texto é linguagem, uma obra de arte é linguagem, uma dança é linguagem, uma peça musical é linguagem, tudo é linguagem, segundo Charles Sanders Peirce, em suas obras, semiótico, lógico, filósofo e matemático. Para o autor, o ser humano é linguagem, nós somos linguagem. Aqui fazemos referência também a Lazzo Matumbi, cantor e compositor referência na

música afro na Bahia e no Brasil, o qual começa sua carreira no Ilê Aiyê, e compõe, com Jorge Portugal, letrista santamarense, quando diz: “a minha pele de ébano é, minha alma nua... o meu corpo é linguagem, e a leitura toda sua”.

UMA FONTE DE INSPIRAÇÃO: A FORMAÇÃO EM RAÇA-GÊNERO DO CEAFFRO

O componente Linguagens na sala de aula nasce a partir de um grande laboratório que é todo o trabalho do CEAFFRO, um programa de educação para o enfrentamento do racismo e sexismo na sociedade e na escola, desenvolvido durante 25 anos. Uma iniciativa coletiva de mulheres negras na Universidade Federal da Bahia que tem como pressuposto a articulação entre conhecimentos tradicionais, conhecimentos advindos das comunidades negras, periféricas, do campo, indígenas, comunidades populares, LGBTQI+, permitindo um diálogo entre discursos dos movimentos sociais e discursos acadêmicos.

O CEAFFRO, hoje ICEAFFRO, é uma organização do movimento social negro que traz a perspectiva das comunidades negras, as necessidades, suas demandas, por educação. Nos seus 25 anos de atuação têm sido desenvolvidas diversas ações de enfrentamento ao racismo, ao sexismo, dentre as quais a formação de professores/as, através de um projeto chamado Escola Plural: a diversidade está na sala. O Escola Plural se constitui numa formação continuada, visando à educação das relações étnico-raciais e inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da escola pública. Começamos antes mesmo da promulgação da Lei 10.639/03, por meio de um projeto-piloto lastreado a partir dos PCN's/1998, para implementação do Tema Transversal Pluralidade Cultural no currículo da rede municipal de educação de Salvador/Bahia.

A experiência no CEAFFRO possibilitou construir e exercitar uma perspectiva inter/transdisciplinar, interseccional na produção do conhecimento, bem como criar redes decolonizadoras de conhecimento, sobretudo a partir da aproximação dos movimentos sociais com a

academia. Trazer a experiência do CEAURO significa, do ponto de vista étnico-racial, evidenciar a representatividade das pessoas que estão em comunidades de matriz africana, associações de capoeira, blocos afro, movimento hip hop, a fim de trabalhar com os professores e professoras.

Ao mesmo tempo, com a criação da linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores temos um braço desse trabalho que é representado, difundido, divulgado, desenvolvido no interior do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia por meio da linha 2 do programa onde temos desenvolvido essa experiência através do componente Linguagens na sala de aula.

A formação inicial e continuada e professores se ressentem da inclusão de temas relacionados a raça-gênero, de modo que muitos professores que estão na sala de aula, na educação infantil, ensino fundamental e médio, encontram dificuldades para lidar com as questões de gênero/sexualidades, raça/etnia que eclodem dentro da sala de aula, local onde estão jovens e crianças com suas questões identitárias.

Assim, uma das primeiras atividades proposta no Componente é a solicitação para que os estudantes relatem alguma situação de discriminação que envolva os marcadores de raça, gênero, sexualidades, que tenham vivido em sala de aula junto aos estudantes, e explicitem como reagiram diante da situação. Os relatos que seguem ilustram bem a dificuldade dos professores em lidar com situações de discriminação na sala de aula:

Tudo pronto para mais um início de semestre. Eu como sempre, leciono em todos os cursos da faculdade, por se tratar de uma disciplina nucleada. Ao entrar na sala, saúdo a todos com um bom dia ou boa noite e sento-me na mesa destinada à professora. De repente, os olhares, todos se voltam para mim e surge a mesma pergunta que ouço todo semestre: Você é a professora? Eu respondo que sim. E mais uma vez, surge outra pergunta: tão nova? E aí eu torno a responder que sim. E os olhares não cessam, até que um estudante ou outro chega de forma sutil e me pergunta com todo respeito como eles sempre fazem se eu, de fato, domino o

conteúdo que será abordado na disciplina. Eu simplesmente peço que ele aguarde o final do semestre para ver se eu darei conta do recado ou não.

É chegado o final do semestre, e o mesmo aluno que mediu o limite do meu conhecimento, chega para mim e diz: professora, gostaria de lhe pedir desculpas, pois no início do semestre achei que a senhora não saberia tão quanto mostrou que sabe. E finaliza a sua fala: “a neguinha bota pra lá”. Eu simplesmente olho para ele e dou um sorrisinho no canto de boca.

Enfim, a pessoa preta é medida sempre, nos locais onde chego para lecionar, volta e meia acontecem coisas deste tipo.

Temos que matar um leão a cada dia. A professora preta para está em sala de aula na academia, tem que ser velha e de bengala, pois a professora preta nova, nada tem a ensinar” (DILCINÉA, 2020).

“Na minha disciplina de física, após passar o conteúdo, costumava convidar algum aluno para resolver as questões no quadro. Certo dia após, durante uma aula, um aluno negro, da zona rural, se ofereceu para expor como ele resolveu a sua questão. Ele tinha feito um erro bem notável, bem visível e um dos colegas da turma dele, falou para todos na sala: “física não é coisa do negão”. Nesse momento achei que deveria comentar algo, fazer alguma intervenção, mas a única coisa que consegui falar foi “deixe disso”. Não aproveitei o momento para fazer uma discussão apropriada. Então foi essa situação que me marcou, que me deixou bastante pensativo na época porque, na verdade, não sabia o que fazer. Hoje eu sei que aquele despreparo foi uma ausência na minha formação. E hoje já me sinto bem mais preparado para intervir numa situação como essa, e conseguir perceber como o racismo se manifesta”. (ALAN, jul, 2020).

Miranda (2014) mostra que, na educação infantil, as crianças, desde muito pequenas, já trazem questões sobre as sexualidades, e os professores não sabem como fazer porque, muitas vezes pensamos que as crianças pequenas não têm questões de sexualidade e gênero; então, a pesquisa de Miranda vai mostrar que têm sim. As crianças elaboram e expressam seus sentimentos em relação a estas dimensões.

Santos (2008) é outra autora que trata das questões étnico-raciais na educação infantil, enquanto o trabalho de Lima (2015) é outra grande referência de autoras/es que trabalham com a questão étnico-racial e de gênero na educação. Enfim, os professores não trabalham com estes temas porque não querem, e sim porque não sabem, não lhes foi ensinado.

LINGUAGENS NA SALA DE AULA: FORMANDO EDUCADORES; AS NUMA DIMENSÃO PÓS-CRÍTICA

Esta experiência formativa na pós-graduação nasce a partir do encontro entre duas mulheres do CEAFFRO, uma da área das Ciências Sociais e, outra, da área da Linguística Aplicada Indisciplinar, que se propõem tentar contribuir com a problemática atinente às letras aliando questões teórico-metodológicas que têm a ver com o campo das linguagens e o das ciências sociais, para estudo das identidades e das culturas no que tange a raça-gênero.

Então, no componente, discutimos bastante sobre identidade, cultura, raça, gênero, sexualidades, solicitando aos estudantes que acionem os seus conhecimentos sobre linguagens e estabelecendo uma relação entre os conhecimentos que já trazem das suas formações iniciais e o conhecimento que estamos construindo, juntos/as, na sala de aula.

“Cultura, como sabemos, é tudo que as pessoas lançam mão para construir sua existência, tanto em termos materiais como espirituais, envolvendo aspectos físicos e simbólicos. A cultura é um patrimônio importante de um povo, porque resulta dos conhecimentos compartilhados entre as pessoas de um lugar, e vai passando e sendo recriada, de geração em geração. É a cultura que nos diz em que acreditar, influencia os nossos modos de ser e estar no mundo, de agir, sentir e nos relacionar com o natural e o social” (BRASIL, 2011).

Contemporaneamente é muito importante pensar a relação entre cultura e identidade devido às trocas culturais, e à dominação imposta a

povos a partir de processos de colonização. As identidades são tecidas na cultura, nos modos de vida, nas ideias, nas relações tendo a linguagem como um fio condutor das nossas reflexões e ações. Assim, tomamos o conceito de identidade inspiradas nas abordagens decoloniais, nos estudos culturais, estudos que articulam linguagem, representação, cultura, política, raça, etnicidade e gênero. Conforme Hall (2003), uma pessoa não possui uma única identidade fixa, imutável, mas, sim múltiplas, complexas, que convivem no contexto de diversidade étnico-racial, de gênero e sexualidades. Pensamos as identidades étnico-raciais associando a gênero, sexualidade, classe, geração etc., interseccionando esses marcadores sociais e outros aspectos que coexistem na pessoa.

Para se entender como o racismo se manifesta na escola é preciso compreender como se constituem as identidades étnico-raciais no Brasil. A diversidade étnico-racial está inscrita na história do Brasil, graças à colonização, entretanto, a nossa formação escolar ensina pouco sobre diversidade cultural, a convivência entre populações indígenas, negras e brancos foi marcada por assimetrias, hierarquizações, etnocentrismos. Populações negras, indígenas tiveram suas histórias e culturas apagadas, inferiorizadas, consideradas subalternas, sem história e sem cultura. A escola, enquanto um espaço de disseminação de culturas apresenta, transmite, determina, difunde a cultura considerada hegemônica. São ideias, valores que são veiculados, introjetados nas pessoas, por meios de discursos (LIMA, 2015, p. 18-22).

Na primeira parte do curso trabalhamos com o aporte da Desobediência Epistêmica, a partir de Walter Dignolo (2008), discutindo a questão da colonialidade, da decolonialidade e relacionando esses aspectos com as identidades. Num segundo momento realizamos uma abordagem sobre as teorias raciais do século XIX, com base na leitura e discussão do texto “Uma história das diferenças e das desigualdades: as doutrinas raciais do século XIX”, de Lília Schwarcz (1993) e seguimos discutindo abordagens sobre o racismo no Brasil, trabalhando a questão da branquitude, da mestiçagem, fundamentadas no texto de Elisa Larkin

Nascimento (2003) “Sortilégio da cor: identidade de raça e gênero no Brasil”.

As discussões sobre gênero e sexualidades são apoiadas a partir das perspectivas pós-estruturalistas na educação com base em Guacira Lopes Louro (1997). Ainda no campo da educação, trabalhamos com as discussões relacionadas à educação indígena a partir dos textos de Luciano Gersem Baniwa (2006) o índio brasileiro e, finalmente, com o material didático produzido pelo BRASIL/UNICEF/CEAFRO (2011), intitulado “Guia da cultura e da identidade, no qual discutimos a relação entre educação, raça, gênero, sexualidade e escola; também nessa parte nos lastreamos no texto de Maria Nazaré Mota de Lima (2015), “Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens”. Essas leituras e debates culminam num intertexto, que é um produto para o trabalho final do componente, onde os estudantes apresentam uma discussão relacionando as dimensões das identidades, das linguagens e da educação.

No intertexto os estudantes devolvem para nós, professoras, e para todo o grupo o conhecimento que adquiriu sobre conteúdos que não estão na sua formação básica, escolar, acadêmica. O racismo institucional, epistêmico impediu que acessasse conteúdos da nossa história e cultura, por exemplo, daí a importância de tomar consciência sobre essas lacunas em sua formação e aprender a criticar o conhecimento que se tem e, ainda, a buscar outras fontes, mais diversas, que proporcionem a quebra de paradigmas eurocêtricos, excludentes, alienantes...

Na aula de línguas, conforme Moita Lopes (2002), eclodem questões identitárias; no entanto, os estudantes advindos da área de letras aprendem bastante sobre língua, sujeito, predicado etc., mas muito pouco acerca de identidades ou cultura, de modo que não conseguem lidar com essas questões na sala de aula. Então, procuramos abordar esses conhecimentos, utilizando vídeos, poesias, textos teóricos, de forma lúdica criativa aberta, participativa, dialogada.

Com isto os estudantes começam a refletir não somente sobre sua formação, mas sobre o seu campo de atuação como professor ou como outro profissional de educação, de qualquer área, matemática, química, linguagem etc. No trabalho final, é preciso fazer essa conexão entre conhecimentos advindos do campo das ciências sociais e conhecimentos advindos do seu campo de formação específica, tendo as linguagens como horizonte, ponto de partida e de chegada.

Temos percebido que as discussões ensejadas no componente são ricas e não cabem apenas na sala de aula; assim, as transcendemos em seminários, dissertações e teses, dentro e fora do Pós-Crítica.

Então este é o trabalho de Formação que temos desenvolvido com professores e professoras, para pensar sujeitos mulheres, negros e indígenas, LGBTQIAP+, focalizando dimensões identitárias que se apresentam em sua vida pessoal e profissional.

A linguagem perpassa os preconceitos e as discriminações, além de ser um campo bastante importante para pensar a desconstrução, ao trazer narrativas que são favoráveis à Igualdade entre as pessoas, o direito de elas exercerem e nós exercermos seus/nossos modos de ser e estar no mundo, tais como as identidades negras, femininas, quilombolas, indígenas, LGBTQIA+ e não só o padrão macho branco eurocentrado, rico, exercitando direitos, pois todas as pessoas têm um lugar no mundo e esses lugares são perpassados pela linguagem.

Quanto à educação, outro eixo abordado, sempre foi um campo escolhido pelos movimentos negros de enfrentamento às desigualdades na sociedade, assim a escola tem um papel fundamental, importante na desconstrução dos preconceitos, das discriminações de raça, gênero e sexualidades e de promover relações igualitárias entre as pessoas, dentro dos conteúdos de história, geografia, artes, linguagens, física, matemática

No caso do CEAFFRO, elaborou as diretrizes curriculares para inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar da rede Municipal de Ensino de Salvador, documento que tem um papel

importante para a abordagem das desigualdades na sociedade, e a partir da escola conforme DCNERER (BRASIL, 2005).

ALGUNS RESULTADOS EVIDENCIADOS NO TRABALHO

A experiência desenvolvida no componente tem nos mostrado que ao discutirmos sobre identidade, cultura, raça, gênero sexualidades, solicitando aos estudantes que acionem os seus conhecimentos sobre linguagens e estabelecendo uma relação entre os conhecimentos que eles já trazem das suas formações iniciais e o que estamos construindo juntos no componente, eles refletem não somente sobre sua formação, mas sobre o seu campo de atuação como professor ou como outro profissional de educação. Os professores e professoras relatam a partir de suas vivências familiares em grupos sociais e da escola, então a tentativa tem sido de continuidade na produção de um exercício inter/transdisciplinar do conhecimento, exercitando etnométodos, acionados por grupos subalternizados em seus movimentos de superação e produção.

O componente é procurado por muitos alunos especiais, e este público procura entrar no programa como aluno regular, e percebemos que os aprendizados gerados no componente colaboram de modo que muitos deles entraram, cursam o mestrado e alguns já estão no doutorado. No decorrer do curso e na avaliação final, explicitam como cursar o componente representa um divisor de águas nas suas trajetórias profissionais.

Nesses momentos, afirmam que nunca pensaram, se questionaram, refletiram sobre as questões identitárias que são discutidas no curso, seja na família, na escola, enquanto aluno ou profissional. A dimensão pessoal nós procuramos trabalhar para que eles, se vendo nas suas relações sociais, possam se deslocar e compreender também os estudantes com os quais trabalham, seja no ensino básico, seja no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ALVES, Paulo César. As "novas sociologias" e a construção do conhecimento científico. In: ALVES, Paulo César; NASCIMENTO, Leonardo F. *NOVAS Fronteiras Metodológicas nas Ciências Sociais*. Salvador: Edufba, 2018. p. 17-42.

BANIWA, G. L. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. SECAD/MEC, Brasília, 2006 (Coleção Educação para Todos).

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC-SECAD/SEPPIR/INEP, 2005. Disponível em <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>.

BRASIL. Fundo Das Nações Unidas Para A Infância. Selo Unicef Município Aprovado. *Cultura e Identidade: Comunicação para a Igualdade Étnico-racial: Guia de Orientação para os Municípios do Semiárido*. 2009-2012 Brasília: Unicef, 2011. 48 p. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_cultura_guia_sab.pdf. Acesso em: 10 set. 2013.

HALL, Stuart. *A questão da Identidade Cultural*. 18. ed. Campinas/SP: IFCH/Unicamp, 2003. Revisão técnica de: Antonio Augusto Arantes e Tradução de Andrea B. M. Jacinto & Simone M. Frangella.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. *Relações étnico-raciais na escola: O papel das linguagens*. Salvador: EDUNEB, 2015.

LOURO, Guaracira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MIGNOLO, Walter D. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Trad. Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. *Gênero/Sexo/Sexualidade: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador*. 2014, 166f. Dissertação - Salvador, 2014. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2002. (Coleção Linguagem, Educação e Sociedade).

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O Brasil e a confecção do "branco virtual". In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O sortilégio da cor: Identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003. Cap. 3. p. 113-156.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Teatro Experimental do Negro: tramas, textos, atores. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O sortilégio da cor: Identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003. p. 281-380.

SANTOS, Marta Alencar. *Educação da Primeira Infância Negra em Salvador: um olhar sobre as políticas educacionais*. 166 f. il. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Uma história de "diferenças e desigualdades": as doutrinas raciais do século XIX. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. 4. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

