

2020

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

Produção editorial:



ISSN 2596-2302

ANAIS

SEMINÁRIO INTERLINHAS — 2020

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

SEMINÁRIO INTERLINHAS — 2020
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)

ANAIS

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

ISSN 2596-2302

ANAIS

SEMINÁRIO INTERLINHAS — 2020
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)

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



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

Departamento de Linguística,
Literatura e Artes
DLLARTES
UNEB - Campus II - Alagoinhas/BA

Departamento de Linguística, Literatura e Artes — DLLArtes
Diretora: Profa. Dra. Maria Neuma Mascarenhas Paes
Curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas
Coordenação: Profa. Doutoranda Iramayre Cássia Ribeiro Reis



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



Fábrica de Letras
Laboratório de Edição

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

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Biblioteca Carlos Drummond de Andrade – Campus II
Rosana Cristina de Souza Barretto
Bibliotecária – CRB 5/902

S471 Seminário Interlinhas: Programa de Pós – Graduação em Crítica Cultural (Pós – Crítica), (2020: Alagoinhas)
Anais: do Seminário Interlinhas: Programa de Pós – Graduação em Crítica Cultural (Pós – Crítica), Alagoinhas (BA)./ Organização: Gislene Alves da Silva – Alagoinhas, Ba: Fábrica de Letras, 2020.
480f.
ISSN: 2596-2302

1. Crítica Cultural. 2. Mestrado - Pesquisa. 3. Projetos de pesquisa.
Modos de produção. I. Silva, Gislene Alves da. II. Universidade do Estado da Bahia.

CDD 306.4

Créditos dos Anais:

Realização: Laboratório de Edição Fábrica de Letras do Pós-Crítica/UNEB
Coordenação editorial: Roberto H. Seidel e Gislene Alves da Silva
Assistente editorial: Anaci Carneiro de Sant’Ana, Mabli Nadjane Barbosa, Ana Pereira da Silva, Sidmar da Silva Oliveira, Marcelo Barbosa dos Santos, Viviane Pereira Gama
Revisão: Genivaldo Cruz Santos
Disponível em sítio de internet: <https://revistas.uneb.br/index.php/asipec>

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

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

CEP. : 48.040-210, Alagoinhas (BA)

Tel.: (75) 3163-3515

Endereço eletrônico: secposcritica@uneb.br

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
A (IN)VISIBILIZAÇÃO DO SUJEITO COM SÍNDROME DE DOWN NO MERCADO DE TRABALHO FORMAL: OS MECANISMOS DO PODER Márcia Sant'Ana Santos	13
A CONCEPÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA EM CRÍTICA CULTURAL A PARTIR DA VISÃO DE TEÓRICOS DO MÉTODO CIENTÍFICO Marleide Lima de Brito Sousa	25
A CULTURA E A IDENTIDADE SURDA: FORMAS DE RESISTÊNCIA À COLONIALIDADE DO PODER LINGUÍSTICO Lidiane Sacramento Soares	39
A CULTURA POPULAR PRESENTE NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS: O OLHAR SENSÍVEL DO PESQUISADOR NO TRABALHO COM PESQUISA Ginaldo Moreira	57
A PESQUISA SOB O VIÉS DA INTERSEMIÓTICA: CAMINHOS METODOLÓGICOS Elisabeth Silva de Almeida Amorim	69
ANÁLISE DO CONTO “A MULHER PREGUIÇOSA”: PATRIARCADO E DESIGUALDADE DE GÊNERO Patricia Santana da Silva	83
CONTRIBUIÇÕES DO SIGNO LINGUÍSTICO COMO PRÁXIS NOS LETRAMENTOS MATEMÁTICOS Daniela Batista Santos	99
CORPOS DESOBEDEIENTES: AS VEIAS ABERTAS E AS ENUNCIÇÕES DECOLONIAIS EM BACURAU Robério Manoel da Silva	115
DIÁRIO DE BITITA, DE CAROLINA DE JESUS: AFIRMAÇÃO, RE/AFIRMAÇÃO E VALORIZAÇÃO IDENTITÁRIA NEGRA Maria Lina da Silva Almeida	129
DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS SOB O CRIVO DA CRÍTICA CULTURAL: A ORQUESTRAÇÃO DO LETRAMENTO SOCIAL COMO OBJETO DE	141

PESQUISA Ueliton André dos Santos Silva	
EDUCAÇÃO EM TEMPOS PANDÊMICOS José Sales Amaral	157
ERA UMA VEZ... UM CONTO DE FADAS NUNCA CONTADO: A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NOS CONTOS DE FADAS Jane Fagna dos Santos	179
FIOS CONDUTORES: CARTOGRAFIA E REGISTRO DAS POÉTICAS ORAIS DE MARACANGALHA Raílda Maria da Cruz Santos	191
INDÍGENAS NA ESCOLA: POLÍTICAS PÚBLICAS, IDENTIDADE E RECONFIGURAÇÃO DO PROJETO DE SI Juliene Cristian Silva Pinto	209
LETRAMENTO: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE Gisele Santos Fernandes	233
LINGUÍSTICA APLICADA E SAÚDE COLETIVA, UMA INTERFACE POSSÍVEL, O SIGNO EM (RE) CONSTRUÇÃO Marcos Vinícius Santos Silva	245
LITERATURA E EDUCAÇÃO MORALIZANTE DO SÉCULO XIX: UM ESTUDO DO MODELO (NÃO) PADRÃO DA ROTAGONISTA DAISY MILLER DE HENRY JAMES (1878) E SEUS DESDOBRAMENTOS CULTURAIS Antonio de Oliveira Pinto Junior	255
LITERATURA INFANTOJUVENIL DE AUTORIA NEGRA: RETRATO DOS ANOS 2010-2020 Ana Fátima Cruz dos Santos	267
MALUCOS DE ESTRADA E A LUTA PELO DIREITO À CIDADE: POLÍTICAS PARA A DIVERSIDADE NA GESTÃO DE CONFLITOS CULTURAIS Antonio Cláudio da Silva Neto	281
MALUCOS DE ESTRADA RASURANDO LEIS SOB O SIGNO DO RECONHECIMENTO Antonio Cláudio da Silva Neto	297
MEMÓRIA E HISTÓRIAS ORAIS NA INFÂNCIA Maria Lina da Silva Almeida	313

MEMÓRIAS E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO DISPOSITIVOS PARA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO PROJETO “MATEMÁTICA É SHOW”	327
Daniela Batista Santos	
O ESPÍRITO CRÍTICO CULTURAL	351
Juliane Cristian Silva Pinto	
O PAPEL DA LIBRAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES SURDOS	367
Lidiane Sacramento Soares	
O RIZOMA DELEUZE-GUATTARIANO NOS ESTUDOS CULTURAIS: UM ENSAIO SOBRE A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO	381
Antonio de Oliveira P. Junior	
OLHARES EM DESCONSTRUÇÃO: MEU ENCONTRO COM A CRÍTICA CULTURAL E A PESQUISADORA ENCARNADA	399
Maéve Melo dos Santos	
POR UMA ARQUEOLOGIA DO SABER LINGUISTICO-LITERÁRIO E LETRAMENTOS IDENTITÁRIOS	423
Ana Fátima Cruz dos Santos	
REFLEXÕES SOBRE LITERATURA COMPARADA E LEITURA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS	441
Marcia Sant’Ana Santos	
TECENDO AS POÉTICAS ORAIS DE MARACANGALHA	453
Railda Maria da Cruz dos Santos	
UM OLHAR SOBRE O CORPO NO CONTO A BELA E A FERA	469
Gisele Santos Fernandes	

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica), sediado no Campus II da UNEB, na cidade de Alagoinhas, é pioneiro ao interiorizar uma proposta de formação de pesquisadores em crítica da cultura, a partir de um diálogo com grupos que mobilizam os aparatos teóricos do pós-estruturalismo.

O *Seminário Interlinhas* é um evento semestral do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, tendo como objetivo o estudo, a reflexão e o debate sobre os projetos de pesquisa em andamento, realizados pelos discentes e docentes, no interior e entre as duas linhas que compõem o programa: *Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida; Letramento, Identidades e Formação de Educadores*.

É realizado, portanto, o *Seminário Interlinhas* articulado ao *Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP)*, também regular e semestral, do Curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, como uma estratégia para discutir os modos de produção do corpo docente e discente, da graduação e da pós-graduação, visando à qualificação do Programa. Além disso, como uma forma de repensar a estruturação e o desenvolvimento de seus projetos de pesquisa.

A comissão organizadora

A (IN)VISIBILIZAÇÃO DO SUJEITO COM SÍNDROME DE DOWN NO MERCADO DE TRABALHO FORMAL: OS MECANISMOS DO PODER

Márcia Sant’Ana Santos¹

Resumo: O presente artigo se incumbem de destacar a forma excludente como é tratado o sujeito com Síndrome de Down no mercado de trabalho em pequenas empresas. A intenção é pontuar o que está por trás da máscara de “democratização social” propalada por estas organizações empresariais: interesses de exploração de mão de obra barata para atender às exigências do capital e, além disso, de segregar sujeitos produtivos, mas que não atendem ao padrão físico e intelectual exigido por uma elite dominante que regula o mercado de trabalho. Além disto, este texto resalta os mecanismos de controle utilizados por empresas para, na relação de forças entre o empresário e o funcionário, garantir a manutenção do poder.

Palavras-Chave: Sujeito. Síndrome de Down. Trabalho. Controle. Poder.

INTRODUÇÃO

Devido ao preconceito existente em nossa sociedade, a inserção de pessoas com deficiência (PcD) no mercado de trabalho torna-se uma missão árdua. Essas pessoas são vítimas de uma história de exclusão social, pois são equivocadamente compreendidas como pessoas lentas, incapazes e menos produtivas, ficando, em função destes estigmas, à margem do processo de inclusão no mercado de trabalho.

A concepção de trabalho na sociedade contemporânea, de modo geral, denota autorrealização, estar inserido na economia, ser cidadão e visto como membro participante da sociedade.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (PósCrítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientador: Prof. Dr. Osmar Moreira Santos. Endereço eletrônico: msasantos@uneb.br.

Considerando que o trabalho não é uma categoria a-histórica (RIBEIRO; LEDA, 2004), não pode ser entendido de jeito diferente para as pessoas com deficiência, afinal de contas, querem também ser cidadãos, querem trabalhar, ser remuneradas, e marcarem suas existências no mundo, tendo o trabalho como instrumento de emancipação. Porém, não é o que acontece quando esses sujeitos resolvem ingressar num mercado cada vez mais restrito no que tange à oportunidade de emprego, sobretudo, para aqueles que não se encaixam aos padrões exigidos socialmente. Estes sofrem com o estigma de pessoas pouco inteligentes, portanto incapazes para contribuir com a produtividade de uma empresa.

Na intenção de equalizar oportunidades para as pessoas de diferentes sexo, raça, etnia e condição física, os órgãos representantes dos Direitos Humanos buscam minimizar essas disparidades através de negociação com empresas que deixam à margem do seu quadro profissional, sujeitos com Síndrome de Down, o que não deveria. Segundo Hobbes (2003), a natureza fez os homens iguais; nessa condição, eles têm os mesmos direitos na luta para preservar e buscar meios necessários para viver plenamente, com igualdade de direitos:

A natureza fez os homens tão iguais, quanto às faculdades do corpo e do espírito, que, embora por vezes se encontre um homem manifestamente mais forte de corpo, ou de espírito mais vivo do que outro, mesmo assim, quando se considera tudo isto em conjunto, a diferença entre um e outro homem não é suficientemente considerável para que um deles possa com base nela reclamar algum benefício a que outro não possa igualmente aspirar (HOBBES, 2003).

Porém, de acordo com o que revela a história, há milênios, os direitos humanos não são respeitados em sua totalidade para grupos sociais e pessoas distintas. Mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência, grupos em desvantagem econômica, entre outros, lutam para conquistar direitos igualitários na

sociedade. Muito embora a ação de movimentos sociais diversos já tenha minimizado inúmeras barreiras para promover e ampliar os direitos humanos de grupos sociais vulneráveis, a desigualdade ainda é persistente, muitas vezes disfarçada na falta de oportunidades de acesso à educação de qualidade, tão necessária para realizar o pleno desenvolvimento de cada indivíduo e sua cidadania (FERREIRA, 2006).

Com essas reflexões, este texto fundamenta o propósito de refletir acerca de como o mercado de trabalho trata aqueles que não têm oportunidades econômicas e educacionais iguais as de um pequeno grupo pertencente a uma elite hegemônica. Em questão, tratamos do sujeito com Síndrome de Down, cuja inserção em algumas pequenas empresas, mesmo tímida, mas já se faz percebida. Entretanto, cabe lembrar que vivemos num sistema de falsa democratização social, a que fomenta a igualdade para todos, pois aquele que não se configura como padrão ideal de normalidade para atender aos anseios de uma sociedade calcada na desigualdade e na exploração do homem pelo homem fica à margem do processo de desenvolvimento econômico.

Neste sentido, a identidade dos sujeitos com S.D. não é considerada, enquanto cidadãos que devem gozar dos direitos constitucionais inerentes a todas as pessoas que se pretendem trabalhadoras. Ao contrário disto, o modo como são acolhidos em boa parte das empresas reforça a ideologia da inferiorização, da invisibilização mesmo no mercado de trabalho convencional.

No entanto, conforme pesquisas especializadas no assunto, estes sujeitos já reivindicam para si o direito de estar no espaço laboral e de exercer funções inerentes a sua múltipla capacidade cognitiva. Já é possível considerar que surgiram, na modernidade, formas de resistência por categorias denominadas como “subalternas”, pois revelam formas de reclamar direitos para si, ou seja, empoderando-se. Segundo Negri (2006, p. 181), o poder

“se organiza pelo surgimento e pela interação dos contra poderes”.

Neste caso, no campo da Crítica Cultural, para se travar discussão acerca de como os processos de invisibilização impostos por uma ideologia historicamente dominante não reconhecem e desprestigiam as identidades daqueles que são postos à margem da sociedade, acredita-se que destacar as histórias e os modos de vida do sujeito com Síndrome de Down põe em evidência o desnudamento das dificuldades atravessadas por estes ao tentar se inserir no mercado de trabalho, a ideologia do mercado de base capitalista e a intenção de se promover a invisibilização desta categoria trabalhadora.

Portanto, trazer a questão do sujeito com Síndrome de Down para o centro das discussões acadêmicas pode instigar a desconstrução de conceitos e mitos acerca da força e da importância do trabalho destas pessoas, como forma de afirmação de identidades e das relações de poder nele imbricadas, enfatizando as lutas que precisam ser travadas para que o trabalhador de características singulares possa se tornar visível e reconhecido num mercado de trabalho tão desigual.

O SUJEITO COM SÍNDROME DE DOWN E AS RELAÇÕES DE TRABALHO

Em relação ao trabalho, as discursividades que o atravessam e constituem são diversas. A palavra trabalho, do latim *tripalium* ou *trabacula*, possui um sentido de tortura. Por esta razão, até a chegada do luteranismo², o trabalho era visto como um castigo divino à luz do pensamento cristão. Somente a partir da junção do protestantismo com a classe burguesa

² O luteranismo é uma das principais denominações do protestantismo, sendo a segunda maior Igreja cristã do mundo, com 80 milhões de fiéis, que tem por base a teologia de Martinho Lutero, um frade católico, reformador e teólogo alemão.

nascente na Europa é que se passou a ter uma inversão no valor atribuído ao trabalho, passando a ser visto como algo que dignificava o homem. Porém, neste sentido, é necessário inquirir de qual homem está se falando: daquele reconhecido pela metafísica ocidental? Ou seja, o homem, branco, europeu, física e intelectualmente dentro de um padrão estabelecido como adequado?

Pelo que se constata socialmente, não é de pessoas com necessidades físicas especiais que está se falando. Cabe dizer que as pessoas que nascem com alguma limitação física ou que a adquiriram ao longo da vida, são continuamente privadas de oportunidades de convivência com a família e seus pares (colegas, vizinhos, parentes), da vida escolar, do acesso ao trabalho, à atividades de lazer e cultura, entre outros. No Brasil, o contato com pessoas com deficiência é escasso, frequentemente não as avistamos nos lugares mais habitados comumente pela sociedade, como nas ruas, barzinhos, nos diversos lugares de entretenimento, nas lojas, nas universidades e, em algumas situações, estão ocultas em seus domicílios. O que se pode afirmar é que pouco se pesquisa sobre este grupo social. Com base nessas considerações, poderíamos dizer que as pessoas que fazem parte dele estão invisibilizados socialmente. E, a invisibilidade das pessoas com deficiência, nos espaços sociais comuns, e a crença em sua incapacidade (FERREIRA, 2004), associados ao desconhecimento, ignorância mesmo, sobre seus direitos e direitos humanos, geralmente, estão na raiz das atitudes e procedimentos discriminatórios no mercado de trabalho.

A discriminação contra indivíduos e grupos em condição social de subalternidade são tão frequentes que, historicamente, se tornou necessária a publicação de documentos legais que tratam do tema. Por exemplo, a Convenção Internacional Contra a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (ONU, 1968), conceitua discriminação como qualquer exclusão, restrição

ou preferência baseada em raça, cor, condições físicas, estéticas, descendência ou origem nacional ou étnica, cujo propósito seja anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício de forma igualitária dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outro domínio da vida pública.

Se foi preciso criar um foro de discussão para isto, é porque se considera que a inclusão de sujeitos com limitações físicas ou cognitivas no mercado de trabalho caracteriza um fenômeno complexo e heterogêneo, do qual participam variáveis conflitantes, que resultam, em parte, das contradições do sistema capitalista e, em outras, da complexidade inerente aos seres humanos e aos sistemas sociais por eles estruturados (PEREIRA; PASSERINO, 2012). De acordo com o que declaram Leão e Silva (2012), dentre os obstáculos encontrados pelas pessoas com deficiência para ingressarem em organizações produtivas, ou para nelas se desenvolverem, destacam-se as atitudes contraditórias perpetradas pelas próprias organizações: embora as políticas de gestão de pessoas pareçam levar em conta a diversidade dos trabalhadores com deficiências em seus aspectos objetivos e subjetivos, a adequação de tais sujeitos à atividade laboral necessária para uma determinada empresa representa, por vezes, um sofrimento para quem dela dependa para o seu sustento, sendo, neste contexto, um funcionário com Síndrome de Down.

Nesse sentido, cabe distinguir, consoante Campos *et al* (2013), a inclusão de Pessoas com S.D. na organização e sua mera inserção:

Enquanto a inserção depende apenas de práticas simples de recrutamento e seleção, a “inclusão, ao contrário, requer planejamento para um programa que perpassa todos os processos de gestão de pessoas, promovendo o alinhamento estratégico horizontal entre eles e vertical com os macro-objetivos organizacionais”, num processo capitaneado pela área funcional de recursos humanos, mas com amplo apoio

da alta liderança e de áreas estratégicas da empresa (CAMPOS *et al*, 2013, p. 562).

Cabe esclarecer que a Síndrome de Down (S.D.) faz parte do grupo das deficiências intelectuais. Esta síndrome foi descrita pelo Dr. Jonh Langdon Down em 1866, na Inglaterra. Este formulou a caracterização fenotípica da referida síndrome que, até então, era conhecida como mongolismo (SAAD, 2003). Ainda segundo o autor supracitado, a Síndrome de Down é caracterizada por atraso do

Todavia, essa dificuldade intelectual não tem o mesmo nível em todas as pessoas com a síndrome. Algumas crianças, por exemplo, precisarão de uma atividade escolar que se adeque ao seu ritmo de aprendizagem, outras conseguirão desempenhar a mesma atividade de uma criança dita normal. Ou seja, as pessoas com Síndrome de Down têm sim capacidade para aprender e desempenhar diversas atividades, desde que seja dada para a mesma a atenção devida às suas necessidades educacionais.

A depender de como é concebida uma necessidade especial, isto irá influenciar diretamente nos modos como a sociedade lida com esta pessoa, o tratamento dado por ela, nas relações do cotidiano, a esses sujeitos com S.D. Termos pejorativos, como mongoloides e retardados, são concepções já superadas pelas novas teorias científicas, suscitando, agora, termos apropriados como Pessoa com Síndrome de Down ocasionando um sentido de normalidade. Isso pode ser observado quando se discute, por exemplo, a inclusão dessa população no mercado de trabalho.

O fato é que, na prática, poucas pessoas com deficiência estão inseridas em empresas efetivamente aptas a se apresentar como organizações inclusivas (WOODHAMS; DANIELI, 2000). Por exemplo, Carvalho-Freitas (2012) apurou que muitas pessoas com Down têm sua percepção de inclusão profissional diminuída devido à presença de recursos físicos inadequados, à ausência de

capacitação e treinamento, à baixa participação nos processos de tomada de decisão e à falta de retorno acerca de suas tarefas e atribuições. Violante e Leite (2011) fazem notar que uma parte expressiva das organizações privilegia a contratação de Pessoas com Down, cujas deficiências não requeiram mudanças significativas no ambiente de trabalho ou na produtividade. É a falsa inclusão operando neste setor.

Para se pensar em profissionalização da pessoa com S.D, é preciso antes, pensar em inclusão social. O conceito de inclusão social se faz representativo com a existência de uma sociedade inclusiva, ou seja, a sociedade precisa adequar-se a todos os indivíduos que fazem parte dela, respeitando as diferenças e limitações de cada um. Mas resta saber para quem interessa esse conceito de inclusão social. Se for uma inclusão em que o sujeito tenha que se moldar aos padrões estabelecidos e não aquela em que se busca a soma das diferenças, esta será então uma inclusão às avessas.

Nesse processo, as dificuldades encontradas por um sujeito com limitações físicas são frutos da discriminação. Sendo assim, esta ação impede qualquer tipo de equidade de direitos, seja por preconceito, desconhecimento, desinteresse e negligência governamental e privada, que acaba por tornar estas pessoas incapazes de enxergarem-se como sujeitos de transformação do contexto em que vivem.

Nesses últimos tempos, há um movimento de luta pela equidade de direitos como forma de justiça social, assim, qualquer ação que insinue a busca por equiparidade de direitos não significa a imposição de igualdade no que há de específico em cada indivíduo que é sua condição física, gênero ou raça. O que se vê são apenas medidas paliativas, que refletem apenas a aparência de tolerância, como mecanismo de controle e manutenção da submissão. Importante salientar que hoje os sujeitos com Síndrome de Down buscam se inserir nos trabalhos

formais com um novo discurso de que não querem tão somente realizar uma atividade laboral, mas serem reconhecidos como pessoas capazes e com direitos de trabalhar, como qualquer outro. De acordo com Nascimento (2012, p. 155), “o novo discurso, produzido pelas contradições históricas da própria modernidade, traz uma visão binária da sociedade, onde o sujeito da história passa a se definir e a falar em função do lado que ocupa no espaço social”. Daí se define as relações de poder, no momento em que cada um reivindica o seu direito de estar e participar da sociedade.

Para Arendt (1984), o homem moderno então não se define mais pela sua capacidade de agir politicamente, nem pela liberdade e desejo de construir o comum, ele passa a se constituir no *animal laborans*, no homem que trabalha, aquele que produz e consome, que está restrito ao ciclo biológico da sua própria espécie. E ainda assim essa ação é cerceada pelos mecanismos sociais de controle aos sujeitos com Síndrome de Down que tentam se inserir no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante destas considerações, algumas questões podem ser levantadas: Culturalmente, qual o conceito de inclusão social? A quem interessa a postulação destes conceitos? Como o sujeito com Síndrome de Down é visto pelo mercado de trabalho? Quais são as maquinações da ideologia dominante ao parecer respeitar o direito à igualdade de oportunidades de emprego? Como o sujeito com esta síndrome se vê neste processo?

Assim, com o aparato teórico da Crítica Cultural, a exemplo dos estudos de Agamben, Arendt, dentre outros, é possível discutir o conceito de poder, a fim de fazer o deslocamento das questões aqui levantadas, retornando ao passado histórico das formas de trabalho relacionando-as ao que temos hoje, em nosso contexto. Portanto, estabelecer uma análise sobre a temática

selecionada em futuras pesquisas pode fomentar a filosofia da Crítica Cultural que é de desconstrução, de desterritorialização e de deslocamentos de sentidos, identificando, dessa forma, outros pontos de vista desviantes daqueles impostos por uma ideologia interessada em manter a hegemonia de padrões pré-estabelecidos em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.
- CAMPOS, E. Vasconcellos, G. Kruglianskas. Incluindo pessoas com deficiência na empresa: estudo de caso de uma multinacional brasileira. *Revista de Administração*, 48 (3) (2013), p. 560-573.
- CARVALHO-FREITAS, M. Inserção e gestão do trabalho de pessoas com deficiência: um estudo de caso. *Revista de Administração Contemporânea*, 13 (1) (2009), p. 121-138.
- FERREIRA, Windyz Brazão. Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: *Ensaio Pedagógico, Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília, Distrito Federal, 2006. p. 125-132. ISBN 978-85-60331-00-0.
- FERREIRA, Windyz Brazão. *Invisibilidade, crenças e rótulos... reflexão sobre a profecia do fracasso educacional na vida de jovens com deficiência*. IV Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. Família, a gente da inclusão. 09-11 de Setembro, Bahia, 2004, p. 21-26. Disponível em: www.federaçãosinddown.org.br. Acesso em: 20 nov. 2021.
- IBGE. CENSO Demográfico, 2000. *Griot – Revista de Filosofia*, v.6, n.2, dezembro/2012. Acesso em: 20 nov. 2021.
- HOBBS, T. *Leviatã*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- INCLUSÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS: UM ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS E PRÁTICAS*. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1809227616300406#bib010>. Acesso em: 23 ago. 2021.
- LEÃO E SILVA, M. *Vivências de trabalhadores com deficiência: uma análise à luz da psicodinâmica do trabalho*. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 37 (125) (2012), p. 159-169.

NASCIMENTO, Mariângela. Soberania, poder e biopolítica: Arendt, Foucault e Negri. *Revista de Filosofia*, Amargosa, Bahia – Brasil, v. 6, n. 2, dezembro/2012/www.ufrb.edu.br/griot.

NEGRI, Antonio, HARDT, Michael. *Império*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

PEREIRA, Ana Cristina Cypriano; PASSERINO, Liliana. Um estudo sobre o perfil dos empregados com deficiência em uma organização. *Rev. bras. educ. espec.*, jun. 2012.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LEDA, Denise Bessa. O significado do trabalho em tempos de reestruturação produtiva. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*. v. 4, n. 2, dez 2004. Disponível em: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000300006&lng=es&nrm=. Acesso em: 20 nov. 2021.

WOODHAMS, C; DANIELI, A. *Deficiência e diversidade-uma diferença longe demais?* Revisão Pessoal, v. 29, n. 3, 2000.15p.

VIOLANTE E LEITE, L. A empregabilidade das pessoas com deficiência: uma análise da inclusão social no mercado de trabalho do município de Bauru, SP. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2011, p. 73-91.

A CONCEPÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA EM CRÍTICA CULTURAL A PARTIR DA VISÃO DE TEÓRICOS DO MÉTODO CIENTÍFICO

Marleide Lima de Brito Sousa¹

Resumo: Trata-se de um ensaio sobre a perspectiva do pesquisador em Crítica Cultural. O objetivo desse trabalho é discutir a concepção do método a partir da visão de teóricos como Bachelard (1996) e Deleuze & Guattari (1995), onde o primeiro propõe desaprender das epistemologias enraizadas e os segundos sugerem a realização de rizomas de conhecimentos desconsiderando o saber arborescente. A partir das epistemologias desses referidos teóricos será apresentada a proposta da pesquisa sobre o Ensino da História e Cultura indígena no Colégio Estadual Luiz Navarro de Brito. A concepção do método desse objeto de pesquisa será apresentada a partir dos métodos de Bachelard (1996) em o Plano da Obra e Deleuze & Guattari (1995) em Mil Platôs no que tange a introdução que se refere ao Rizoma, assim como o perfil do pesquisador em Crítica Cultural.

Palavras-Chave: Crítica Cultural. Método Científico. Perfil do Pesquisador.

INTRODUÇÃO

A pesquisa científica tem desde os seus primórdios diversos entraves para a sua concretização. A discussão que muitos teóricos trazem na contemporaneidade desperta o pesquisador para o “desaprender” as verdades adquiridas ao longo de sua caminhada. A possibilidade de “reconstruir-se” é o desafio do momento para a pesquisa científica.

A escrita discursiva que será feita na primeira seção desse trabalho gira em torno de dois teóricos que são de grande

¹ Licenciada em História (UNEB). Especialista em História Política (UNEB). Mestranda em Crítica Cultural pelo Programa Pós Crítica (UNEB).

relevância para a produção científica e para a Epistemologia na atualidade são eles: Gaston Bachelard (1996), Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995).

A proposta da segunda seção será a exposição do objeto de pesquisa numa trilha de perguntas e respostas baseadas nas visões teóricas de Bachelard (1996), Deleuze e Guattari (1995), além de outros teóricos que fundamentam essa pesquisa numa expectativa de nortear o percurso da concepção do objeto de pesquisa em Crítica Cultural.

CONTRIBUIÇÕES DE GASTON BACHELARD, GILLES DELEUZE E FÉLIX GUATTARI PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Gaston Bachelard foi professor, filósofo, crítico, cientista e poeta francês. Lecionou em importantes faculdades tais como: Dijon e Sorbone. Em 1955 ingressou na Academia das Ciências Morais e Políticas da França. Trouxe grandes contribuições à Psicologia Clínica e a Fenomenologia. Seu primeiro livro foi *Ensaio Sobre o Conhecimento Aproximado* (1928) e seu livro mais famoso foi *O Novo espírito Científico* (1934). Alguns teóricos favoreceram o trabalho de Bachelard: Kant, Émile Meyerson, Albert Einstein dentre outros.

O filósofo Gaston Bachelard (1996) faz uma discussão em torno da Epistemologia que é, na verdade, uma reviravolta na construção do conhecimento, um enfrentamento ao “obstáculo epistemológico”. A ciência tem os seus obstáculos e cabe ao pesquisador desmontá-lo e superá-lo. O cerne de seu trabalho a respeito da *Noção de um obstáculo epistemológico — Plano da obra* que faz parte do livro *A formação do espírito científico* denota uma experiência na “Psicanálise para a libertação do espírito científico” que muitas vezes fica aprisionado aos preconceitos e saberes prévios do pesquisador que o impede em diversas situações de ultrapassar as suas pseudoverdades.

No primeiro momento, Bachelard (1996) traz uma inquietação sobre a suposta “velhice” do espírito científico que acontece quando o pesquisador se coloca enquanto “conhecedor” ou um certo “juiz” de uma suposta verdade. O contraponto bachelardiano é um “rejuvenescer” do espírito científico na arte de construir o conhecimento.

A proposta de Bachelard (1996) para o epistemólogo, é a capacidade de elencar os problemas que se deseja pesquisar, ou seja, toda pesquisa traz consigo uma suposta resposta para um determinado questionamento, pois sem uma pergunta prévia o conhecimento não faria sentido, a pesquisa seria invalidada. A importância dessa pergunta seria a resolução das inquietações da pesquisa científica. O problema trazido pelo autor é a incapacidade do pesquisador em se “desprender” das suas verdades e, tal comportamento, travaria a pesquisa. Dessa feita, a argumentação de Bachelard (1996) é pautada na perspectiva do “desprender” as “verdades” aprendidas ao longo da trajetória do pesquisador.

Gaston Bachelard (1996) salienta que a pesquisa não se concretizaria com uma mera opinião. Advertindo que seria necessário para a pesquisa científica transpor o senso comum e invadir o conhecimento. A “libertação do espírito científico” emerge quando o pesquisador deseja saber para melhor questionar: *“Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a ser superado.”* (BACHELARD, 1996, p. 18).

Bachelard (1996) enfatiza que só com os olhos da atualidade o epistemólogo conseguiria enxergar os erros do passado. Na sequência, o autor compara o olhar do historiador da ciência e do epistemólogo relatando que o historiador ficaria preso às ideias enquanto fato ao longo do tempo já o epistemólogo enxerga aí o “obstáculo” ou o “contra-

pensamento”, por entender que “os fatos são ideias num certo sistema de pensamento”.

Um destaque trazido por Bachelard (1996), nesse campo do “obstáculo epistemológico”, é o “obstáculo pedagógico”. Esse “obstáculo” consiste no domínio do conhecimento por parte do professor que em sua trajetória enquanto educador não se desvencilha do seu método pedagógico por se considerar o “mestre” e como tal, não precisaria “reaprender” e nem muito menos “desaprender” certas verdades. Posicionando-se num patamar de contínuo sucesso e não de possível fracasso. Gaston Bachelard (1996) sugere que “detectar os obstáculos epistemológicos é um passo para fundamentar os rudimentos da psicanálise da razão”.

A proposta de Bachelard (1996) é um plano de orientação de estudo no qual esses “obstáculos epistemológicos” podem ser vencidos. O primeiro passo seria a capacidade de caracterizar o obstáculo levando em conta a “ruptura e não continuidade”, entre a observação e a experimentação. Outro passo importante é sobre a atividade científica. Na prática dessa atividade, o pesquisador precisaria “criticar” o fenômeno dos outros a partir do seu próprio fenômeno. Na sequência, o autor refuta o “substancialismo” que ele considera uma monotonia à explicação da substância.

No capítulo *A noção de um obstáculo epistemológico — Plano da obra* do livro *A formação do espírito científico*, Bachelard (1996) propõe uma “Psicanálise para a libertação do espírito científico” dos falsos valores que prejudicam o pensamento científico.

Partindo desse pressuposto, Bachelard (1996) acreditava que estaria contribuindo para a “moralização da ciência”. O sentido desse texto é a quebra do “obstáculo epistemológico” num constante exercício de se “refazer” a partir das verdades apresentadas ou adquiridas num contínuo trabalho de perguntas

as inquietações do problema da pesquisa científica. O parecer bachelardiano é favorável à crítica e ao ser criticado por parte de outros pesquisadores, mas para isso acontecer é necessário a realização da “Psicanálise para a libertação do espírito científico”.

Na contemporaneidade, os métodos científicos de Bachelard, Guattari e Deleuze são imprescindíveis para a construção do conhecimento na pesquisa científica. Até então, as ideias bachelardianas sobre o método científico foram apresentadas neste trabalho. Na sequência, serão expostas as ideias de Félix Guattari e Gilles Deleuze a respeito do método científico.

Gilles Deleuze era filósofo e professor francês escreveu diversos livros tais como: *Nietzsche e a filosofia* (1962), *Filosofia crítica de Kant* (1963), dentre outros e com Félix Guattari, que era militante político, filósofo e psicanalista francês, escreveu *O Anti-Édipo* (1972), *Mil platôs* (1980) e outras obras. Gilles Deleuze dialoga com as ideias de alguns teóricos: Nietzsche, Espinoza, Bergson, Hume, Kant, Foucault e outros, enquanto que Félix Guattari inspirou-se nas obras de: Karl Marx, Nietzsche, Freud, Jacques Lacan, Frantz Fanon e outros. Esses filósofos, Deleuze e Guattari, contribuíram e contribuem significativamente para a ciência, ambos colaboraram para a ascensão do Pós-estruturalismo no século XX e na atualidade, século XXI.

Um destaque trazido por Bachelard (1996), nesse campo do “obstáculo epistemológico”, é o “obstáculo pedagógico”. Esse “obstáculo” consiste no domínio do conhecimento por parte do professor que em sua trajetória enquanto educador não se desvencilha do seu método pedagógico por se considerar o “mestre” e como tal, não precisaria “reaprender” e nem muito menos “desaprender” certas verdades. Posicionando-se num patamar de contínuo sucesso e não de possível fracasso. Gaston Bachelard (1996) sugere que “detectar os obstáculos

epistemológicos é um passo para fundamentar os rudimentos da psicanálise da razão”.

Deleuze e Guattari (1995) criticam a Psicanálise e a Linguística por aplicarem o “decalque” em suas pesquisas (inconsciente e língua) e ressaltam a rejeição ao “pensamento arborescente” mostrando-se favoráveis ao “pensamento rizomático” destacando que o rizoma se estabelece apenas por quebras ou rupturas em suas linhas de fuga, mas também, por conexões ao meio das questões, o rizoma é composto de platôs que não tem nem início e nem fim. O rizoma está sempre no meio num emaranhado de conexões e de rupturas, sempre circulando, sem estrutura, sem hierarquias, com múltiplas entradas e saídas com suas linhas de fuga.

Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) convidam o leitor para fazer rizoma de conhecimento. Salientam o quanto é admirável para o indivíduo fazer rizoma enquanto Epistemologia, orientam o pesquisador a ser “multiplicidade” e não unidade, valorizam metaforicamente o “mapa” por suas múltiplas entradas e saídas e rejeitam o “decalque” por reproduzir uma estrutura já estabelecida — pensamento arborescente. Fazer rizoma, na visão desses autores, é estabelecer alianças, é se manter no meio, onde a velocidade ganha força, é ser multiplicidades!

Os textos de Bachelard (1996), Guattari e Deleuze (1995), incitam a reflexão sobre o papel do pesquisador enquanto transformador da estrutura hierarquizada da Ciência na atualidade. Gaston Bachelard (1996) desperta o leitor à realização da “Psicanálise para a libertação do espírito científico”, é uma sugestão de “reaprender” as verdades propostas pela ciência num exercício ininterrupto de questionamentos referentes as inquietações do problema da pesquisa científica, numa atitude de superação ou enfrentamento ao “obstáculo epistemológico”.

Apesar de Bachelard (1996) propor a “Psicanálise para a libertação do espírito científico”, Gilles Deleuze e Félix Guattari

(1995) se contrapõem a Psicanálise porque essa ciência trabalha com “decalques” do inconsciente. A visão do Rizoma, proposta por esses autores, vislumbra o campo da multiplicidade, eles utilizam a simbologia do “mapa” para demonstrar as multiplicidades de caminhos que o pesquisador pode utilizar na investigação científica. A “multiplicidade” sugerida por Deleuze e Guattari (1995) inaugura uma inovação no método científico na contemporaneidade.

A perspectiva científica do Programa Pós Crítica se encontra na visão de Deleuze e Guattari (1995) e de certa forma, na visão de Gaston Bachelard, mas o programa agrega outros teóricos a exemplo de Nietzsche dentre outros teóricos. A visão desse programa é fomentar no pesquisador “linhas de fuga” das normatizações da pesquisa científica, numa atitude de quebras de paradigmas propiciando ao pesquisador uma certa liberdade para a investigação científica no intuito de superar o “obstáculo epistemológico”. Diante do exposto, nasce o objeto de pesquisa em crítica cultural “O ensino da História e Cultura indígena em Alagoinhas (BA)”.

CONCEPÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA EM CRÍTICA CULTURAL “O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA EM ALAGOINHAS (BA)”

O que é o Ensino da História e cultura indígena em Alagoinhas (BA)?

D1— Uma investigação que visa identificar o cumprimento ou não de um dos recortes da lei 11.645/08 no que tange a questão indígena.

D2— Uma possibilidade de conhecimento de um dos povos que fizeram parte da construção da História de Alagoinhas (BA), os povos indígenas, dando-lhes uma certa visibilidade e solidariedade enquanto participantes dessa história.

D3— Uma sugestão de aporte teórico para docentes da Educação Básica em Alagoinhas (BA) relacionado ao ensino de História e Cultura indígena dessa localidade.

D4— Um “grito” de um dos povos excluídos (indígenas) da história tradicional de Alagoinhas (BA).

Como é o Ensino da História e Cultura indígena em Alagoinhas (BA)?

Em relação à definição 1:

A legislação 11.645/08 é favorável ao ensino da história e cultura indígena em uma de suas partes, no entanto será que essa lei tem sido aplicada/executada nas salas de aula em Alagoinhas (BA)? Teóricos como Paulo Freire (1998), Brian Street (2014) e Gaston Bachelard (1996) sugerem uma pesquisa com o olhar na formação do professor e na contextualização dos conhecimentos formais com os conhecimentos informais que os alunos possuem de seus meios sociais.

Em relação à definição 2:

Questionando a “história vista de cima”, dos grandes eventos e das grandes figuras, ou seja, rompendo com história patriarcal de Alagoinhas (BA) que pouco se fala sobre os construtores “invisíveis” (Indígenas), ou seja, uma “história vista de baixo” baseada na visão de Peter Burke (1992). É um romper da visão arborescente de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), uma proposta de multiplicidade da história local.

Em relação à definição 3:

Construindo conhecimento a partir da pesquisa bibliográfica em fontes primárias e secundárias sobre o ensino da história e cultura indígena em Alagoinhas (BA) bem como, entrevistas de inspiração etnográfica com professores, estudantes e membros da comunidade para que esses saberes alcancem as bibliotecas e as salas de aulas da Educação Básica desse município. Possibilitando ao educador uma proposta de um aporte teórico para a sua prática docente, sendo favorável ao

pensamento de Perrenoud (2002) no que tange a formação de professores e ao pensamento de Gaston Bachelard (1996) sobre a revisão do método do professor para se superar o “obstáculo pedagógico”.

Em relação à definição 4:

Ouvindo as vozes dos “silenciados” pela história tradicional e patriarcal de Alagoins (BA), procurando as “linhas de fuga” dessa estrutura hierarquizada e arborescente para buscar um pensamento rizomático enfatizado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) onde o que importa é ser multiplicidades em detrimento do uno ou da unidade. Ampliando o olhar para outros “autores” da história alagoins que foram desfavorecidos ao longo do tempo. Possibilitando dessa feita, a visibilidade desses povos indígenas numa perspectiva de solidariedade à esses “excluídos” da narrativa histórica do município de Alagoins (BA).

Por que é o Ensino da História e Cultura indígena em Alagoins (BA)?

O que motivou a pesquisa em torno da questão indígena em Alagoins (BA)? De que forma esse interesse pode ser útil para a Educação Básica? O que justifica esse estudo?

1) A lei 11. 645/08 existe há 12 anos, o conteúdo dessa legislação evidencia a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana bem como a história e cultura indígena presentes no Brasil. O recorte dessa lei para essa pesquisa é a questão indígena. Diante disso, surge a necessidade e a “curiosidade” de se investigar a aplicabilidade ou não dessa lei em classes do Ensino Médio do Colégio Estadual Luiz Navarro de Brito em Alagoins (BA).

2) Por que não conhecer, “reaprender” (BACHELARD, 1995, p. 20) e discutir a história e a cultura dos povos indígenas em Alagoins (BA)? Pesquisar e estudar um pouco mais os autores da história de Alagoins (BA), os indígenas, surge como uma

necessidade de reconhecimento a esses povos que deixaram nessa localidade os seus saberes e fazeres que são visíveis no cotidiano dessa cidade tais como: o cultivo e transformação da mandioca em produtos, dentre outras heranças culturais, geográficas, linguísticas e antropológicas. Diante de algumas inquietações da minha formação na Educação Básica e na Educação Superior juntamente com as minhas vivências e experiências pessoais e profissionais na Educação Básica foi perceptível essa “lacuna” na história local e é nessa “linha de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 6) buscando respostas sobre o ensino da história e cultura indígena (BACHELARD, 1996, p. 18) que essa pesquisa se configura.

3) Algumas fragilidades da Educação Básica emergem da falta de conhecimento de certos aspectos da ciência das humanidades haja vista a amplitude dessa ciência. A Universidade, por sua vez, envereda pela mesma via de “espaçamentos” e “vazios” na formação de seus estudantes para tanto, é imprescindível procurar “linhas de fugas” para essa “estrutura arborescente” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11). Assim sendo, a busca rizomática por conhecimento surge como uma “saída” para se combater esse perfil arborescente da história local que, em muitas contextualizações, não contemplam as matrizes não europeias em sua narrativa histórica. Portanto, oportunizar um aporte teórico para professores da Educação Básica emerge da necessidade de possibilitar um certo e tímido preenchimento de uma das “lacunas” que talvez, esse professor tenha desde a sua formação acadêmica até a sua prática docente e uma vez em sala de aula, a multiplicidade desse conhecimento seria evidente.

4) A história patriarcal, oriunda da presença europeia, faz parte da história dos povos da América e de outros continentes. A leitura da história oficial desses povos sobrevém a ideia de que as suas matrizes (indígena e africana) não possuíam história e nem cultura, aparecem, em muitos registros, como subversivos,

rebeldes, selvagens e sem cultura (RÊGO, 2013, p. 48) onde o papel do colonizador seria indispensável para se “corrigir” tais falhas de “civilização”. O ensino da História e Cultura indígena justifica-se como uma espécie de “grito” dos oprimidos e invisíveis da narrativa histórica alagoinhense dando aos Tapuios do Saco ou Saco dos Tapuios e Aramarizes (SOARES, 2016, p. 5) uma certa “voz” para contar um pouco da sua história e de sua cultura em Alagoinhas (BA).

Para que o Ensino da História e Cultura indígena em Alagoinhas (BA)?

01: Investigar as vivências dos professores de História com os seus estudantes a partir da temática indígena no município de Alagoinhas (BA) averiguando a aplicabilidade ou não da lei 11.645/08

02: Identificar, em documentos e materiais utilizados por docentes, indicadores da aplicabilidade da Lei 11.645/08 no que tange a questão indígena;

03: Pesquisar em fontes primárias e secundárias a presença indígena no município de Alagoinhas (BA).

04: Oportunizar um aporte teórico para professores e estudantes da Educação Básica bem como, para todos os interessados, da comunidade alagoinhense ou não, no ensino da história e da cultura indígena em Alagoinhas (BA).

Onde é o Ensino da História e Cultura indígena em Alagoinhas (BA)?

A pesquisa sobre o Ensino da História e Cultura indígena em Alagoinhas (BA) aconteceria em espaços reservados para a pesquisa, ou seja, na escola com a observação das aulas de História desde os planos escritos até as aulas propriamente ditas, na Universidade e na comunidade onde o passado das vivências dos indígenas se fazem presentes no cotidiano das pessoas para coleta de dados, assim como nos escritos (Fontes primárias e

secundárias — tipo estado da Arte) sobre a história e a cultura desses povos em Alagoinhas (BA).

Quando é o Ensino da História e Cultura indígena em Alagoinhas (BA)?

No tempo destinado pelo programa (2 anos) para a pesquisa somado as leituras e as entrevistas sobre a temática proposta culminando na escrita do Ensino da História e Cultura indígena em Alagoinhas (BA). Visando desenvolver ações que colaborem para a construção de uma certa visibilidade dos povos indígenas na história desse município, tal como uma proposta de um aporte teórico para a prática docente na Educação Básica.

Quem que é o Ensino da História e Cultura indígena em Alagoinhas (BA)?

Uma pesquisa que propõe uma investigação sobre o ensino da História e da Cultura indígena em Alagoinhas (BA) sugerindo uma releitura da história local contrapondo-se a História tradicional de perfil patriarcal e elitista. A pesquisa será construída na Universidade para, de certa forma, atingir a Educação Básica reconstruindo criticamente aquilo que ficou a cargo da História Oficial desse município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Rizoma de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) atrai o pesquisador a ser “multiplicidade”, para isso eles utilizam e sugerem a cartografia como método científico enquanto que Gaston Bachelard (1996) propõe o “obstáculo epistemológico” como método que é, na verdade, um “contra-pensamento” para se resolver as inquietações da pesquisa científica. O objeto dessa investigação científica se fortalece com a proposta teórica desses autores e do Programa Pós-Crítica. A “linha de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 6) desse trabalho é buscar respostas (BACHELARD, 1996, p. 18) para o Ensino da História e da Cultura indígena em Alagoinhas (BA) conjecturando um novo olhar para a

história desse município na perspectiva de alcançar a Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma Psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARROS, Salomão. *Vultos e Feitos do Município de Alagoinhas*. Salvador: Artes Gráficas, 1979.

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL. *Hemeroteca Digital*. Disponível em: <https://bdigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 1 fev. 2021.

BRASIL. *Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e o seu futuro. In: (Org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PERRENOUD, Philippe et al. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe et al. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

REGO, André de Almeida. Deslocamentos espaciais de índios nas aldeias e vilas indígenas da Bahia do século XIX. *Revista Trilhas da História*. Três Lagoas, v.2, n. 4 jan-jun 2013. p. 48-67.

SOARES, Ede Carlos de Assis. Proposta de Intervenção Pedagógica: Trajetórias dos povos indígenas na Região de Alagoinhas-Como inserir a temática no currículo escolar-Jornada Pedagógica, Alagoinhas (BA), GEPEA, 2016.

STREET, B. V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

A CULTURA E A IDENTIDADE SURDA: FORMAS DE RESISTÊNCIA À COLONIALIDADE DO PODER LINGUÍSTICO

Lidiane Sacramento Soares¹

Resumo: A presente pesquisa discute de forma breve a imposição linguística e cultural que os surdos sofreram ao longo da sua história através dos ouvintistas, no entanto, por meio da sua cultura e identidade surda apresentaram resistência à colonialidade do poder linguístico. Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é refletir sobre como ocorreu e tem ocorrido essa resistência à colonialidade do poder linguístico que tem sido exercido sobre a comunidade surda do Brasil. Para fundamentar nossas discussões, apresentamos alguns marcos legais como a Lei nº 10.436/02; o Decreto nº 5.626/05; a Lei nº 13.146/15 e a Lei nº 14.191/21, além de buscamos suporte em abordagens de autores descoloniais como Mignolo (2003), Quijano (2005) e Walsh (2009), também nos debruçamos nos estudos de Hall (2016), Karnopp (2006), Skliar (1998), Strobel (2008, 2009), dentre outros autores que são pesquisadores dos Estudos Surdos. A metodologia de pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, em que assumimos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica com revisão da literatura sobre a educação de surdos e a colonialidade do poder linguístico. Como resultado de pesquisa, confirmamos que o povo Surdo resiste por meio de sua identidade e sua cultura, resiste também através dos seus movimentos sociais, buscando interromper as práticas dos colonizantes. São exemplos de luta decolonial da comunidade surda: a apresentação da Literatura Surda, o Slam do corpo, os Estudos Surdos e o reconhecimento da Libras como condição linguística.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Artigo apresentado ao final da Disciplina: Literatura, cultura e modos de produção, ministrada pela Profa. Dra. Jailma dos Santos Pedreira Moreira. Endereço eletrônico: lideane1007@gmail.com.

Palavras-Chave: Cultura. Identidade surda. Libras. Colonialidade do poder.

INTRODUÇÃO

Historicamente os surdos eram considerados incapazes e viviam à margem da sociedade, isso ocorreu por conta da visão clínica patológica que por séculos foi sustentada em que categorizam o indivíduo surdo a partir do seu grau de surdez. Trata-se de uma perspectiva baseada na medicina, em que considera as pessoas surdas como deficientes, limitadas a produzir e a se desenvolver na sociedade, além de não terem direitos políticos, educacionais, culturais e religiosos. A autora Sá (2003, p. 89) afirma que “a situação a que estão submetidos os surdos, suas comunidades e suas organizações, no Brasil e no mundo, têm muita história de opressão para contar”.

Conhecer e compreender o contexto histórico dos surdos é fundamental, pois como afirma Strobel (2009), “a palavra “História” nasceu na Grécia antiga e significa “investigação” [...]”. Nesse sentido podemos dizer que “é através de investigação que nós descobrimos e obtemos as respostas de como o povo surdo vem pensando, produzindo e se relacionando ao longo do tempo” (STROBEL, 2009, p. 6).

Acerca da educação de surdos a primeira abordagem que predominou na prática de ensino foi a oralista, na tentativa dos surdos falarem de forma oral, igualando-se assim aos ouvintes (pessoas que ouvem). A segunda abordagem foi a comunicação total que está baseada no uso de vários recursos linguísticos, seja gestuais, visuais como também orais. No entanto, estudiosos chegam a conclusão de que essas duas abordagens não eram a melhor alternativa para o desenvolvimento educacional dos surdos.

Autores como Skiliar (1998), afirma que pesquisadores consideram o oralismo como uma imposição social de ouvintes,

que são maioria linguística, sobre os surdos que são minoria linguística, visto que oralistas acreditavam que o surdo só poderia ser considerado cidadão e ser inserido na sociedade, caso conseguisse adquirir a língua oral do país, o que para eles era uma tortura, visto que a sua língua natural e materna sempre foi a língua de sinais. Sendo assim, Skiliar (1998, p. 15) cria o termo ouvintismo e o define como “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”, nesse sentido podemos considerar que é feito uma analogia ao colonialismo sobre as pessoas surdas.

Foi a partir da década de 60 que a Língua de Sinais e a cultura surda² começaram a ser novamente aceita nas sociedades, esse período é considerado de “despertar cultural”, visto que “após muitos anos de opressão ouvintista para com os povos surdos” (STROBEL, 2009, p. 12) houve o renascimento da aceitação da língua de sinais.

Ainda sobre a educação de surdos, vimos que tanto o oralismo, quanto a comunicação total foram filosofias educacionais que não tiveram êxito no processo de aprendizagem com estudantes com surdez, surgindo então mais uma abordagem que é o bilinguismo, que se baseia no aprendizado de duas línguas, sendo a Língua de sinais, sua L1 (primeira língua) e a Língua Oral do país, sua L2 (segunda língua).

Em cada período da história dos surdos, as concepções acerca da surdez variaram,

partindo de uma visão clínica-patológica que preconizava o desenvolvimento da oralidade, ao recente bilinguismo que a

² “Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo” (STROBEL, 2008, p. 22).

concebe numa perspectiva sócio-antropológica, de reconhecimento e respeito às diferenças linguísticas, identitárias e culturais quando nos voltamos ao público surdo (LOURENÇO, 2017, p. 11-12).

Neste sentido, podemos afirmar que a surdez a partir da visão sócio-antropológica é compreendida como uma diferença e não uma deficiência, pois os surdos fazem parte de um grupo linguístico e cultural minoritário, logo, com essa perspectiva precisa-se implementar onde não tem e manter onde existe, a educação bilíngue para surdos, conforme leis e decreto já determinam aqui no Brasil, a fim de respeitar o direito da pessoa surda de ser reconhecido como cidadão e de aprender em Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2 em sua modalidade escrita.

Muitos foram os avanços conquistados pela comunidade surda no Brasil e para trazer esses dados, nos baseamos nos marcos legais, como a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 13.146/2015 e a recente Lei nº 14.191/2021. Apesar destes avanços de criação de documentos em favor das pessoas surdas, as políticas bilíngues e inclusivas no âmbito da educação têm deixado a desejar, pois, o que ainda encontramos de forma predominante em nossa sociedade é a falta de acessibilidade atitudinal e comunicacional para surdos. Neste aspecto, levantamos a seguinte questão: A Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem sido valorizada na sociedade brasileira? Como a cultura e a identidade surda se tornam formas de resistência perante a imposição dos ouvintes que são maioria linguística?

O objetivo desta pesquisa é refletir sobre a cultura e a identidade surda como formas de resistência da colonialidade do poder linguístico exercido sobre a comunidade surda do Brasil. Para fundamentar nossas discussões, além dos marcos legais já citados no parágrafo anterior, buscamos suporte em abordagens de autores descoloniais como Mignolo (2003), Quijano (2005) e Walsh (2009), também nos debruçamos nos estudos de Hall

(2016), Karnopp (2006), Skliar (1998), Strobel (2008, 2009), dentre outros autores que são pesquisadores dos Estudos Surdos³.

Para realizar esta pesquisa de abordagem qualitativa, utilizamos como procedimento metodológico, a pesquisa bibliográfica por meio da revisão de literatura acerca da cultura e identidade surda e também sobre a colonialidade do poder linguístico.

Precisamos romper com as representações sociais que mantem o pensamento colonial acerca dos surdos, vendo-os como inferiores e deficientes. Os estereótipos precisam ser rompidos e ressignificados para uma perspectiva decolonial que esteja vinculado a diferença linguística.

ESTEREÓTIPOS E ESTIGMAS COMO FORMA DE COLONIZAR

Enquanto os surdos forem estereotipados, a sociedade não poderá tornar-se inclusiva, visto que:

A estereotipagem, em outras palavras, é parte da manutenção de ordem social e simbólica. Ela estabelece uma fronteira simbólica entre o “normal” e o “pervertido”, o “normal” e o “patológico”, o “aceitável” e o “inaceitável”, o “pertencente” e o que não pertence ou é o “outro”, entre “pessoas de dentro” (insiders) e “forasteiros” (outsiders), entre nós e eles (HALL, 2016, p. 192).

Nesse sentido, podemos afirmar que o estereótipo gera o preconceito e conseqüentemente a exclusão social, conforme Leite e Cabral (2021) afirmam que até o século XV a surdez não era compreendida e por isso os surdos eram estigmatizados, vistos como loucos por uns e doentes por outros, logo eram considerados seres impossíveis de receber educação.

³ Os Estudos Surdos em Educação são um recente campo de pesquisa que tem como objeto o estudo da diferença linguística e cultural das comunidades surdas, pela problematização da histórica narrativa colonialista lançada aos surdos a partir de uma suposta normalidade ouvinte (FERNANDES; TERCEIRO, 2019, p. 1).

O forte preconceito que os surdos enfrentam pelos ouvintes, faz alusão a um pensamento colonial: “Ser falante é também ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser surdo, portanto significa não falar, não ser profissional, não ser letrado, ser surdo-mudo e não ser humano” (SKLIAR, 1998, p. 21). Com essa ideia, é possível perceber vários estigmas que o sujeito com surdez recebe das pessoas que ainda não respeita suas diferenças.

Goffman (1988) fala sobre o estigma e descreve que o termo se refere a um atributo considerado depreciativo, capaz de reduzir o indivíduo a uma pessoa 'estragada', 'diminuída'. Goffman destaca que a carga de significados atribuídos a característica diferencial é construída socialmente. Assim uma mesma característica pode ser vista como um estigma ou confirmação de normalidade, a depender da sociedade na qual o indivíduo se encontra.

Neste sentido, entendemos que o estigma leva alguns a se vitimizarem, enquanto outros buscam se superar das barreiras impostas pelos estigmas. Podemos perceber estes comportamentos também nas pessoas surdas, como exemplo, podemos destacar aqueles surdos que se vitimizam, se considerando sujeitos deficientes e que basta receber o BPC — Benefício de Prestação Continuada ofertado pelo Governo Federal, para não precisar terminar os estudos e nem mesmo trabalhar, no entanto, outros surdos que tem uma perspectiva sócio-antropológica, buscam superar as barreiras que lhes são impostas pelos estigmas.

Os surdos politizados defendem a importância de exercer os seus direitos como cidadãos, direito a educação e ao mercado de trabalho e não gostam de serem chamados de deficientes, justamente porque eles se consideram sujeitos que apenas tem uma diferença linguística, visto que a Libras é uma língua de

modalidade visual-espacial, diferente da Língua Portuguesa que é uma língua de modalidade oral-auditiva.

Para entendermos como o indivíduo estigmatizado, como os surdos, por exemplo, se relacionam com outras pessoas, o Goffman (1988) apresenta três maneiras que são: No contato misto (estigmatizado + 'indivíduo normal') a insegurança quanto ao que o outro pensa e o medo de ser desrespeitado trazem tensão no contato social. O estigmatizado tende ao retraimento ou a agressividade. No contato com seus iguais, o compartilhamento de vivências produz apoio mútuo e facilita a relação; e no contato com os informados ("indivíduos normais" que conhecem intimamente vivência do estigmatizado e simpatizam com ele, os estigmatizados sentem-se á vontade, pois sabem que serão considerados como pessoas diferentes e não pessoas com defeito).

Os surdos e todas as minorias que são estigmatizados, discriminados na sociedade preferem se relacionar com seus pares, ou seja, com aqueles que têm as suas mesmas características, fortalecendo assim a sua identidade e cultura, assim também não hesitam em ter contato com os informados, aqueles que por conhecer suas características, suas lutas, seus movimentos sociais em busca de igualdade de direitos não tem preconceito, logo não os estigmatizam e nem criam estereótipos para eles, pelo contrário, os informantes lutam junto com as minorias contra as injustiças sociais, é aí que podemos citar a comunidade surda, ao qual na sua composição difere do povo surdo.

O povo surdo é composto apenas por pessoas surdas, já a comunidade surda é composta por surdos e ouvintes, estes que ouvem podem ser familiares, amigos, educadores, tradutores e intérpretes de Libras ou simplesmente pessoas simpatizantes pela causa surda, que são bilíngues e que estão dispostas a lutar por mais conquistas para os surdos que ainda sofrem preconceito por

ser surdo, por não ser compreendido pela maioria da sociedade por utilizar a Libras como a sua língua natural ao invés de usar a Língua Portuguesa.

Ainda sobre a diferença entre os conceitos de povo surdo e comunidade surda, a autora surda Karin Strobel (2009, p. 6) apresenta:

O povo surdo é grupo de sujeitos surdos que têm costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão (STROBEL, 2009, p. 6).

A comunidade surda, na verdade não é só de surdos, já que têm sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em um determinado localização, que podem ser as associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros (STROBEL, 2009, p. 6).

O povo surdo pode perceber que as práticas ouvintistas e/ou de colonização trouxeram marcas cruéis na sua história, herdadas pela geração surda antiga até hoje, por isso, é possível compreender também que atualmente têm ouvintes que não praticam o ouvintismo e/ou são decoloniais, visto que na sociedade, muitos estão mais conscientes e respeitam os direitos dos sujeitos surdos. Nesta perspectiva, a autora surda afirma que:

No futuro, quando a sociedade tiver uma representação sem estereótipos e mais positiva em nível de igualdade entre os surdos e ouvintes, se olharem o povo surdo como diferença cultural, e não como deficiente, daí não teria esta 'guerra cultural' entre eles (STROBEL, 2008, p. 112).

A LIBRAS E OS SUJEITOS SURDOS A PARTIR DOS MARCOS LEGAIS

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como:

Parágrafo Único— [...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de

transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

Como podemos perceber a Lei nº 10.436 que reconhece a Libras como língua surgiu somente em 2002, antes disso, a sociedade ainda utilizava com maior frequência a palavra ‘linguagem’ para se referir ao idioma de modalidade visual espacial. Nesta lei a Língua Portuguesa é considerada a língua oficial do país e a Libras não pode substituí-la, neste sentido, com base em Mignolo (2003) entendemos que o conceito de monolinguajamento pode ser aplicado nesse contexto, pois a lei garante a soberania da língua oral sobre a Língua de sinais. “Por esse viés, entendemos que a colonialidade do poder linguístico sobre os surdos resiste mesmo frente ao reconhecimento legal de sua língua” (LEITE; CABRAL, 2021, p. 430).

Vale salientar que foi somente em 2005 que surgiu o Decreto nº 5.626 que regulamentou a Lei anterior e apresentou os vários direitos que a pessoa surda tem na sociedade, além de tratar sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, sobre a formação de professores e instrutores de Libras, assim também sobre a formação dos profissionais tradutores e intérpretes de Libras para atuar junto ao surdo. O decreto ainda reforça a importância do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para garantir o acesso à educação pelas pessoas surdas.

Para entendermos a relação da Libras com a cultura e identidade surda, Strobel (2008) afirma que:

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal (STROBEL, 2008a, p. 42-43).

Corroboramos com a afirmação de Strobel (2008), pois entendemos que é por meio da língua de sinais que a pessoa com surdez se constitui como sujeito surdo e aprende, desenvolve-se a

partir da aquisição de conhecimento geral, visto que através da Libras ele torna-se um ser letrado, consciente, um sujeito autônomo, crítico, enfim, um cidadão surdo politizado, logo, a oferta dessa língua é obrigatória por lei e precisa ser reconhecida na prática, para garantir o direito do sujeito surdo.

A Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015), a partir do capítulo IV, parágrafo 28 no artigo IV garante a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015). No entanto, tem faltado acessibilidade nas escolas conforme a lei, ou seja, para garantir o acesso e a permanência do estudante surdo no ambiente escolar é necessário buscar os elementos que atendam aos objetivos apresentados na LBI e também no Decreto nº 5.626/05, pois caso contrário, a supremacia da Língua Portuguesa nas escolas vai continuar prevalecendo, deixando assim, o estudante surdo desassistido, sem acesso e valorização da Libras como língua de instrução para o seu desenvolvimento cognitivo.

Recentemente, no dia 3 de agosto de 2021, a comunidade surda conquistou mais um marco para a educação dos surdos do Brasil, foi a Lei nº 14.191 que altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. “A Lei surgiu de uma demanda apresentada pela Federação Nacional de Educação de Surdos, a FENEIS, ao Senado. A partir de agora, a LDB acrescenta o Capítulo V-A em seu Artigo 60-A” (LEITE; CABRAL, 2021, p. 432-433) ao afirmar que:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos,

surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

Diante desses marcos legais já citados até aqui, foi possível enfatizar a importância do ensino, do uso e da difusão da Libras para que o direito à educação da pessoa surda seja respeitado, assim como o ensino da língua portuguesa como segunda língua na sua modalidade escrita, ou seja, o surdo tem direito de ser bilíngue, mas para isso a sociedade deve estar preparada, além disso, não podemos deixar de considerar que a educação bilíngue de surdos do Brasil ajuda a “fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais” (BRASIL, 2021).

Por meio de um trabalho colaborativo, os sistemas de ensino deverão “proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura” (BRASIL, 2021). Neste sentido, vale salientar que lutar pelo reconhecimento legal da Libras e pela inserção da oferta de educação bilíngue de surdos na LDB é um ato decolonial, um ato de resistência surda sobre a colonialidade do poder linguístico. Para entender o conceito de decolonialidade, citamos Walsh (2009):

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmica da colonialidade — estruturas até agora permanentes — que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, p. 24).

É crucial enfatizar que a decolonialidade “[...] implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber” (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 24), como é o caso do povo Surdo que por meio da sua língua

materna, a Libras, desenvolve a sua identidade e sua cultura, se constituindo como sujeito surdo.

SURDOS RESISTEM A COLONIALIDADE DO PODER LINGUÍSTICO OUVINTISTA

Segundo Quijano (2005), existem três elementos centrais que afetam a vida cotidiana de toda população mundial, são eles: o capitalismo, a colonialidade do poder e o eurocentrismo. Estes três elementos têm relações entre si, não são dependentes um do outro para a sua existência, no entanto, são fenômenos estruturais que estão associados e mutuamente se reforçam.

Neste sentido, destacamos como fruto dos três elementos, diversas formas de desigualdade, visto que “A homogeneização é um elemento básico da perspectiva eurocentrista da nacionalização” (QUIJANO, 2005, p. 142), ou seja, não deve existir a “democratização social e política como condição de nacionalização da sociedade e do Estado” (QUIJANO, 2005, p. 142). Logo, enquanto esses três elementos forem predominantes na população mundial, existirão os dominadores e os dominados, aqueles considerados inferiores e outros superiores, existindo assim, as desigualdades e preconceitos étnicos, de gênero, religioso, orientação sexual, e sobre as pessoas com deficiências.

No entanto, concordamos com Torquato e Kondo (2020) que apresenta o pensamento decolonial e o qual nós defendemos aqui nesse trabalho de pesquisa, este pensamento parte do princípio da busca em “se opor e resistir a toda e qualquer forma de opressão, seja ela política, racial, étnica, linguística, cultural, social, religiosa, epistêmica, sexual, de gênero, dentre outras” (TORQUATO, KONDO, 2020, p. 66).

É aí que tratamos sobre as pessoas surdas que sofrem opressões linguísticas, cultural, dentre outras formas, por utilizar como meio de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais-Libras que é uma língua de modalidade visual espacial, as

quais não são estudos de Quijano (2005), no entanto, nos baseamos nele para compreender o conceito de colonialidade do poder⁴, e assim torna-se possível perceber que as lutas e movimentos sociais da comunidade surda são modos de resistência a essa colonialidade exercida pelos ouvintistas que tem um pensamento único de homogeneizar a língua e as formas de aprendizado das pessoas surdas, defendendo um ensino de práticas homogêneas e que apresente a Língua Portuguesa como superior frente a todos os outros idiomas presentes no Brasil, desrespeitando a diversidade que aqui existe.

Apesar dos avanços de criação de documentos em favor das pessoas surdas, ainda notamos o poder linguístico exercido pelos ouvintes e/ou colonialistas por meio da imposição da Língua Portuguesa como língua de instrução, não respeitando e nem valorizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é a primeira língua do surdo, no entanto, este tem resistido a essa imposição por meio da sua identidade e cultura surda, através da difusão da Libras, da Literatura surda e dos movimentos sociais em favor da causa surda.

Através da Libras, o surdo constitui a sua identidade política e ainda consegue fazer uma leitura de mundo de forma visual. A Língua de sinais “sobreviveu graças à resistência contra a prática ouvintista” (STROBEL, 2008, p. 62). Strobel (2008, p. 37) ainda afirma que “as normas e valores do povo surdo [...], peculiaridades da cultura surda” são os artefatos culturais surdos “que norteiam o jeito de ser surdo por meio de sua experiência visual, da sua cultura, da sua língua e de sua constituição enquanto sujeito” (LEITE; CABRAL, 2021, p. 435).

⁴ A colonialidade do poder “consiste, antes de tudo, em uma colonização do imaginário dodominado. Ou seja, atua dentro desse imaginário... A repressão recaiu, sobretudo, nos modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significância; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizado e objetivado, intelectual ou visual” (QUIJANO, 1992, p. 438).

A surdez do ponto de vista clínico patológico passa a ser apresentada pelo colonizador como uma deficiência, considerando a pessoa surda como incapaz, como um sujeito sem língua e sem cultura, busca-se técnicas de correção, na tentativa de normalizar os corpos com surdez, no entanto, essa imposição por meio da prática de oralização, de fazer implante coclear ou simplesmente utilizar o aparelho auditivo, fazer leitura labial e tudo aquilo que envolve a língua oral auditiva é uma forma de negar a identidade surda, a sua língua e a sua cultura.

“Os Estudos Surdos inauguram um forte movimento rumo à luta decolonial dos surdos ao defender os aspectos identitários dos surdos e promover a sua subjetivação, o modo de ser surdo” (LEITE; CABRAL, 2021, p. 438), os seus artefatos culturais, a literatura surda, o Slam do corpo⁵ e a própria Libras, são formas de fortalecer a cultura surda e de resistência do povo surdo sobre a colonialidade do ouvintismo.

A Literatura Surda tem um papel crucial no fortalecimento identitário do surdo, pois segundo Strobel (2008), este tipo de Literatura “traduz a memória das vivências surdas através das várias gerações dos povos surdos”. Sobre essa temática, a autora Karnopp (2006, p. 100) afirma que:

A literatura surda começa a se fazer presente entre nós, se apresentando talvez como um desejo de reconhecimento, em que busca ‘um outro lugar e uma outra coisa’. A literatura do reconhecimento é de importância crucial para as minorias linguísticas que desejam afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas. Esse fato, entretanto, nos aponta os perigos da fixidez e do fetichismo de identidades no interior da calcificação da cultura surda, no sentido de trazer um romanceio celebratório do passado ou uma homogeneização da história do presente.

⁵ O Slam do Corpo é uma poesia de resistência da comunidade surda. Foi criado pelo grupo Corpo Sinalizante, o Slam do Corpo é o primeiro Slam no Brasil que reúne poetas surdos e ouvintes numa performance que envolve a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) (LEITE; CABRAL, 2021, p. 438).

Segundo Leite e Cabral (2021), o processo de luta decolonial para os surdos, parte da ideia de resgatar a sua história, sua cultura, sua língua materna e a sua identidade. Nesse sentido, enfatizamos a importância de uma mudança política linguística que envolva todo o sistema educacional brasileiro, através da oferta da educação bilíngue de surdos, a fim de decolonizar o ensino desse grupo linguístico minoritário. Enfim, os surdos buscam por meio de seus modos de resistência apresentados neste trabalho, o reconhecimento da sua língua, sua cultura, sua comunidade e da sua identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho científico trouxe a tona uma discussão sobre o conceito de colonialidade/decolonialidade e um estímulo a um ensino bilíngue de surdos na perspectiva crítica e decolonial, de forma que seja possível auxiliar na construção de uma sociedade igualitária, mais justa e descentralizada dos poderes hegemônicos socioculturais e políticos.

A partir das reflexões feitas nessa pesquisa, compreendemos que as relações de poder sobre os surdos estão voltadas especificamente para as questões linguísticas, identitárias e culturais. Consideramos que o reconhecimento da Libras como língua, como meio legal de comunicação e expressão pela comunidade surda brasileira foi um marco na luta decolonial das pessoas surdas por seu direito linguístico e educacional respeitado.

A pesquisa nos mostrou que apesar do colonialismo como um elemento estrutural já não existir a partir do mundo moderno, vimos que a prática da colonialidade persiste através de muitos, até os dias atuais, por isso a Libras, assim como outras línguas brasileiras, por exemplo, de índios, ainda não são valorizadas na nossa sociedade, por isso, podemos dizer que a colonialidade do

poder linguístico ainda insiste no Brasil, no entanto, os surdos resistem.

É por meio da sua língua, sua literatura, cultura e identidade que os surdos têm resistido a colonialidade linguística imposta pelos ouvintistas. Vale salientar que essa imposição é histórica do povo surdo, acerca do seu processo educacional que por muito tempo, acreditaram e exigiram que os surdos oralizassem, pois entendiam que as pessoas com surdez só seriam considerados seres humanos se aprendessem a oralizar, proibindo assim, o uso da língua de sinais, podemos dizer que era uma forma de controle linguístico que os ouvintistas tiveram sobre os surdos.

No entanto, a criação das Leis e decretos que tratam sobre a Libras e sobre as pessoas com surdez, foi fruto de vários movimentos da comunidade surda feitos com a intenção de vencer com as barreiras impostas pela sociedade desigual, cheia de regras e normas baseada numa característica homogênea, descaracterizando qualquer forma de heterogeneidade que pudesse surgir, enfim, esses marcos legais também consideramos aqui, como formas de resistência do povo surdo à colonialidade que insiste em prevalecer.

Além dos diversos movimentos de surdos que tem buscado interromper as práticas dos colonizantes, são exemplos de luta decolonial da comunidade surda: a apresentação da Literatura Surda, o Slam do corpo, os Estudos Surdos e o reconhecimento da Libras como condição linguística.

Com as discussões suscitadas nessa pesquisa, buscamos refletir e fortalecer as questões culturais, identitárias e linguísticas do povo Surdo. Não queremos esgotar aqui essas reflexões, pois nós como pesquisadores estamos diante de um leque de bibliografias coloniais, europeias e de pensamento colonialista e a nossa forma de resistir a esse tipo de leitura é construindo novas pesquisas com um viés crítico e decolonialista, ou seja, que

questione os saberes que nos são apresentados e possamos romper com o pensamento colonizador que é imposto sobre nós e também sobre as pessoas surdas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a língua de Sinais e outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. *Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 4 ago. 2021.

FERNANDES, S. de F.; TERCEIRO, F. M. L. Deafhood: um conceito em formação no campo dos Estudos Surdos no Brasil. *Revista Educação Especial, [S. l.]*, v. 32, p. e86/1–23, 2019. DOI: 10.5902/1984686X38455. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38455>. Acesso em: 9 abr. 2022.

GOFFMAN, E. Estigma e identidade social. In: GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988. p. 11-50.

HALL, S. *Cultura e representação*. Trad. de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

KARNOPP, L. B. *Literatura surda*. ETD: Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, p. 98-109, 2006. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.795>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/57605>. Acesso em: 5 abr. 2022.

LEITE, L S.; CABRAL, T B. Educação de surdos e colonialidade do poder linguístico. *Letras & Letras, [S. l.]*, v. 37, n. 2, p. 425-444, 2021. DOI: 10.14393/LL63-v37n2-2021-20.

LOURENÇO. É A G. *Educação bilíngue para surdos*. São Paulo: Alameda, 2017. Recurso digital (Caderno de residência pedagógica; 10).

MIGNOLO, W. Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

QUIJANO, A. Colonialidade e modernidade/racionalidade. Em A Conquistada 1492 e a população indígena das Américas. In: BONILLA, H. (Comp.). *Quito: Terceiro Mundo Libri*. Editora Mundi, 1992.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

SÁ, N. R. L. de. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003.

SKLIAR, C. B. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C.B. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-31.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008a.

STROBEL, K. *História de educação dos surdos*. Texto-base de curso de Licenciatura de Letras/ Libras, UFSC, Florianópolis, 2009.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, resurgir e reviver. In: CADAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

A CULTURA POPULAR PRESENTE NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS: O OLHAR SENSÍVEL DO PESQUISADOR NO TRABALHO COM PESQUISA¹

Ginaldo Moreira²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar o papel da pesquisa em comunidades tradicionais no que se refere ao campo da cultura popular, seu protagonismo, transgressão e subalternidade. Toma como elemento de reflexão o tratamento que é dado pelo pesquisador no estabelecimento de relações para o diálogo com as populações dessas comunidades, considerando o modo como estas se organizam em seus espaços de vivência no sentido de assegurar sua cultura no trabalho cotidiano. A metodologia proporciona um diálogo com autores como Costa (2016), Carvalho (2004), Ortega y Gasset, Pajeú (2014) e Calegare, Higuchi e Forsberg (2013), para estabelecer vínculos entre a cultura popular e os desafios atribuídos a ela, quando está em jogo o trabalho do pesquisador na correlação com as lutas cotidianas das comunidades tradicionais na produção e defesa da sua cultura. Por fim, ressalta a necessidade do exercício de um olhar sensível, criterioso e aberto ao novo, vindo do pesquisador, no trabalho com a pesquisa em comunidades tradicionais, enquanto um desafio metodológico, ético e político.

Palavras-Chave: Cultura popular. Comunidades tradicionais. Pesquisa participante. Olhar sensível.

¹ Trabalho concebido a partir das inúmeras leituras de textos, atividades em grupo, discussões participativas, depoimentos de convidados e explicações compostas por dicas indubitavelmente enriquecedoras, advindas da vasta experiência da Professora Doutora Edil Silva Costa no trabalho com pesquisa em comunidades tradicionais.

² Graduado em Matemática, Pós-Graduado em Gestão da Aprendizagem Matemática, Pós-Graduado em Coordenação Pedagógica, Estudante do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural. E-mail: ginaldy@bol.com.br.

INTRODUÇÃO

No Brasil há uma gigantesca gama de comunidades tradicionais as quais vêm enfrentando dificuldades culturalmente e socialmente. Uma significativa parcela destas comunidades está localizada nos estados nordestinos. São elas: ciganas, indígenas, quilombolas, pescadores, comunidades de fundo e feche de pasto, e outras. Do ponto de vista da política dos povos e comunidades tradicionais no Brasil, trata-se de grupos socialmente referenciados pela cultura, com formas próprias de organização social e que se reconhecem a partir das suas diferenças em relação a outros povos, que ocupam e usam os territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social e religiosa.

Para José Ortega y Gasset, a cultura é uma necessidade imprescindível de toda uma vida, é uma dimensão constitutiva da existência humana, como as mãos são um atributo do homem. Focalizando neste ponto, é evidente no Brasil e em outros países a ênfase, de um lado, à valorização da cultura em sua diversidade e a pujante e tão necessária implementação das formas de proteger todo e qualquer patrimônio cultural, e do outro, ações no sentido de enfraquecê-las.

Embora essas comunidades tenham suas peculiaridades sociais, culturais, religiosas, elas estão na maioria dos casos, dissolvidas em algumas áreas urbanas e/ou nos povoados e áreas rurais, motivadas pelo processo migratório forçado, ocorrido nos últimos tempos.

A magistral diversidade da cultura popular reside na sua diversidade regional, a qual tem sido tratada pelos organismos internacionais de forma distanciada de suas reais e verdadeiras necessidades. Conforme apontam as diretrizes assumidas pela Organização das Nações Unidas (UNESCO), e dentre elas, cabe destacar as orientações para a utilização dos recursos do fundo e a utilização comercial e regimes contratuais. Tais diretrizes

evidenciam claramente o cunho comercial e pouco eficiente para a democratização da cultura, agravando ainda mais, o desfavorecimento das classes subalternas que tanto já sofreram e vêm sofrendo pela falta de acesso aos bens culturais.

A diversidade múltipla da cultura popular que se desenvolve no tempo e no espaço, muitas vezes não é facilmente concebida como aspecto estratégico que faz parte do cotidiano dos grupos portadores da cultura popular. São grupos que expressam através dessa cultura sua euforia, satisfação, decepções e vida laboral, assim como se reconhecem pertencentes a estas comunidades e territórios e desenvolvem fortes laços de pertencimento.

Frente a tal entendimento, este texto analisa o papel da pesquisa em comunidades tradicionais no que se refere ao campo da cultura popular, seu protagonismo, transgressão e subalternidade, recorrendo a uma reflexão a respeito do trabalho do pesquisador no estabelecimento de relações com as populações dessas comunidades. Para isto, considera a cultura popular como questão fundante no modo de organização das comunidades tradicionais, ressaltando os desafios da pesquisa frente às dinâmicas destas comunidades.

Para tanto, o texto ressalta a necessidade do exercício do olhar sensível, criterioso e aberto ao novo, vindo do pesquisador, no trabalho com a pesquisa em comunidades tradicionais, enquanto um desafio metodológico, ético e político.

Logo após a introdução, apresenta uma discussão sobre a cultura popular e memória em comunidades tradicionais, situando esta questão em um cenário complexo e desigual, em que os grupos populares procuram se organizar e significar suas relações sociais e culturais ao longo do tempo, sendo estas marcadamente orientadas pela cultura popular. Em seguida, aborda o desafio da pesquisa em comunidades tradicionais, na perspectiva das tarefas

a serem assumidas pelo pesquisador, mediante compromisso ético e político com as lutas das classes subalternas.

CULTURA POPULAR E MEMÓRIA EM COMUNIDADES TRADICIONAIS

As comunidades tradicionais são guardadoras de um arquivo vivo e em movimento permanente de renovação da cultura popular e da memória das práticas identitárias locais. São espaços organizados pelos povos e suas histórias e cultura em que o trabalho é marcado por uma forma de fazer a cultura extremamente implicada com a vida, as lutas, as crenças e a simbologia dos lugares vividos. Diz respeito, especialmente ao patrimônio cultural imaterial e ao seu caráter de auto gerir-se mediante às inúmeras mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas no mundo, especialmente nos tempos atuais.

No entendimento de Costa (2016), em texto denominado *Arquivos do pobre: considerações sobre culturas populares, memórias e narrativas*, apresentam a seguinte afirmativa:

Os arquivos vivos (os narradores) e seus arquivos, orais/virtuais ou impressos/materiais são reveladores de práticas de armazenamento, conservação, catalogação. São arquivos que estão fora da tutela do Estado, mas que tampouco estão exclusivamente na esfera do privado. São formas de expor sob a curadoria de sujeitos que, talvez intuitivamente, organizam a narrativa de seu texto cultural (COSTA, 2016, p. 7).

No entendimento desta autora, os arquivos do pobre assumem uma posição particular no modo de organização da vida desse indivíduo dos grupos populares, porque guardam a memória local. Através desses arquivos a vida nas comunidades tradicionais vai sendo desenhada e reproduzida atribuindo significado.

Sobre a leitura dessa memória em movimento, referenciada por meio de objetos e narrativas, nos informa Costa (2016):

Dizem por onde andam ou desejam andar. Quais paisagens consideram bonitas ou interessantes. Que opção política merece sua simpatia, respeito ou lhe oprime a ponto de figurar em um cartaz na parede. Quais os santos de sua devoção. O orgulho de ter um filho escolarizado quando pendura uma foto na parede com beca de formatura. Enfim, a paisagem desenhada pelos objetos expostos e as narrativas verbalizadas por esses sujeitos, nos informam, de modo muitas vezes comovente, que os arquivos do pobre são eficientes depositários da memória de nossa gente e de nosso lugar (COSTA, 2016, p. 9).

As comunidades tradicionais são assim, territórios dotados de uma cultura peculiar ao espaço comunitário, sem, no entanto, estarem fechados em si mesmos. Esta ideia pode ser associada ao conceito de território usado, conforme apresentado por Santos (2007), visto que para este autor o território usado é considerado como sinônimo de espaço habitado, construído e reconstruído pelos homens, produzido por meio de suas ações e relações. Neste sentido, as comunidades tradicionais enquanto território usado, não se explicam por si só, mas sim por meio do conjunto complexo das suas relações internas e externas, o que envolve, especialmente o modo como as populações dessas comunidades vem se organizando e significando suas relações sociais ao longo do tempo, sendo estas marcadamente orientadas pela cultura popular.

Em se tratando da cultura popular, Pajeú (2014) em Tese de doutorado denominada “A estética da cultura popular na Folia de Momo do Recife: questões de alteridade, corporeidade e transgressão”, a define tomando de empréstimo narrativa de um percussionista, brincante, bordador e dirigente do Maracatu Piaba de Ouro de Pernambuco, cuja mãe o vestia de Caterina para pedir dinheiro. Nas palavras deste brincante, citada por Pajeú (2014, p. 152), cultura popular é:

[...] salvação da gente. Ela é imposta para os mais novos. Ou você estuda ou você vai ser artista. A cultura popular é construída pela vivência nas ruas. Os outros têm vergonha, mas no carnaval

todos querem tirar fotos com a gente. A gente só é olhado no carnaval, pois quem está ali dentro, debaixo daquele colorido todo é o feio, é o banguelo, é o negro, mas nesses dias de festa ficam todos atraentes, ficam bonitos. Ela transforma o pobre em rico, é lá que a gente é rei, mas o melhor de tudo isso é ser Caterina.

Nestes termos, a cultura popular é uma construção social cotidiana, dada pela marca dessa parcela da população, muitas vezes colocada na subalternidade, mas que em alguns momentos, a exemplo do carnaval de Recife, aparece e ganha destaque. Está presente no movimento dessa população, a transgressão e os embates sociais travados entre classes.

Sendo assim, embora a sociedade no seu modelo capitalista dominante esteja impactando fortemente as relações sociais e o modo de vida nas comunidades tradicionais, impondo outras formas de organização da vida e exercendo pressões sobre a dinâmica local, a resistência da cosmovisão cultural popular é algo que se revela, dada pela permanência sempre renovada de um modo particular de formas de ser e de fazer de uma comunidade, atrelada à tradição nas práticas culturais populares. O que se observa nestes espaços marcados pela tradição e inseridos na sociedade contemporânea, é um misto que articula elementos com raízes fincadas no passado, mas por conta do movimento de trocas permanentes, vai sempre se renovando no confronto com as ações do presente.

Esta questão da mudança que envolve a cultura popular é tratada por Carvalho (2004), quando aborda os saberes performáticos no patrimônio cultural imaterial afro-brasileiro, situando-os como um problema na ordem do dia. Para este autor, as comunidades afro-brasileiras que detêm tais saberes vivem e enfrentam problemas graves de sobrevivência, os quais têm origem nas estratégias de registro e difusão do patrimônio imaterial, especialmente no contexto do alto imperialismo na

Europa, na segunda metade do século XIX, fruto da noção extranacional de patrimônio.

Neste contexto, várias regiões e lugares do mundo com suas culturas endógenas, apoiadas na tradição oral e na memória, passam a ser alvo das estratégias imperialistas em que uma das maneiras de estabelecer o controle era pela coleta e catalogação de informações para o arquivamento e conservação sob a guarda de uma entidade pública ou privada. Quando situamos esta questão em tempos mais recentes, podemos observar em Carvalho (2004) que é a partir desse processo que o patrimônio cultural dos povos tradicionais passa a ser alvo da indústria cultural do entretenimento.

Carvalho (2004) fala sobre a mercantilização da cultura popular sendo feita também pelos pesquisadores ao entrarem nos espaços populares e nas comunidades tradicionais para apropriarem-se de dados desses grupos sociais. Este processo tem estabelecido um tipo de relação em que as classes subalternas vão sendo ainda mais sacrificadas em detrimento do poder das classes dominantes.

E até certo ponto também nós, pesquisadores, estamos agora produzindo uma legitimação ideológica (disfarçada de teoria) dessa mercantilização sem precedentes, no momento em que enfatizamos os processos de negociação, fusão e hibridismo das culturas tradicionais sem mencionar as monumentais desigualdades econômicas de acesso às esferas de poder e decisão, quase sempre desfavoráveis às comunidades indígenas e afro-brasileiras (CARVALHO, 2004, p. 11).

Os desafios metodológicos do trabalho com pesquisa em comunidades tradicionais, no tratamento com a cultura popular, requer um olhar sensível do pesquisador, frente ao compromisso ético e político com as lutas das classes subalternas. O trabalho de pesquisa nestas comunidades precisa reconhecer as particularidades desse campo social, visto que os códigos dessa

cultura podem não ser facilmente apreensíveis e compreensíveis (CALEGARE, HIGUCHI; FORSBERG, 2013).

O DESAFIO DA PESQUISA EM COMUNIDADES TRADICIONAIS

Diante de todas as mazelas e transformações que vêm passando a sociedade brasileira, cujos problemas sociais têm afetado especialmente o conjunto da população que compõe as classes subalternas, faz-se necessário considerar o caráter transgressor e criativo destas populações enquanto abertura para a superação de problemas sociais. Frente a esta questão é que podemos situar a posição estratégica das comunidades tradicionais no contexto dos espaços portadores e produtores de cultura peculiar, destacando que se torna imprescindível a valorização e reconhecimento da tamanha importância que estas têm na manutenção e continuidade dos processos culturais, sendo estes, importantíssimos na diversidade da organização da sociedade brasileira.

É neste contexto que será necessário apresentar os desafios metodológicos da pesquisa em comunidades tradicionais, mediante a correlação distinta entre o modo de pensamento que orienta a vida nas comunidades na produção da cultura popular e o olhar e intencionalidades do pesquisador na produção do conhecimento científico. Cabe destacar que a produção desse conhecimento não é neutro, e portanto, ao entrar em uma comunidade para realizar uma pesquisa, junto com o pesquisador, seguem objetivos que revelam uma visão de sociedade, de cultura, que pode entrar em dialogicidade com a cultura popular, concorrendo para sua permanência e valorização, ou enfraquecimento pelo consumo na sociedade de classes.

Em relação ao processo de consumo pela via da tentativa de mercantilização da cultura popular, Carvalho (2004), ressalta um viés que se desenvolve na sociedade capitalista e cujo processo de performance demonstra a seguinte realidade:

A performance, em tais casos, deixa de ser simplesmente resumida ou condensada para ser morta, por ausência de tempo de vida. É o tempo espesso, aberto e vivo do sagrado que morre. E o que aparece para o consumidor como canto, dança, poesia e drama tradicional afro-brasileiro é de fato um simulacro natimorto que assombra como um fantasma do mundo maquínico da produção capitalista. [...] Talvez o próprio tempo seja um dos maiores patrimônios culturais intangíveis das comunidades indígenas e afro-brasileiras. Um tipo de patrimônio ameaçado justamente pela compressão do tempo na indústria cultural do capitalismo contemporâneo (CARVALHO, 2004, p. 8-9).

Em Carvalho (2004), está sendo colocado um destaque para a ideia de responsabilidade, ou seja, de uma atitude responsiva do pesquisador mediante desenvolvimento de pesquisa em comunidades tradicionais. Portanto, observa-se aí a identificação de um desafio metodológico salutar, a saber:

Mais do que um dilema moral, acredito que a discussão das posições assumidas atualmente pelos pesquisadores e suas consequências para a comunidade pesquisada deva ser equacionada dentro do quadro da ideia de responsabilidade. Seja o pesquisador uma pessoa distante, um porta-voz, um escudo, um mediador ou um converso que se apresenta como *performer* da arte tradicional, devemos colocar abertamente para as instituições a que pertencemos de que modo concebemos nossa responsabilidade para com o destino do grupo que pesquisamos e com que interagimos. Responsabilidade implica atitude responsiva, resposta, interação dialogante capaz de estabelecer uma ponte entre os valores e interesses do nosso mundo e os valores e interesses do mundo dos artistas populares (CARVALHO, 2004, p. 10).

Com efeito análogo ao que está sendo colocado na proposição da atitude responsiva na pesquisa, é coerente ao pesquisador manter diálogo com a comunidade, tanto para conhecer por dentro seu modo de organização e de vida, quanto para ir informando a mesma acerca das ações do seu projeto de pesquisa e das intervenções, para conhecimento, avaliação e validação da comunidade.

Mediante esta questão do panorama metodológico da pesquisa frente ao papel ético e político do pesquisador, que remete à relação da pesquisa com a entrada no campo empírico marcado por elementos de diferença, diversidade e dialogicidade, cabe destacar que:

Ao fazer contato com os pesquisados, ao estabelecer os termos e acordos da pesquisa, ao pisar no campo, ao conversar com as pessoas, ao criar expectativas e fantasias pela sua presença, ao interagir com gente de todas as idades, gênero e posição social, a pesquisa torna-se parcial (CALEGARE, HIGUCHI; FORSBERG, 2013, p. 4).

Desse modo, a pesquisa vai sendo elaborada em um movimento de troca continuada, de ir e vir entre o trabalho de campo — empiria, e a teoria, o que favorece o compromisso ético e político da construção participativa do conhecimento. Assim, as teorias se revelam como um dos fundamentos da pesquisa e no entendimento de Calegare, Higuchi e Forsberg (2013, p. 4), devem ser compreendidas como “instrumentos de leitura da realidade — e não a realidade propriamente dita, como muitas vezes alguns pesquisadores podem confundir”.

Ainda sob o ponto de vista desses autores, o conhecimento é construído na interação ocorrida entre pesquisador e pesquisado. Assim a definição do desenho metodológico deve ser feita mediante consideração de que o contato com a população em comunidades tradicionais permite realinhar o processo da pesquisa, a etapa de coleta de dados, os modelos teóricos e seu confronto com a realidade pesquisada.

Contemplando a composição do desenho metodológico, estes autores apresentam alguns instrumentos possíveis a serem utilizados mediante objetivos do projeto de pesquisa, tempo disponível em campo e condições de sua aplicabilidade nas comunidades. São eles: formulário socioeconômico; entrevistas semi estruturadas; grupo Focal; reuniões comunitárias e técnicas de abordagem grupal; participação nas atividades cotidianas e

diário de campo; mapas cognitivos com elaboração de croqui de uso social; registro fotográfico; reuniões de equipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o papel da pesquisa em comunidades tradicionais no que se refere ao campo da cultura popular, algumas questões referentes ao trabalho do pesquisador se fizeram evidenciar. Um primeiro conjunto de questões estão ligadas ao espaço das comunidades tradicionais, sua cultura e relações estabelecidas com outros sujeitos frente aos significados atribuídos à cultura pelos grupos populares. Outro conjunto está relacionado aos desafios metodológicos da pesquisa e o papel desempenhado pelo pesquisador na interface teoria e empiria, na tarefa de construção do conhecimento científico.

Embora pressionado pela ordem capitalista, o complexo campo da cultura popular passa a ser compreendido como uma questão da ordem do dia, revelando uma realidade marcadamente criativa e transgressora de realidades que se colocam dominantes. As classes subalternas detentoras de cultura popular se mostram vivas, em renovação e reivindicadoras de espaços para a realização das suas práticas culturais e direitos para viver com dignidade.

No que se refere ao campo dos desafios metodológicos da pesquisa em comunidades tradicionais, é importante validar o compromisso ético e político do pesquisador com as lutas das classes subalternas, especialmente dos grupos portadores de cultura popular. Isto porque sua ação é sempre intencional na condução do trabalho científico e na relação com a comunidade. Ademais, aos tantos desafios metodológicos colocados, cabe ressaltar uma dimensão estratégica quanto ao trabalho do pesquisador com os espaços de cultura popular: ter no processo da pesquisa uma atividade de construção participativa e implicada socialmente.

REFERÊNCIAS

CALEGARE, M. G. A. e HIGUCHI, M. I. G. e FORSBERG S. S. Desafios metodológicos ao estudo de comunidades ribeirinhas amazônicas. *Psicologia & Sociedade*, 25 (3), 571-580. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n3/11.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.

CARVALHO, J. J. *Metamorfoses das Tradições Performáticas Afro Brasileiras: De Patrimônio Cultural a Indústria de Entretenimento*. Brasília 2004.

COSTA, E. S. Arquivos do pobre: considerações sobre culturas populares, memórias e narrativas. In: SANTOS, Osmar Moreira (Org.). *Arquivos, testemunhos e pobreza no Brasil*. Salvador: EDUNEB, 2016

ORTEGA, José. *Citações sobre cultura*. www.pensador.com, 2021. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NTcwOQ/>. Acesso em: 23 jan. 2021.

PAJEÚ, Hélio Marcio. *A estética da cultura popular na Folia de Momo do Recife: questões de alteridade, corporeidade e transgressão*. 382 f. (Tese de Doutorado). UFSCar, São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. *Território e sociedade: entrevista com Milton Santos*. Entrevistadores: Odete Seabra, Mônica de Carvalho e José Corrêa Leite. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

A PESQUISA SOB O VIÉS DA INTERSEMIÓTICA: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Elisabeth Silva de Almeida Amorim¹

Resumo: Este paper tem como objetivo apresentar os caminhos metodológicos de uma pesquisa sob o viés da intersemiose. Trata-se de um recorte do projeto de tese “Traços da autoria na desmontagem literária: reverberações do signo na (des)construção do leitor-autor” apresentado ao Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural/UNEB. Com base nas contribuições de Barthes, Foucault, Saussure e Santaella as discussões são fomentadas almejando os seguintes resultados: ampliação de estudos teóricos e metodológicos da tese em construção, cumprimento de carga horária no componente curricular Seminários Interlinhas e subsídio para qualificação.

Palavras-Chave: Pesquisa. Intersemiótica. Metodologia.

INTRODUÇÃO

A inquietação do ser humano pautada na investigação da própria interioridade, não é algo recente, os gregos na Antiguidade se preocupavam com busca pelo prazer. E o “Conhece-te a ti mesmo” como resposta do Oráculo de Delfos acerca da sapiência de Sócrates, é o pontapé inicial para investigar virtudes e sabedoria dentro de si antes dos interesses pessoais. Mesmo que tais ações possam gerar sentimentos desagradáveis, como aconteceu com o filósofo ateniense Sócrates (469-399 a.C.), que foi condenado à morte porque não abriu mão de princípios éticos defendidos.

¹ Doutoranda em Crítica Cultural, linha Literatura, Produção Cultural e Modos de vida. Orientador Professor Dr. Roberto Henrique Seidel, bolsista CAPES. Endereço eletrônico: mrs.bamorim@yahoo.com.br.

No entanto, o “Conhece-te a ti mesmo” poderá também nos levar a uma pesquisa que nasceu da resistência e persistência de uma professora de Literatura da Educação Básica que viu no ensino da literatura as linhas de fuga para escapar dos aprisionamentos dos manuais didáticos, bem como, instrumento de formação e transformação do leitor. O objetivo deste texto é apresentar a metodologia de uma pesquisa qualitativa sob o viés da intersemiose. Através de duas sessões; Na primeira “O que é semiótica?” estaremos fazendo arqueologia do signo para responder a questão em destaque, e a segunda “Caminhos da pesquisa literária: um leitor-autor desmontado em rede” situa o campo de atuação em que estamos inserido, primando pela abordagem metodológica para o fortalecimento do leitor-autor.

Vale ressaltar que esta pesquisa está alicerçada na Crítica Cultural, uma crítica que desde as primeiras impressões adquiridas no mestrado, transita por rupturas, desconstruções e interpretações de signos. A desmontagem da literatura sob o viés da intersemiótica fez parte da dissertação, no entanto, há o sujeito, ora autor, ora leitor-autor nos espaços virtuais deixando marcas na formação e transformando-se através das desconstruções literárias. Sujeito este, visto de relance anteriormente, mas neste processo de doutoramento torna-se o foco das pesquisas. Antes, porém, a pergunta que não se cala: O que é semiótica?

O QUE É SEMIÓTICA?

Talvez, esta questão seja bem complexa de encontrar uma resposta consensual devido às diferentes fontes de origem do termo, mesmo porque a semiótica está intimamente ligada aos signos. E dizer que a semiótica é a ciência dos signos, é fato, porém, poderão surgir novos questionamentos sobre o conceito de signo pelo qual estamos trilhando, sob a perspectiva lacaniana ou saussuriana. Antes de enveredar por caminhos opostos, às

vezes, contraditórios firmamos nosso compromisso com a linguística de Saussure e seus seguidores, apesar da busca pelos traços do autor nas desconstruções literárias proporcionar outros percursos em trilhas semióticas, linguísticas, sociológicas e filosóficas, todavia nosso campo de investigação é a literatura.

Santaella e Nöth (2017) trazem significativas contribuições ao campo semiótico, e para a questão que intitula esta seção, inicialmente, temos a resposta:

Numa primeira definição, podemos dizer que a semiótica é a ciência dos sistemas e dos processos signícos na cultura e na natureza. Ela estuda as formas, os tipos, os sistemas de signos, os efeitos do uso dos signos, sinais, indícios, sintomas ou símbolos. Os processos em que os signos desenvolvem o seu potencial são processos de significação, comunicação e interpretação (SANTAELLA; NOTH, 2017, p. 7).

Considerando que a palavra *semiótica* vem do grego antigo (semeiótica) que significa “signo”, o linguista Saussure desempenha um papel importante no campo semiótico que modificou pesquisas linguísticas e das ciências humanas. Apesar de Ferdinand de Saussure (1857-1913) revolucionar a Linguística e outras ciências com a descoberta do signo no início do século XX, os estudos e manuscritos saussurianos proporcionaram uma virada linguística em diferentes campos de saber, principalmente a partir de 1916, três anos após sua morte, quando os ex-alunos Charles Bally e Albert Sechehaye publicaram o Curso de Linguística Geral (CLG), com base nos cursos ministrados pelo professor, na Universidade de Genebra entre os anos 1907 a 1911, e, em anotações e depoimentos de colegas de classe, define o campo de estudo da Linguística e aponta a Semiologia como uma nova ciência para os estudos dos signos, sendo que a Linguística seria uma parte dessa ciência.

pode-se então, conceber uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social; ela constituiria uma parte da Psicologia Social e, por conseguinte, da Psicologia Geral; chamá-

la-emos de Semiologia (do grego semeion, “signo”). Ela nos ensinará em que consistem os signos, que leis os regem. Como tal ciência não existe ainda; não se pode dizer o que será... A Linguística não é senão uma parte dessa ciência geral (SAUSSURE, 1969, *apud* FIORIN, 2013, p. 101).

Falar do sistema de signos é imprescindível levar em consideração as postulações de Saussure, para ele há vários sistemas de signos que funcionam como a língua, desse modo, há uma necessidade urgente de se criar uma ciência geral para atender esses sistemas: Semiologia. Como o signo linguístico, conforme Saussure, tem face dupla, é arbitrário e passa pelo crivo do valor, a semiologia tem como objetivo estudar os sistemas com base nas arbitrariedades do signo.

Se o projeto semiológico de Saussure aponta a linguística como uma ciência menor, ou seja, uma parte da semiologia, o semiólogo, filósofo e escritor francês Roland Barthes (1915-1980), bebeu da fonte saussuriana, mas vai além do mestre genebrino. Para ele, a linguística abriga a semiologia em seu campo de conhecimento, não o oposto como afirmou Saussure ao criar a nova ciência, mesmo porque, Barthes defende que todos os sistemas semiológicos perpassam pela linguagem.

...Saussure, retomado pelos principais semiólogos, pensava que a Linguística era apenas uma parte da ciência geral dos signos. Ora, não é absolutamente certo que existam, na vida social de nosso tempo, outros sistemas de signos de certa amplitude, além da linguagem humana. A Semiologia só se ocupou, até agora, de códigos de interesse irrisório, como código rodoviário, logo passamos a conjuntos dotados de uma verdadeira profundidade sociológica, deparamos novamente com a linguagem. Objetos, imagens, comportamentos podem significar, claro está, e o que fazem abundantemente, mas nunca de uma maneira autônoma; qualquer sistema semiológico repassa-se de linguagem (BARTHES, 1971, p. 11-12).

Mesmo divergindo de Saussure no que tange a abrangência da Semiótica, Barthes contribui de forma bem significativa com

estudos semiológicos. Quando pensamos na origem da semiótica enquanto ciência humana, Santaella traz a seguinte contribuição:

A Semiótica, a mais jovem ciência a despontar no horizonte das chamadas ciências humanas, teve um peculiar nascimento, assim como apresenta na atual fase do seu desenvolvimento histórico, uma aparência não menos singular. A primeira peculiaridade reside no fato de ter tido, na realidade, três origens ou sementes lançadas quase simultaneamente no tempo, mas distintas no espaço e na paternidade: uma nos EUA, outra na União Soviética e a terceira na Europa Ocidental (SANTAELLA, 2007, p. 13).

Santaella deixa claro também, que apesar das diferentes ramificações semióticas, ela opta pelo viés norte-americano, através do filósofo e cientista-lógico Charles Sanders Peirce (1839-1914), já que a Semiótica peirceana vai além de uma ciência, mas uma Filosofia científica da linguagem. Segunda Santaella, a ligação de Peirce com a semiótica começou muito cedo, basicamente na adolescência, aos 12 anos de idade, e desde então, todos os estudos matemáticos, filosóficos, lógicos, éticos, astronômicos, entre outros realizados por este cientista, eram vinculados à Semiótica.

Direta ou indiretamente falar de semiótica leva-nos até Saussure, linguista europeu, que influenciou várias gerações de linguistas do mundo todo a repensar a duplicidade do signo, bem como a arbitrariedade. Afinal, através do Curso de Linguística Geral (CLG) ficou definido o objeto teórico da Linguística: a langue (língua), já que a linguagem é um objeto empírico e multiforme, apesar da heterogeneidade dos acontecimentos linguísticos, a língua, enquanto objeto observável e recortado do empírico, é a parte social da linguagem, conforme o conceito de valor, a língua torna-se um objeto teórico, impregnado de diferenças. Afinal, Saussure defende que “há um sistema de signos que exprimem ideias” e a língua é o principal desses sistemas, assim, a Semiologia, como ciências dos signos, daria conta dos sistemas.

Saussure e os seus comentadores optam pelo termo semiologia, não semiótica.

Os termos semiótica e semiologia variam de acordo com a corrente filosófica adotada. Há quem defenda se tratar de mesma ciência, e a variação fica por conta dos principais precursores. Se por um lado Pierce adotou a Semiótica, quase simultaneamente no lado oposto, Saussure optou pela Semiologia. Para Winfried Nöth (2006) desde a Antiguidade o termo semiótica (*Semeiotiké*) era usado no contexto da medicina, não como teoria geral dos signos, mas como “aprendizado médico de sintomas”, mesmo porque os diagnósticos médicos eram considerados “processos de semêiosis” Só a partir do século XVII que surgiram as variações dos termos semiótica e semiologia. Assim, ao falar da origem, Nöth (2006) diz:

Names específicos para designar essa ciência geral dos signos surgiram relativamente tarde. Entre eles, os termos *semiótica* e *semiologia* se firmaram como as designações mais conhecidas para a ciência do signo, às vezes como sinônimos, às vezes como rivais terminológicos. Alternativas terminológicas, tal como *semasiologia*, *sematologia* ou *semologia* caíram em desuso. Também caiu em desuso um antigo sentido do conceito de *semiótica* ligado à sinalização militar, embora, no *Novo Dicionário Aurélio* (edição de 1975), encontra-se ainda a seguinte definição de *semiótica*: “arte de comandar manobras militares por meio de sinais, e não de voz” (NÖTH, 2016, p. 1).

O percurso é longo e está longe de se encerrar, no entanto, esta seção teve a pretensão de fazer uma arqueologia sobre a ciência dos signos. A trajetória inicial foi origem e conceito de semiótica/semiologia, porém, ao saltarmos para o século XX, além dos teóricos já citados ao longo do texto, há contribuições significativas do semiólogo italiano Umberto Eco (1932-2016) e do filósofo francês Jacques Derrida (1930-2004), ambos pós-estruturalistas, mas com pensamentos divergentes no que tange a interpretação. Enquanto Derrida defende o texto como “tecido de signos”, desse modo a interpretação poderia ser vista como um

jogo interminável para tecer esses fios que emergem de vários textos/tecidos, por outro lado Eco aponta limites da interpretação, para ele há diferença entre uso e interpretação de texto, porque o uso amplia os sentidos, mas a interpretação não poderá ser aleatória, precisa seguir uma coerência e uma unidade textual (RABENHORST, 2002).

Se de um lado temos Eco, considerado o maior semiótico do mundo, precursor da estética semiótica, aponta concepções estéticas em diferentes fases, desde a Estética medieval de outrora a Estética Pragmática, do outro lado Derrida, um dos mais importantes filósofos de todos os tempos, revolucionou o mundo das pesquisas com o “desconstrutivismo” estratégico. Ambos passaram pelo modelo linguístico saussuriano e foram além. Como os caminhos desta pesquisa literária perpassam pela intersemiótica, muito nos interessa as leituras, desleitura e interpretações feitas acerca do signo linguístico.

Pensando na crítica cultural, Seidel (2020) propõe uma leitura transgressora, libertária, para que a desleitura aconteça, sabe como? Quando a interpretação não é para dominar, impor nem legitimar uma versão do passado, todavia, o texto será usado para “Ler, interpretar, compreender, compreender textos e compreender melhor a si, aos outros e ao mundo à sua volta.” (SEIDEL, 2020, p. 114).

Conforme anunciado, são apenas recortes da pesquisa que une a literatura a outros signos partindo de um ato de criação, porque na sala de aula contemporânea não cabe apenas o fragmento textual que está no livro didático, o estudante de posse do aparelho celular, busca outros caminhos como linhas de fuga para não se deixar ser capturado pelos manuais pedagógicos e afirmar-se leitor-autor de um texto desmontado.

CAMINHOS DA PESQUISA LITERÁRIA: UM LEITOR-AUTOR DESMONTADO EM REDE

... estética da recepção faz o seu princípio hermenêutico segundo o qual a obra se enriquece ao longo dos séculos com as interpretações que delas são dadas (ECO, 2015, p. 9).

Falar da desmontagem literária e da desconstrução do leitor-autor remete a Estética semiótica defendida por Umberto Eco, ele aponta percursos que unem o leitor à interpretação. Primeiro, é necessário identificar o tipo de estética que se pretende trilhar, a estética com infinita interpretabilidade ou estética com a leitura unívoca de textos. Para ele, essa questão é opcional, porque pode um texto com variedades de sentidos, mas o leitor agarrar-se a uma “verdade” como universal, como muitos catequizadores fazem com os textos bíblicos.

A busca pelo leitor não é uma ação recente, no final da década de sessenta, efervescência do estruturalismo, Barthes (2004), aponta o leitor como um viajante que ao longo da leitura a obra vai sendo desvelada, e esse leitor sai do estágio de contemplação e passa a inferir, balançar a cabeça e até escrever sobre o que está sendo lido. Barthes evidencia o mito da morte do autor para que o leitor nasça e ganhe notoriedade no campo da leitura. Outro teórico que traz a discussão acerca do leitor é Wolfgang Iser ao discutir a estética de recepção, ele identifica um leitor implícito capaz de inferir inúmeras interpretações. Vale lembrar que o leitor implícito é uma concepção oriunda da Estética da recepção defendida, em conferência, pelo alemão Hans Robert Jauss, precursor da Estética da Recepção, na Universidade de Constança, Alemanha. Para Jauss a leitura tem um caráter emancipatório, e o leitor, enquanto sujeito histórico, tem a liberdade de interpretar conforme o contexto social e espaço-temporal inserido, já que “o leitor, ao se debruçar sobre um texto, não deve se preocupar com a intenção do autor” (JAUSS, 1982, *apud* FIGURELLI, 1988, p. 270).

Inegavelmente, são muitos teóricos que trazem para o bojo da discussão a questão do leitor, seja sujeito implícito, emancipatório, leitor-autor, crítico, semântico, sujeito, dialógico, leitor-modelo entre outros. Contudo, cada posicionamento assumido perpassa pela interpretação. E Eco (2015) afirma que um leitor-modelo pode ser ingênuo ao fazer uma interpretação meramente semântica, ou leitor-modelo crítico. Em suas palavras,

A interpretação semântica ou semiótica é o resultado do processo pelo qual o destinatário, diante da manifestação linear do texto, preenche-a de significado. A interpretação crítica ou semiótica é, ao contrário, aquela por meio da qual procuramos explicar por quais razões estruturais pode o texto produzir aquelas (ou outras, alternativas) interpretações semânticas (ECO, 2015, p. 12).

Ao transitar pelos caminhos da pesquisa em literatura, observando produções de estudantes da Educação Básica em espaços virtuais, há um leitor em constante estado de construção e desconstrução a partir das interpretações assumidas. Como o texto exposto passa pelo processo de desmontagem do literário onde a série discursiva é modificada pelo leitor, leitor este, ora se multiplica, assumindo a característica de um leitor-autor desmontado, ora se esconde ou aparece atrás de uma performance. A desmontagem aqui, parte da perspectiva filosófica de Derrida sobre “desconstrução”, apesar de o termo utilizado sugerir “destruição”, Derrida o utiliza como uma postura afirmativa de desmonte aos pressupostos da metafísica europeia. Proposta arrojada, mas uma estratégia de leitura e desleitura prazerosa ao desconstruir um texto para aproximá-lo do leitor, transformando-o. Outra contribuição teórico-metodológica é de Amorim (2016) ao apresentar modos de combater, criar e anular os dispositivos de poder através da desmontagem da literatura na Educação Básica, proposta da dissertação de mestrado defendida em 2014.

O leitor-autor para Arena (2009) é um sujeito que está nos espaços virtuais, fazendo uso dos hipertextos e construindo sentidos. A pesquisadora Arena fala que temos pesquisas descritivas sobre as origens da imprensa e das novas tecnologias, mas há uma lacuna sobre as influências desse “novo cenário” na vida das pessoas do século XXI. De certa forma, a literatura em rede através do processo de desconstrução, causa impacto aos leitores, favorecendo a (trans) formação de leitores-autores cada vez mais presentes nos espaços virtuais.

A priori a pesquisa passou por diversos caminhos metodológicos, conseqüentemente, diferentes fases. A pesquisa foi iniciada no período do mestrado (2012-2014), onde as oficinas literárias de leituras e produções, as rodas de leituras, cadastramentos de estudantes em site literário ocorreram. No entanto, nos processos de desconstrução, mesmo o autor com a função dilacerada, movente, como afirma Foucault (1992), surgiu a necessidade de pesquisar a autoria a partir da desconstrução literária, já que o mestrado não deu conta. Assim, Barthes (2004) em consonância com Foucault, aponta a dessacralização do autor, porque segundo ele, o sujeito é falado pela linguagem. Em busca das diferentes linguagens para interpretar a literatura desmontada que surge nos espaços virtuais, encontramos a prática da desmontagem paralela a desconstrução do leitor, e, através da arqueologia do signo, enveredamos pelos limites da interpretação.

O leitor-autor desmontado está cada vez mais assumindo funções diversas, ora autor, ora leitor, ora performático, ora crítico. Quando estudantes do Ensino Médio, em 2017, de uma escola pública do interior da Bahia, foram para o muro da escola e pintaram uma desmontagem da obra “Os sertões”, de Euclides da Cunha (1866-1909), assumidamente, exerceram a função de leitores-autores críticos. Por quê? Eles não deixaram apenas um grafite representando a obra, mas utilizaram elementos

contundentes de denúncias sobre o massacre ocorrido em Canudos no final do século XIX. E estas marcas eram vistas no canhão, nas caveiras, no mandacaru, na terra rachada e no rio com águas vermelhas, com a inscrição: “O sertão vai virar um mar... de sangue.” Podemos afirmar que estes estudantes, estão longe de uma interpretação meramente semântica, ingênua, mesmo porque a arte literária no muro foi coberta no ano seguinte, provavelmente, por conta da mensagem crítica transmitida, todavia com ajuda das tecnologias digitais, os registros fotográficos circulam.

O autor “Euclides da Cunha” aparece na arte estudantil como se assinasse a obra-fruto da desconstrução literária, porque na desmontagem o leitor-autor é responsável pela produção, conforme a interpretação do texto. No entanto, o livro lido estava ali; na imagem, no título “Os sertões”, no nome próprio “Euclides da Cunha” e na alusão a profecia de Antônio Conselheiro sobre o sertão virar mar, marcas autorais que induzem o leitor/transeunte buscar a literatura anunciada. Para Derrida (2014) a desconstrução não atrapalha o leitor a sentir-se prazer pelo texto, pelo contrário, a desconstrução libera o gozo proibido.

CONCLUSÃO (EM TRÂNSITO)

Longe de encerrar esta discussão, os traços autorais se fazem presentes nas desmontagens literárias que circulam nos espaços digitais. Como vivemos numa sociedade em rede (CASTELLS, 1999), independente da conexão com os aparelhos tecnológicos, estamos intimamente conectados uns aos outros. E com a literatura em rede não é diferente, mesmo em situações performáticas, os diálogos acontecem entre um leitor-autor e outro, ou leitor-autor e o próprio autor / texto quando estes elementos servem de criação para novos textos. Como encontramos em rede, “Bilhete ao Mário Quintana” como resultado de oficinas de poesias, sendo que a poesia “Bilhete”, de

Mário Quintana recebeu várias desconstruções com diálogos entre leitor, autor, obra e leitor-autor.

A desmontagem da literatura como estratégia de afirmação do leitor-autor atende uma abordagem desconstrutivista de Derrida, bem como o ato de criação (DELEUZE, 1999), pois passar de uma série discursiva para outra, necessita refletir sobre a criação e criador do texto desmontado. A literatura associada a outros signos tem a força de poder que permite a multiplicação de sentidos do literário, tal força é chamada de semiosis, conforme Barthes (s/d).

“Conhece-te a ti mesmo” serve de mote para refletir sobre práxis, antes os passos da pesquisa eram incertos diante das inquietações, todavia, à medida que a busca pela autoria se concretiza, a literatura se desmonta em sites, blogs e canal de youtube. Não temos todas as respostas, porém é correto afirmar que o “leitor-modelo” ingênuo cada vez mais se distancia do processo de desmontagem, e surge um leitor-autor crítico, desmontado, que se (re) inventa a cada texto. E os vários poemas “Bilhete” ao Mário Quintana, disponíveis no blog “toquepoetico.wordpress.com” mostram traços da autoria. Por enquanto, encerramos com esse “Bilhete” de um Leitor-autor, Ensino Médio, 2004, ao assumir o eu-lírico do poema de Mário Quintana o responde:

Eu não te amo mais
Não grite meu nome
Deixe-me em paz!
Enfim, fique longe
Longe de mim.
Tem que ser depressa
Que a vida é breve, e este amor
Para mim
NÃO SERVE!

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Elisabeth S.A. *Desmontagem literária na educação básica: modos de criar, modos de combater e anular dispositivos de poder*. Novas Edições Acadêmicas – Omni Scriptum GmbH & Co.KG: Saarbrucken/Niemcy – Alemanha, 2016.
- ARENA, Adriana Pastorello Buim. Leitor-autor: o sujeito construtor de sentido. In: *Revista de Educação PUC-Campinas*, n. 26, p. 19-28, jan/jun, 2009.
- BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. Trad. Izidoro Blikstein, 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.
- BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*. Pronunciada em 7 de janeiro de 1977. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, s/d.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*; prefácio Leyla Perrone-Moisés; tradução Mário Laranjeira; revisão de tradução Andréa Stahel M. da Silva – 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DERRIDA, Jacques. *Uma estranha instituição chamada literatura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- ECO, Umberto. *Os limites da interpretação (Estudos)*. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- FIGURELLI, Roberto. *Hans Robert Jauss e a Estética da recepção*. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19243/12535> Revistas UFPR, Letras. Curitiba, 1988. p. 265-285. Acesso em: 10 out. 2021.
- FIORIN, José Luiz. O projeto semiológico. Em: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges; (Org.) *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 99-111.
- FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges. (Org.) *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *O que é o autor?* Trad. de Antônio Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega, 1992.
- NOTH, Winfried. Semiótica e Semiologia: os conceitos e as tradições. Em: *Revista Eletrônica de Jornalismo Científico-Com Ciência*. Publicado em 10/03/2006, disponível em: <https://comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=11&id=82>. Acesso em: 10 out. 2021.
- OSWALD, Maria Luiza Magalhães; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do; WORCMAN, Karen. (Org.) *Narrativas digitais, memórias e guarda*. 1. ed. Curitiba – PR: CRV, 2014.

RABENHORST, Eduardo Ramalho. *Sobre os limites da interpretação. O debate entre Umberto Eco e Jacques Derrida*. Prim Facie, ano 1, n. 1, jul/dez 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/primafacie/article/view/4205>. Acesso em: 5 nov. 2021.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos).

SANTAELLA, Lúcia; NOTH, Winfried. *Introdução à semiótica: passo a passo para compreender os signos e a significação*. São Paulo: Paulus, 2017. Coleção introduções.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Org. Charles Bally, Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger, prefácio Isaac Nicolau Salum, tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein, 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEIDEL, Roberto Henrique. As materialidades do texto na contemporaneidade: deslendo os conceitos de leitor, autor e obra. In: FÉLIX, José Carlos; SALVADORI, Juliana Cristina. *Desleitura-o autor e o leitor no jogo do texto*. (Org.) 1. ed. Curitiba-Appris, 2020, p. 173.

ANÁLISE DO CONTO “A MULHER PREGUIÇOSA”: PATRIARCADO E DESIGUALDADE DE GÊNERO

Patricia Santana da Silva
Edil Silva Costa

Resumo: O conto popular “A mulher preguiçosa” demonstra em sua narrativa o papel assumido pela mulher na sociedade a partir de uma visão patriarcal que valoriza o sexo masculino inferiorizando o sexo feminino, fazendo legitimar a desigualdade de gênero. O objetivo desse trabalho é propor uma análise do conto para poder identificar como o patriarcado influencia na disseminação da desigualdade de gênero e como acontece a reprodução de padrões culturais que perduraram e atravessaram gerações. Este trabalho tem como suporte teórico os autores: Bourdieu, 1999; Badinter, 1993; Costa, 2005; Cunha, 2014; Narvaz, M.G.; Koller, S. H., 2006; Saffioti, H. 1987; Scott, J. 1995; Weber M. 2000; Zumthor, 1993; Zumthor, Paul, 2005; Zumthor, Paul, 2010. Como referencial metodológico define-se pelo método qualitativo com a análise do conto “A mulher preguiçosa” e a pesquisa bibliográfica. O presente trabalho busca incentivar reflexões voltadas para a importância do desenvolvimento de ações que contribuam para a desconstrução de valores enraizados no regime patriarcal que fazem perpetuar as desigualdades e contribuem para a disseminação da violência de gênero.

Palavras-Chave: Conto popular. Desigualdade de gênero. Patriarcado.

INTRODUÇÃO

O conto popular é uma narrativa transmitida oralmente de geração para geração e geralmente apresenta várias versões tendo a sua autoria desconhecida. A tradição oral permite que os conhecimentos pertencentes a uma cultura sejam repassados e preservados ao longo dos tempos e esse fato, muitas vezes

garante o resgate, a preservação e a valorização da ancestralidade de muitas comunidades e grupos humanos.

A tradição oral tem a sua origem nos tempos primórdios quando a escrita ainda não existia e por um longo período de tempo as narrações dos contos eram repassadas constantemente de boca em boca e apresentavam de forma própria para a sociedade saberes, identidades, ideologias, valores e sentimentos. Nesse sentido a oralidade tem o seu lugar de destaque na preservação dos contos orais.

Na explanação de um conto, o narrador se envolve por completo e de maneira singular, dando vida e sentindo ao conteúdo narrado. Segundo Zumthor (2010, p. 31), nas narrativas orais os narradores possuem uma performance que envolve corpo, voz e gestos. O autor salienta que não existe uma performance igual a outra em sua forma, por isso todas se diferenciam umas das outras tornando-se únicas em sua maneira e no ato da narração cada narrador usa a poética da sua voz com características próprias.

Nesse sentido, considerando que a voz e o corpo são indissociáveis e compõem a performance do narrador é através da voz, gestos e movimentos corporais que as narrativas orais se apresentam como elementos poéticos. O autor destaca que nas “transmissões orais da poesia” o corpo e a voz formam o par indissociável: “O tempo da poesia oral é, por assim dizer, corporalizado. É um tempo vivido no corpo” (ZUMTHOR, 2005, p. 89).

A performance por ser dinâmica, existe nela uma interação entre a fala, o corpo e os gestos que são representados através das expressões do narrador e dão ênfase ao enredo da história que está sendo narrada. Sendo assim, na performance de um narrador o corpo não existe sem a voz, nem a voz existe sem o corpo. Segundo Zumthor (2005, p. 89): “A voz emana do corpo, mas sem corpo a voz não é nada”.

Na tradição oral a performance do narrador trata-se de um componente essencial que envolve a narrativa e dá vida ao conto. A interação entre a voz, o corpo, gestos e movimentos que fazem parte da performance, contribuem para que aconteça a transmissão de conhecimentos de forma singular e especial, marcando o momento da narração onde há todo um envolvimento entre o narrador e as pessoas que escutam o conto.

Durante muito tempo a poesia oral era reconhecida como algo popular, porém a partir do século XX gradativamente começam a existir movimentos de investigação e estudos voltados para a análise da oralidade e suas contribuições para a literatura. Foi constatado que através da oralidade se transmitia marcas de identidades ligadas às origens histórias e culturais presentes no meio social e logo a poesia oral começa a ser legitimada tanto quanto a literatura escrita.

Conforme Zumthor (1993), na era medieval a voz mediava a relação entre o copista e o texto, onde para escrever precisava-se ouvir primeiro a voz do poeta e depois ainda era necessário aguardar que o próprio poeta fizesse as alterações necessárias, para depois o texto ser escrito. Considerando que é a voz do contador ou do poeta que faz toda mediação entre o oral e o escrito o autor denomina poesia oral e não literatura oral.

A literatura popular oral teve o seu fundamento na oralidade através dos poetas e contadores de contos. Embora alguns dos contos preservados sejam cultivados também através da escrita não deve se negar que foi através da voz que eles se fundamentaram e que muito antes da escrita já existia toda uma narração oral, sendo a literatura escrita uma concretização da voz.

A tradição oral garante o repasse de conhecimentos, costumes e valores de um povo ao longo das gerações e as representações dos problemas sociais muitas vezes são denunciados através das narrativas. Considerando que os contos podem espelhar os papéis sociais e é comum encontrar neles a

representação do papel social da figura feminina, o presente artigo busca fazer uma análise sobre a representação feminina no conto “A mulher preguiçosa”.

O conto “A mulher preguiçosa” narrado por Manuel Daniel de Sousa e transcrito após a sua morte, com a contribuição de várias pessoas da família, é uma breve narrativa sobre um marido que pede para que a sua esposa passe a fazer as suas necessidades dentro de um cesto grande ao longo de um mês e ela acatando a ordem obedece ao mesmo e realiza o seu pedido. No final do mês ele chama os vizinhos da redondeza e com uma de suas mãos ele mostra um pequeno bordado feito pela esposa e com a outra mão ele aponta o cesto cheio de fezes e diz que ali estava o trabalho realizado por ela e que o pequeno bordado é o trabalho de um ano e o cesto cheio de fezes é a cagança de um mês.

A primeira parte desse artigo discorre sobre a representação do papel da mulher na sociedade e a influência da herança patriarcal na dinâmica familiar do casal que são personagens do conto, enfatizando a violência de gênero, que nesse caso específico acontece de forma simbólica chegando a se caracterizar como violência psicológica. A segunda parte aborda as questões relacionadas a desigualdade de gênero que surgem a partir de uma cultura machista enraizada no patriarcado.

A narrativa em questão mostra que a falta de reconhecimento e a invisibilidade do trabalho desenvolvido pela mulher, provoca a inferiorização e até o apagamento da figura feminina, retratando ainda a violência psicológica contra a mesma que é um dos problemas bastante repercutido nos dias atuais. O conto traz pontos a serem refletidos sobre a questão da herança cultural do patriarcado e a desigualdade de gênero que marcam o papel da mulher na sociedade ao longo das gerações.

Considerando que o conto “A mulher preguiçosa” traz representações importantes sobre a reprodução de padrões de

comportamentos como base na herança cultural do patriarcado e na desigualdade de gênero no âmbito familiar, o objetivo desse trabalho é propor uma análise do conto para poder identificar como o patriarcado influencia na disseminação da desigualdade de gênero e como acontece a reprodução de padrões culturais que perduraram e atravessaram gerações. Como referencial metodológico o trabalho define-se pelo método qualitativo com a análise do conto “A mulher preguiçosa” e a pesquisa bibliográfica.

Esse trabalho busca incentivar o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a desconstrução de valores enraizados no regime patriarcal que fazem perpetuar a desigualdade de gênero e contribuem para a disseminação da violência de gênero que causa o apagamento da figura feminina através da inferiorização que surge principalmente por conta dos papéis atribuídos a homens e mulheres na sociedade.

HERANÇA CULTURAL DO PATRIARCADO

Historicamente, a relação entre família e patriarcado está vinculada ao conceito de família da Roma antiga, que oriundo do vocábulo latino *famulus*, significa "escravo doméstico". Na família romana o homem representava o centro dessa instituição e tinha sob dominação a mulher, os filhos e os escravos que deveriam ser obedientes e submissos, acatando as ordens vindas do patriarca. Porém, o patriarcado não se legitima por ser o pai que detém o poder no seio de sua família, mas pelo fato de o poder estar centrado na figura masculina.

Nesse sentido, Narvaz e Koller (2006) trazem que as mulheres ocupam um lugar de subordinação com relação ao homem por princípios de hierarquia e os mais jovens aos homens mais velhos. Através de regras e valores que regem o patriarcado o masculino é empoderado em uma sociedade que valoriza as atividades masculinas em detrimento das atividades femininas o

que contribuiu para legitimar o controle da sexualidade dos corpos e da autonomia feminina.

De acordo com o conceito atribuído por Weber (2000, p. 184), “chama-se patriarcalismo a situação na qual, dentro de uma associação, na maioria das vezes fundamentalmente econômica e familiar, a dominação é exercida normalmente por uma só pessoa, de acordo com determinadas regras hereditárias fixas”.

Ao longo dos tempos a imagem da mulher na sociedade vem sendo propagada como sexo frágil, dependente da figura masculina, obediente e submissa. Este fato está ligado a crenças e valores que foram herdados do patriarcado onde o homem ocupa uma posição superior na família exercendo autoridade máxima sobre a mulher. Segundo Cunha (2014):

O patriarcado é, por conseguinte, uma especificidade das relações de gênero, estabelecendo, a partir delas, um processo de dominação-subordinação. Este só pode, então, se configurar em uma relação social. Pressupõe-se, assim, a presença de pelo menos dois sujeitos: dominador (es) e dominado (s) (CUNHA, 2014, p. 154).

A trajetória histórica da mulher no Brasil é marcada por um padrão de dominação da figura masculina sobre a figura feminina o que culmina na reprodução de ideias que fazem legitimar o papel secundário que a mulher ocupa na sociedade, sendo sempre vista como sexo frágil e que deve ser submissa ao homem, que por sua vez é considerado como dominador, forte e viril. Conforme Bourdieu (1999, p. 7-8) trata-se de um processo de subordinação que resulta daquilo que ele chama de violência simbólica.

Abordando o conto “A mulher preguiçosa” observa-se que há uma violência simbólica do marido com relação a esposa e que a narrativa está baseada em um discurso de violência psicológica que acontece dentro de uma relação desigual de poder, onde o agressor usa um discurso voltado para mexer com o psicológico

da vítima exercendo autoridade sobre ela para manipular e controlar a mesma de forma sutil.

Essa violência simbólica está sendo retratada no conto quando a esposa obedece ao pedido do marido mesmo sendo algo muito incomum e depois ele expõe a privacidade da mesma para os vizinhos. Percebe-se que nessa relação a mulher deve obedecer às ordens do seu esposo, acatando modelos tradicionais de relações de gênero e seguindo uma dinâmica familiar que faz parte da reprodução da herança cultural do patriarcado, onde se impõe a obediência feminina sendo aceitável a dominação masculina.

A narrativa oral em questão mostra que a desvalorização da mulher e do seu trabalho acontece através de uma violência subjetiva e sutil, onde a própria mulher não consegue se identificar como vítima e passa a interiorizar os comandos do marido reforçando as ações que são usadas para a sua própria manipulação e este fato contribui para a disseminação de forma naturalizada do ciclo de agressão.

Fica claro perceber através da breve narrativa do conto, indícios da cultura patriarcal na relação daquele casal, onde o homem controlou e manipulou o comportamento da mulher para desvalorizar o seu trabalho artesanal e hostilizar a mesma. Sem ter o direito de manifestar seus desejos e desagrados essa mulher é anulada e permanecendo submissa e obediente, não tem o poder de decisão passando a ser um corpo controlado e manipulado.

A narrativa traz reflexões sobre o regime patriarcal que pode ser visto como herança cultural que determina a condição subalterna da mulher, onde as ideias sobre os papéis desenvolvidos na sociedade são determinadas a partir do sexo de cada um, através de uma cultura machista, que privilegia o masculino e suas características voltadas para a dominação e opressão do sexo feminino. Segundo Saffioti (1987):

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída a través da atribuição de distintos papéis que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade determina com bastante precisão, os campos e que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem (SAFFIOTI, 1987, p. 8).

Ao longo dos tempos as mulheres foram fadadas exclusivamente aos trabalhos domésticos que por não serem valorizados, tornavam-se invisíveis perante a sociedade. No conto “A mulher preguiçosa” ao fazer comparação do trabalho artesanal da mulher com um cesto cheio de fezes e enfatizar que ela defeca mais do que trabalha, o homem está desvalorizando o trabalho feminino e colocando a figura feminina em uma posição subalterna.

Na narrativa o marido usa a expressão: “trabalho de um ano, cagança de um mês. Aqui está o trabalho que a minha mulher fez” para expor o pequeno bordado e o cesto de fezes, enfatizando que o bordado é trabalho de um ano e o cesto cheio o trabalho de um mês. Nesse sentido possivelmente ele quis mostrar que todo trabalho que a sua mulher sabia fazer era “merda”, não servia e nem tinha valor para ele e nem para a sociedade.

Se por um lado o conto constitui uma das formas de ocupar o tempo livre das pessoas reforçando os laços de convívio entre os membros de uma comunidade, por outro lado contribui para que as crianças desde cedo passem a interiorizar os valores e comportamentos considerados aceitáveis. O conto em questão denuncia situações de violência psicológica contra a mulher, que possivelmente passa despercebida pelos ouvintes.

Nessa direção, o conto popular provoca risos e descontraí, mas nesse caso específico do conto “A mulher preguiçosa”, o riso possivelmente serviu como reforço para banalizar a discriminação sofrida pela protagonista. Os risos naturalizam as práticas machistas e sexistas que afetam as mulheres e por ser

naturalizadas não são percebidas como um problema social que precisa ser combatido.

Um fato interessante que aponta o perigo de tal naturalização das práticas discriminatórias é o fato de que muitas mulheres sorrirem com a narração de contos que denunciam a violência que afeta a elas próprias. Achem engraçado e se divertem com a narração dos problemas sociais que lhes afetam, simplesmente por já terem internalizado que é “normal” certas colocações direcionadas a mulher.

Ainda seguindo o raciocínio, com base na expressão pejorativa citada pelo personagem do conto, pode-se dizer que nessa situação a figura feminina sofre um apagamento sendo marcada como inútil e irracional. A partir do momento em que ele diz que a mulher defeca mais do que trabalha, naturalmente ele não reconhece e nem valoriza o trabalho da mesma, dando a ideia de que ela só come sem trabalhar, dependendo dele para sobreviver.

O fato de esse homem chamar os vizinhos para mostrar o trabalho feito pela mulher trata-se de um ato machista, que leva a acreditar que a mesma foi punida por ser vista como preguiçosa. Em sua tese de doutorado, “Comunicação sem reservas: Ensaios de malandragem e preguiça” Costa (2005, p. 163), faz a análise de um conto popular “A mulher preguiçosa” diferente do conto explorado nesse trabalho e aborda outras questões, mas ainda assim, traz contribuições significativas para a presente análise quando aponta que a punição sofrida por uma personagem “preguiçosa” no conto oral pode ser subentendida como uma lição justa e natural no sentido de manter, a todo custo, a ordem familiar tradicional, onde a mensagem que possivelmente se pretende passar é que o lugar da mulher é em casa cuidando dos trabalhos domésticos e do marido.

O bordado que se trata de um trabalho artesanal que faz parte da cultura de muitas localidades foi desvalorizado pelo

personagem do conto. A mulher possuía a arte de bordar, mas não era algo interessante para o marido, possivelmente por não ser um afazer doméstico que privilegiasse o seu capricho masculino e por isso foi hostilizada diante de todos como punição para compreender que o seu papel era dar prioridade aos afazeres domésticos e não perder tempo fazendo bordado.

Nos dias atuais embora a mulher venha conquistando o seu espaço na sociedade, a violência contra a mulher é considerada um problema de saúde pública e psicossocial. O conto popular “A mulher preguiçosa” nos faz refletir que mesmo hoje na sociedade contemporânea ainda temos influências de um regime patriarcal que faz legitimar a ideia de que o homem deve subjugar a mulher e exercer o seu poder sobre ela através da violência psicológica.

Sendo assim, o conto em análise repassa conhecimentos sobre como a cultura patriarcal adotada por algumas famílias ainda contribui para que a submissão da mulher ao homem se perpetue ao longo dos tempos, fazendo com que a figura feminina sempre seja identificada como fraca e dependente. Neste sentido, o homem sempre tem razão, sensatez, poder de escolha, racionalidade e direito a um salário no final do mês, enquanto a mulher deve obedecê-lo e acatar as suas ordens, assumindo uma posição subalternizada na sociedade e sendo considerada como inferior.

DESIGUALDADE DE GÊNERO

Gênero é uma categoria utilizada para ser pensada as relações sociais que envolvem homens e mulheres; relações historicamente determinadas e expressas pelos diferentes discursos sociais sobre a diferença sexual (SCOTT, 1995). Neste contexto, gênero pode ser compreendido como componente cultural, histórico e de papel social.

A identidade de gênero forma-se a partir do sentimento e convicção que se tem de pertencer a um sexo, sendo, pois uma

construção social baseada no biológico. Neste processo, o sexo e os aspectos biológicos ganham significados sociais decorrentes das possibilidades físicas e sociais de homens e mulheres delimitando suas características e espaços onde podem atuar. Assim, são estabelecidas as desigualdades entre os sexos, sendo vistas como normas e fruto da “natureza” de cada um deles (BADINTER, 1993).

A partir desse processo sociocultural de construção de identidade, tanto masculina quanto feminina, o menino é ensinado a não exteriorizar seus sentimentos, fraquezas e sensibilidade, a ser diferente da mãe e espelhar-se no pai, provedor, seguro e justiceiro. Em contrapartida, com a menina, acontece o oposto, ela deve se identificar com a mãe e com características ditas femininas como docilidades, dependência, insegurança, entre outras.

Conforme a narrativa do conto, o comportamento dos personagens tem como base uma educação ainda enraizada no sistema patriarcal através de uma socialização hierárquica. Esse processo acontece de forma naturalizada onde as próprias mulheres não conseguem assimilar que são reféns da própria dinâmica familiar que repassam para seus filhos reafirmando que existem lugares e tarefas específicas para mulheres e que não pertencem aos homens.

Através da narrativa do conto “A mulher preguiçosa” percebe-se que a desigualdade de gênero com relação aos papéis assumidos na sociedade é acentuada de acordo com o sexo que a pessoa possui. Nesse processo, o sexo e os aspectos biológicos ganham significados sociais decorrentes das possibilidades físicas e sociais de homens e mulheres delimitando suas características e espaços onde podem atuar.

A diferença de papéis entre homens e mulheres pode ser exemplificada no conto através da divisão sexual do trabalho que acontece na família, onde a mulher fica em casa e se limita aos

trabalhos domésticos e ao artesanato e o marido sai para trabalhar fora de casa. Nesse sentido a desigualdade de gênero se configura a partir da classificação e discriminação do masculino e feminino.

Na narrativa, a personagem ocupa um lugar de quem provavelmente recebeu uma educação que foi repassada de outras gerações onde os ensinamentos estão voltados para que a mulher seja eficiente nos trabalhos domésticos, aprendendo que é importante ser obediente, cuidar da casa, do marido e dos filhos, em contra partida o personagem aparenta ter recebido uma educação diferenciada e voltada para dominar, ser “macho”, forte, viril e reprodutor cabendo-lhe as tarefas fora do lar.

De acordo com a narração a personagem do conto já possui um comportamento moldado e voltado para lidar com as determinações que a sociedade impõe sobre ela com relação as tarefas que são específicas para o sexo feminino e o sexo masculino. Essas imposições são socialmente e historicamente construídas, a partir de padrões normativos do que é ser homem e o que é ser mulher. Nesse contexto, a sociedade almeja que ambos se comportem de acordo com seu papel social de gênero.

Conforme o conto, percebe-se que há uma valorização do trabalho masculino a partir do momento que o trabalho feminino é desvalorizado. A personagem ao ser hostilizada passa a ser vítimas de uma violência simbólica e silenciosa que acontece por conta da desigualdade de gênero que está enraizada em uma cultura patriarcal que dita regras e penalizam as mulheres por pertencerem ao sexo feminino.

A desigualdade de gênero com relação a divisão sexual do trabalho aparece bem representada nesse conto onde supostamente a personagem passou a ser vista como “preguiçosa” por seu marido e por isso recebeu uma punição. A partir desse comportamento subentende-se que esta mulher está fadada exclusivamente aos trabalhos domésticos de sua casa

enquanto o homem tem total liberdade para realizar tarefas onde desejar.

A narração do conto mostra como o sistema patriarcal promove a desvalorização da figura feminina no espaço social e contribui para o desenvolvimento das relações de desigualdade de gênero, onde existe uma hierarquia que designa o homem como detentor do poder, reforçando assim um sistema de opressão que controla, manipula e subjuga a mulher.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no trabalho realizado evidenciou-se que ao longo dos tempos a mulher vem conquistando o seu espaço na sociedade através de políticas públicas voltadas para garantir os seus direitos. Porém, apesar das conquistas alcançadas, a trajetória histórica da mulher na sociedade vem sendo marcada pelas desigualdades de gênero que ainda hoje nos dias atuais contribuem para que a mesma seja discriminada e menos valorizada que o homem no espaço social, sendo na divisão sexual do trabalho que fica bem nítida essas manifestações de discriminação.

A narrativa do conto “A mulher preguiçosa” mostra que a divisão do trabalho pelo sexo é um elemento cultural decorrente das relações sociais e que historicamente se adapta a cada sociedade fazendo prevalecer a desigualdade de gênero. Dentro dessa divisão social do trabalho encontra-se o princípio da separação que afirma que existem trabalhos específicos para ambos os sexos e o princípio da hierarquização que defende a ideia de que o trabalho do homem “vale” mais do que o trabalho da mulher.

O conto traz evidências do processo de reprodução das dinâmicas culturais que vêm acompanhadas de experiências subjetivas e relacionais das pessoas que fazem parte daquele cenário. A narrativa revela como a herança do patriarcado está

presente naquele seio familiar e como o poder se manifesta de forma naturalizada nas relações de gênero. Este fato torna-se preocupante, pois essa imposição de poder trata-se de uma violência psicológica que circula nas famílias de uma forma “invisível” contribuindo para que as mulheres inconscientemente aceitem ocupar um lugar subalternizado.

O assunto pesquisado mostra indícios que as relações de desigualdade de gênero encontram-se vigentes na sociedade contemporânea e a ideologia patriarcal, reforça e fortalece o sistema opressor que subjuga as mulheres e dificulta a equidade de gênero. A relação do casal, personagens do conto está baseada no sistema patriarcal onde há uma hierarquia de poder que faz legitimar as desigualdades de gênero que se manifestam com base nas características biológicas, físicas e sexual, que coloca a mulher em um lugar de submissão.

Diante das discussões apresentadas, destaca-se que este trabalho traz contribuições para o campo de estudos voltados para o sistema patriarcal e a disseminação da desigualdade de gênero com base na reprodução de padrões culturais que perduraram e atravessaram gerações. Além disso, contribui para incentivar o desenvolvimento de políticas públicas eficazes voltadas para a desconstrução de valores enraizados no regime patriarcal que fazem perpetuar a desigualdade de gênero e contribuem para a disseminação da violência de gênero que causa o apagamento da figura feminina.

A realização desse trabalho contribui com a sociedade, compartilhando conhecimentos que possibilitam uma ampla reflexão sobre uns dos temas bastante repercutidos nos dias atuais que há séculos vem colocando o sexo feminino em uma situação de inferioridade com relação ao sexo masculino. O desenvolvimento dos estudos implicou na rediscussão de valores e comportamentos construídos, também na redefinição de nossa

cultura, nossa educação na forma como pensamos a sociedade, e de que modo a desejamos.

Sendo assim, a análise do conto “A mulher preguiçosa” traz uma provocação sobre a predominância da herança patriarcal ainda hoje na sociedade contemporânea, nos fazendo refletir que mesmo apesar das políticas voltadas para garantir os direitos femininos ainda existem na atualidade famílias que fazem prevalecer as desigualdades de gênero através da legitimação do homem como figura central no exercício do poder.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BADINTER, Elizabeth. *XV – sobre a violência masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- COSTA, Edil Silva. *Comunicação sem reservas: Ensaio de malandragem e preguiça*. Dissertação de Doutorado em Comunicação e Semiótica. Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.
- CUNHA, Bárbara Madruga. *Violência contra a mulher, direito e patriarcado: perspectivas de combate à violência de gênero*. XVI Jornada de iniciação científica de direito da UFPR. Curitiba, 2014.
- NARVAZ, M.G.; KOLLER, S. H. Famílias e Patriarcado: Da prescrição Normativa à Subversão Criativa. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 01, nº 18, p. 49-55, jan/abr. 2006. Arvaz, M. (2005). *Submissão e resistência: explodindo o discurso patriarcal da dominação feminina*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.
- SCOTT, Joan Wallach; *Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez.1995, pp. 71-99.
- WEBER M. *Economia e Sociedade*. 3. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2000.
- ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. Trad. de Amálio Pinheiro; Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. *Escritura e Nomadismo: Entrevistas e Ensaios*. Trad. Jerusa Pires Ferreira; Sonia Queiroz. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Trad. de Jerusa Pires Ferreira (et al). Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2010.

CONTRIBUIÇÕES DO SIGNO LINGUÍSTICO COMO PRÁXIS NOS LETRAMENTOS MATEMÁTICOS

Daniela Batista Santos¹

Resumo: O presente artigo é de natureza qualitativa, do tipo bibliográfico, em que objetivamos compreender o signo para além de uma relação binária e sua reverberação na Matemática, para uma práxis numa perspectiva dos letramentos matemáticos. Para isso, faremos uma breve discussão sobre a constituição do signo a partir do mestre genebrino Ferdinand de Saussure, que ao estabelecer que a língua é social, a arbitrariedade do signo e a constituição do signo enquanto significado e significante, nos proporcionou régua e compasso para uma melhor compreensão da linguagem em diferentes áreas do conhecimento, a exemplo da Matemática, bem como a possibilidade de refletirmos sobre a linguagem matemática e suas implicações na prática pedagógica. Podemos inferir, a partir da literatura estudada sobre o signo linguístico-literário, linguagem matemática e letramento, que pensar a Matemática numa perspectiva de letramentos matemáticos é um desafio, principalmente considerando a constituição histórica da Matemática, que geralmente é vista como uma ciência exata, universal e de difícil compreensão. Assim, esperamos que a concepção de linguagem constituída de signos que são arquitetados nas diversas práticas culturais possa provocar a compreensão de que existem diversas Matemáticas que vão além da academia e que é possível o desenvolvimento de uma práxis lúdica, crítica e que contribua de forma positiva na formação das pessoas, mobilizando diferentes letramentos.

Palavras-Chave: Signo. Linguagem Matemática. Jogos de Linguagem. Letramentos Matemáticos.

¹ Doutorando 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: dbsantos@uneb.br ou danbatistad@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Ao considerar o desenvolvimento da disciplina Seminários Avançados I, do Curso de Doutorado em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em especial o aprofundamento teórico produzido sobre o conceito de signo, objetivamos, no presente artigo, compreender o signo para além de uma relação binária e sua reverberação na Matemática, para uma práxis numa perspectiva dos letramentos matemáticos. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo bibliográfico.

Na referida disciplina, para uma melhor compreensão do signo, fizemos um estudo do livro “Saussure: invenção da linguística”, de Fiorin, *et al.* (2013), produção teórica de pesquisadores brasileiros que homenageia o centenário do mestre genebrino Ferdinand de Saussure, e que ao longo de seus doze capítulos, aborda com amadurecimento teórico tanto as contribuições de Saussure para a Linguística quanto a reverberação de suas ideias em diferentes áreas de conhecimento.

De modo geral, o referido livro aborda uma compreensão histórica sobre Saussure e sua teoria sobre o signo, destacando que este defende que a língua é uma instituição social. Para além dessas contribuições, é possível perceber nos artigos que constituem a publicação que urge a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o legado de Saussure, este que muitas vezes é encarado com um reducionismo conceitual, que caracteriza o signo numa perspectiva binária, além de algumas proposições que afirmam que Saussure só se preocupou com a língua não considerando a importância da fala.

Saussure faz distinção entre a língua e a fala, destacando que a língua existe na coletividade e a fala se constitui das combinações individuais do falante. “Existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o

instrumento e o produto desta. Tudo isso, porém, não impede que sejam duas coisas absolutamente distintas” (SAUSSURE, 2012, p. 51).

Saussure (2012) ratifica que língua e linguagem não são sinônimas e, portanto, não devem ser confundidas. Língua é uma instituição social, “um produto da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2012, p. 41). Ainda em conformidade com Saussure (2012), a linguagem pertence a diferentes domínios, “[...] física, fisiológica e psíquica, ela pertence, além disso, ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade” (SAUSSURE, 2012, p. 41).

Para autores como Benveniste (1976) e Fiorin, *et al.* (2013), a genialidade de Saussure na defesa da língua enquanto uma instituição social e a descoberta do signo constituído de significado e significante transforma a Linguística em termos de estruturação, bem como reverbera em diferentes áreas do conhecimento, tais como: Antropologia, História, Filosofia, Matemática, dentre outras.

Para averiguar isso, dividimos este trabalho em cinco seções. Na primeira, apresentamos uma visão geral do artigo. Na segunda, situamos o caminhar metodológico. Na terceira, abordamos um pouco sobre o signo e a reverberação para o desenvolvimento da linguagem enquanto uma instituição social e cultural. Na quarta seção, estabelecemos um diálogo com a linguagem matemática e a sua potência para uma práxis na perspectiva dos letramentos matemáticos. Na quinta seção, apresentamos algumas imagens do percurso construído e as implicações futuras.

CAMINHAR METODOLÓGICO

O presente artigo é uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo bibliográfica. Concordamos com Minayo *et al.* (2001) quando afirma, que a abordagem qualitativa vai além da operacionalização dos dados da pesquisa por meio de equações e médias estatísticas, pois esta visa compreender de forma ampla os fenômenos da dinâmica social, buscando entender questões particulares, significados, motivos, crenças, aspirações, valores e as relações humanas.

Compreendemos a pesquisa bibliográfica como um “[...] conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38). Nesse sentido, os autores salientam a vigilância epistemológica para a constituição do objeto e o caminhar metodológico da pesquisa, em especial a bibliográfica, e concordamos que “[...] desta forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (MARCONI; LAKATOS, 2013, p. 57).

Para a produção dos dados da pesquisa, consideramos as obras de autores como: Benveniste (1976), Fiorin *et al.* (2013), Saussure (2012), Bicudo e Garnica (2006), Meneghetti e Bicudo (2003), Carrasco (2007), Street (2014), Kleiman (2001), dentre outros que mobilizam diferentes reflexões para uma melhor compreensão sobre o signo linguístico literário, a linguagem Matemática para uma práxis na perspectiva dos letramentos e a formação crítica, lúdica e cultural do educando.

A análise dos dados está ancorada na leitura crítica das literaturas supracitadas e nos pressupostos da análise de conteúdo a partir da categorização das obras, em consonância com o que preconiza Bardin (2007), de modo a responder o objetivo proposto para o presente artigo.

Assim, realizamos uma reflexão histórica sobre a constituição do signo e a sua reverberação na linguagem matemática na busca de uma práxis pautada nos letramentos matemáticos. Para isso, construímos duas categorias que são explicitadas na terceira e quarta seções do artigo.

SIGNO: REVERBERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ENQUANTO UMA INSTITUIÇÃO SOCIAL E CULTURAL

Para compreender o signo linguístico é necessário fazermos uma incursão histórica sobre a sua constituição. O mestre genebrino Ferdinand Saussure² é considerado o pai da Linguística Moderna, seus estudos sobre língua, linguagem e a descoberta do signo composto em significado e significante são pressupostos que abalaram as estruturas da Linguística no início do século XX.

Saussure (1857-1910) teve uma rápida passagem por esta vida terrena, tendo sua principal obra, “Curso de Linguística Geral”, publicada postumamente, três anos depois de sua morte, a partir das anotações de seus discípulos Charles Bally e Albert Sechehaye que participaram de três cursos que o mestre genebrino ministrou intitulado “Curso de Linguística Geral”.

Benveniste (1976), de forma muito didática, explicita a constituição histórica do signo e afirma que “Saussure é em primeiro lugar e sempre o homem dos fundamentos” (BENVENISTE, 1976, p. 35). Assim, é importante destacar que a composição do signo em significado e significante foi um processo angustiante para Saussure que o silenciou por anos.

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

² As informações sobre a biografia do autor, estão na orelha do livro Curso de Linguística Geral (2012).

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).

Essa angustia nos chama atenção para a importância do processo criativo e reflexivo no qual muitas vezes é necessário destruir alguns conceitos já consolidados para avançar. Nessa perspectiva, Agamben (2007) também referencia esse processo doloroso de desconstrução dos fundamentos da linguística que Saussure ensinava por anos, pois lhe faltava compreensão explícita de algo que não tinha ciência o que era, e em meio a esses questionamentos críticos, Saussure constrói a noção de signo.

A descoberta do signo constituído em significado e significante muitas vezes é compreendida como uma relação dicotômica, contudo, Saussure estabeleceu o princípio da arbitrariedade do signo, desvelando assim que “signos são produtos dos seres humanos e, portanto, não são naturais, mas culturais. A ordem da língua não é um reflexo da ordem do mundo, mas uma construção das comunidades humanas” (FIORIN, *et al.*, 2013, p. 9).

Nesse sentido, o mestre genebrino oferece uma poderosa ferramenta para a compreensão do signo para além de uma relação binária entre o significado e o significante, estes que apesar de serem distintos estão relacionados.

“O laço que une o significado ao significante é arbitrário ou então, visto que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: *o signo linguístico é arbitrário*” (SAUSSURE, 2012, p. 108, grifo nosso). Nessa senda, Fiorin *et al.* (2013) chama atenção para a genialidade de Saussure ao conceber o signo

enquanto significado e significante e a sua arbitrariedade, pois nesse contexto significa dizer que o signo linguístico é social e cultural.

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).

Assim como o autor supracitado, na obra de Fiorin et al. (2013) encontramos importantes reflexões a respeito da unidade entre o significado e o significante e sua relação distinta, que está relacionada ao princípio da arbitrariedade do signo. Por isso mesmo há essa complexidade na compreensão de que não há uma dicotomia entre significado e significante em termos binários, pois estes estão relacionados, logo, é possível estabelecer diferentes significantes para um significado, bem como vários significados para um significante. Um exemplo são as diversas representações possíveis para diferentes objetos, principalmente considerando as diversidades culturais existentes, ou ainda, o contexto em que o signo está sendo utilizado. Vejamos duas exemplificações.

A palavra “Apolo”, representada por esse significante escrito em língua portuguesa, no dicionário traz os seguintes significados: “Nome Latim — Significado: O mais belo dos deuses”³. Quando digitamos a referida palavra numa pesquisa no Google, encontramos vários significados, dentre eles: “homem belo, forte, elegante”. No entanto, ao ouvir a palavra “apolo”, apesar de me lembrar o personagem que representa um deus grego conhecido por sua esplêndida beleza, para mim, esse

³ Dicionário Aurélio consultado eletronicamente: <https://www.dicio.com.br/apolo/>.

significante tem uma representação especial, pois na região onde resido, no interior da Bahia, “apolo” significa o que em outras regiões é conhecido como “geladinho”, “dim dim”, “sacolé”, dentre outras variações que representam um suco congelado dentro de um saco de plástico, conforme ilustramos na figura a seguir.

Figura 1— Imagem de um Apolo



Fonte: https://www.instagram.com/p/CEXAD5_FQsB/?utm_medium=share_sheet.

Aqui percebemos um exemplo simples do significante, “apolo”, e seus diferentes significados, em particular, considerando o contexto cultural. Para, além disso, podemos pensar dessa diversidade, considerando o contexto da linguagem Matemática. Em geral na Álgebra, há uma convenção na utilização de algumas letras minúsculas de nosso alfabeto para representar um determinado valor ou valores, sendo o “x” a mais utilizada.

A expressão $x+2=5$ representa uma equação em que esse “x” é chamado de incógnita, pois representa um valor específico para que a igualdade seja verdadeira, logo, considerando esse contexto, temos que esse significante “x” será igual a 3. Contudo, se escrevemos $f(x) = x+2$ ou $y = x+2$, aqui estaremos nos referindo a “x” como uma variável, pois estamos agora trabalhando com a representação de uma função, logo, esse “x” pode ser qualquer

valor real, considerando o domínio da função no conjunto dos números reais. Vale destacar que esse qualquer valor depende do conjunto numérico que estabelecemos para o domínio da função.

Nesse contexto, temos que os signos, incógnita e variável, são representados pelo mesmo significante “x” e com significados diferentes. Essa diversidade de conceitos dentro da linguagem matemática, principalmente em Álgebra, causa alguns obstáculos na sua compreensão, pois muitas vezes o/a estudante não entende o que de fato significa esse “x”, e que por convenção, a linguagem matemática foi assim representada, mas que poderia ser escrito qualquer outra letra ou símbolo, por isso é fundamental analisar o contexto e compreender a linguagem matemática.

O signo representa uma potência revolucionária para a compreensão da função da linguagem. Em conformidade com Saussure (2012), esse constructo teórico tornaria possível o desenvolvimento dos trabalhos de autores pós-estruturalistas como Jaques Derrida, Roland Barthes, Michel Foucault, Jaques Lacan, Bakhtin, dentre outros que propõem diferentes conceitos para língua, linguagem, literatura, relação de poder, dentre outros. E apesar das diferenças de abordagem, entretanto, todos utilizam, em alguma medida, o referencial do signo linguístico.

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2006, p. 96, grifo nosso).

Bakhtin (2006) concorda com a teoria de Saussure de que a língua é social e avança no sentido de trabalhar a importância da comunicação como um ato social, cultural, histórico e ideológico. Ao destacar o conteúdo ideológico e vivencial das palavras, o filósofo russo oportuniza a reflexão sobre a influência social, política e cultural da comunicação e a importância que esta exerce sobre todas as formas de poder e dominação do capital, que —

mais do que nunca — está calcada em uma necropolítica que ratifica a miséria e as desigualdades sociais.

Mbembe (2018) define necropolítica como a política de morte, determinada pela soberania que escolhe quem importa em uma sociedade e, portanto, quem deve viver. Nessa perspectiva, é fundamental compreender a responsabilidade da educação na construção de uma sociedade com justiça social, e no combate a essa necropolítica que banaliza as condições miseráveis que uma grande parte da população vive, sem as condições mínimas para sobreviver dignamente, bem como ao racismo, machismo, homofobia e aos diversos preconceitos.

Nessa senda, é preciso pensar estratégias que possam combater essa desigualdade social, por isso, advogamos que trabalhar a literatura e os letramentos, em especial os da Matemática, pode contribuir para promover reflexões críticas que estimulem as pessoas a lutarem por uma sociedade mais justa e democrática.

LINGUAGEM MATEMÁTICA E A SUA POTÊNCIA PARA UMA PRÁXIS NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS MATEMÁTICOS

Para dar conta minimamente da compreensão da linguagem matemática para uma práxis na perspectiva dos letramentos, é necessário fazermos uma incursão nas diferentes concepções de Matemática e como estas se refletem no seu ensino e na aprendizagem dos educandos.

De modo geral, historicamente, a Matemática é compreendida numa concepção platônica na qual está pronta e acabada, expressa verdades absolutas, exatas, construída sem nenhuma influência dos contextos sociais, culturais, políticos e ideológicos. De acordo com Bicudo e Garnica (2006) e Meneghetti e Bicudo (2003), nessa concepção prevalece a ideia da descoberta.

[...]. Entretanto, não se trata de uma descoberta fruto de uma clarividência conseguida por graça ou casuisticamente, mas

consequência de um árduo trabalho mental de perseguição à verdade. Trata-se de um processo lógico que privilegia as descrições dos objetos matemáticos e das relações e estruturas que os unem (BICUDO; GARNICA, 2006, p. 30).

Ainda em conformidade com Bicudo e Garnica (2006), essa concepção é “denominada de visão absolutista do conhecimento matemático, subjaz às correntes mais importantes do pensar matemático: formalismo, logicismo e intuicionismo, e persiste ainda entre os matemáticos contemporâneos” (BICUDO; GARNICA, 2006, p. 30).

Essas correntes filosóficas se firmam no início do século XIX e ainda percebemos muito de seus fundamentos na atualidade, em que o conhecimento matemático é visto como algo perene, universal e a-histórico, causando em grande parte das pessoas uma visão negativa. Meneghetti e Bicudo (2003) salientam que essas três correntes “possuíam como característica comum o abandono da experiência como fonte de conhecimento” (MENEGETTI; BICUDO, 2003, p. 8).

No Logicismo, temos como destaque Frage (1848-1925) e Russell (1872-1970), que defendiam que a Matemática “são [...] verdades lógicas, (produtos são verdades lógicas produtos de convenções linguísticas) e, portanto, não dizem respeito ao conhecimento empírico e também não podem expressar conhecimento subjetivo.

O formalismo tem como seu principal idealizador Hilbert (1862-1943), a preocupação é centrada na garantia da consistência dos conceitos matemáticos, que não devem ter contradições, sendo utilizado o método axiomático, pelas regras de inferência, na linguagem formal e na sintaxe, “a Matemática é reduzida a uma coleção de fórmulas” (MENEGETTI; BICUDO, 2003, p. 9).

“A veracidade das afirmações é constatada pelas demonstrações, que consiste em sequência finita de afirmações em que cada uma ou é um axioma ou provém de afirmações que a precedem na

sequência, por aplicação das regras de inferência” (BICUDO; GARNICA, 2006, p. 31).

Nessa concepção, prevalece a linguagem formal e simbólica, com a ratificação da crença de que a Matemática é independente de contexto social, cultural e político. Assim, concordamos com Bicudo e Garnica (2006) que no formalismo, a Matemática “[...] é auto-suficiente, uma vez que se satisfaz com suas próprias regras que asseguram a veracidade, e com a linguagem formal, sua especificidade que procura garantir o ideal de precisão linguística” (BICUDO; GARNICA, 2006, p. 31).

No Intuicionismo, há uma desvalorização da Matemática abstrata e seus fundamentos lógicos, reduzindo o conhecimento matemático ao conhecimento subjetivo. Para os intuicionistas, a existência dos objetos matemáticos estava condicionada àqueles que pudessem ser construídos a partir da intuição, “o intuicionismo foi uma das principais correntes do movimento construcionista. Os construcionistas acreditavam que todo e qualquer conhecimento deveria ser construído a partir da intuição” (MONDINI, 2008, p. 5).

Concordamos com Meneghetti e Bicudo (2003) quando ratificam que essas três correntes filosóficas falharam ao tentar categorizar o conhecimento matemático estabelecendo visões antagônicas e extremistas, uma análise crítica, histórica e filosófica da constituição da Matemática nos faz perceber que é necessário ter um equilíbrio entre os aspectos lógicos e intuitivos, bem como a necessidade de considerarmos que o conhecimento é dinâmico, social, cultural e político conforme defendem autores como: D’Ambrosio (1996), Fiorentini (1995), Machado (2001), Fiorentini e Lorenzato (2006), Borba e Skovsmose (2001), dentre outros.

Nesse contexto, Fiorentini (1995) nos alerta sobre a necessidade de vermos os valores e finalidades para o ensino de Matemática, sendo fundamental o professor refletir sobre sua

concepção de Matemática, a relação professor-aluno, a visão de mundo e de sociedade. Pois o professor que concebe a Matemática como uma ciência exata, logicamente organizada e a-histórica, na qual a aprendizagem acontece através de memorização de regras e repetição de exercício, terá uma prática diferente daquele que vê a Matemática como uma ciência viva, dinâmica, construída culturalmente, em que a aprendizagem matemática ocorre no processo interativo por meio de ações reflexivas que problematizem o conhecimento e respeitem as diversidades culturais e sociais.

“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). Assim, compreender a linguagem matemática é fundamental para estabelecer uma visão crítica do conhecimento matemático, que vai além da necessidade de ler enunciados de atividades para aplicação de fórmulas. “Ler, portanto, implica compreender o que está sendo expresso pela linguagem e, desta forma, entrar em comunicação com o autor” (CARRASCO, 2007, p. 196).

A dificuldade de ler e escrever em linguagem matemática, onde aparece uma abundância de símbolos, impede muitas pessoas de compreenderem 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).

Nessa senda, advogamos que para avançarmos nessa forma de trabalhar a Matemática e é preciso compreender que ler e escrever e é uma responsabilidade de todas as áreas do conhecimento e não somente da disciplina de Língua Portuguesa. Por isso é essencial desenvolvermos o ensino de Matemática

numa perspectiva dos letramentos e conceber essas práticas conforme preconiza Street (2014) e Kleiman (2001), que ratificam a valorização dos aspectos sociais e políticos.

ALGUMAS IMAGENS DO PERCURSO CONSTRUÍDO E AS IMPLICAÇÕES FUTURAS

Refletir sobre o signo linguístico e a sua reverberação na Matemática, para uma práxis numa perspectiva dos letramentos matemáticos foi um grande desafio, primeiro pela necessidade de compreender a natureza do signo de forma ampla e, entender as potencialidades dessa grande descoberta de Saussure, tendo em vista que na maioria das vezes este e é visto somente como um estruturalista ultrapassado. Contudo, é importante destacar que os avanços na compreensão da linguagem e do estudo do signo com todos os avanços e singularidades que diversos autores propuseram a partir do pós-estruturalismo, em alguma medida, beberam na fonte saussuriana, para a consolidação de suas teorias.

Percebemos a importância da compreensão histórica do signo linguístico constituído em significado e significante e o princípio da arbitrariedade do signo que permitiu Saussure afirmar que a língua é determinada pela cultura. Tais apreensões oportunizaram estabelecer uma relação com a linguagem matemática e ratificar a hipótese, de que enquanto educadora matemática, sempre defendi na minha práxis, a necessidade de compreensão da linguagem matemática para uma aprendizagem significativa, lúdica e crítica.

Desse modo, consideramos que a presente pesquisa cumpriu com o objetivo proposto e avançou contribuindo com a reflexão sobre as concepções que temos sobre a Matemática, principalmente, para que possamos romper com uma visão positivista e platonista e alçar voos numa perspectiva de que o conhecimento acadêmico e o escolar da Matemática é um dentre

tantos outros, produzidos em diferentes culturas e jogos de linguagens.

Compreender, respeitar e explorar a existência de diferentes Matemáticas é uma tarefa desafiadora, que exige uma militância para mobilizar na práxis os diferentes saberes e oportunizar a aprendizagem Matemática de forma lúdica, crítica e significativa a partir da compreensão de que a construção do conhecimento matemático é um ato cultural, político e ideológico, e, por isso mesmo, pode contribuir para a formação do educando na perspectiva dos letramentos.

Assim, vislumbramos que esta singela discussão oportunize aos leitores a reflexão sobre as “certezas” e “exatidões” Matemáticas que historicamente serviram para exclusão social e classificação das pessoas, ratificando a premissa de que aprender Matemática é para poucos e somente para pessoas “inteligentes”. Que possamos perceber que é necessário democratizar o conhecimento matemático para que este possa contribuir na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

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.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. SP: Hucitec, 2006.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- 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, pp. 34-49.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. *Filosofia da Educação Matemática*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BORBA, Marcelo de Carvalho & SKOVSMOSE, Olé. A ideologia da certeza em Educação Matemática. In: *Educação Matemática Crítica: a questão da democracia*. Campinas: Papyrus, 2001.

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.

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.

FIORIN, J. L. *et al.* *Saussure e a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2013.

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.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. Rev. Katál, Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 7 de jul. 2020.

MENEGHETTI, Renata Cristina Geromel; BICUDO, Irineu. Uma Discussão sobre a Constituição do Saber Matemático e seus Reflexos na Educação Matemática. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, [s. l.], v. 16, n. 19, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONDINI, Fabiane. *O Logicismo, o Formalismo e o Intuicionismo e seus Diferentes Modos de Pensar a Matemática*. 2008. Disponível em: http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebrapem2008/upload/287-1-A-gt2_mondini_ta.pdf. Acesso em: 10 de jul. 2021.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

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.

CORPOS DESOBEDIENTES: AS VEIAS ABERTAS E AS ENUNCIÇÕES DECOLONIAIS EM BACURAU

Robério Manoel da Silva¹
Paulo César Souza García²

Resumo: A crítica decolonial tem se revelado, nos últimos anos, a *última ratio* no combate às formas de exploração e opressão dos sujeitos subalternos em todo o mundo. Compreendem-se as subjetividades por um perfil crítico e incisivo com a posição local do eixo sul-sul hispânico-americano e luso-brasileiro. Os embates aí empreendidos se dão no campo epistemológico, a exemplo de Adelia Miglievich-Ribeiro (2014), cuja posição sobre a colonialidade faz face à modernidade que, por muito tempo, se manteve oculta. Também, a “opção decolonial” por Walter Mignolo (2008) se projeta como importante arma no combate à perpetuação de saberes e discursos que produzem, disciplinam e inferiorizam sujeitos não aliados e não alinhados com o projeto de modernidade/colonialidade. Seguindo argumentos dos referentes críticos, a pesquisa tem como objetivo analisar a escrita de Eduardo Galeano na obra “As veias abertas da América Latina” (1978), na perspectiva de perceber enquanto uma alternativa epistêmica para a América Latina, ao identificar uma ética, uma política que aflora a diferença e questiona as produções de subjetividades, os saberes desfeitos na era moderna. Pela textualidade poética de Galeano, visaremos apontar um leque de configurações a respeito de como a subalternidade está exposta e, em comunicação com o filme Bacurau (2019),

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Departamento de Linguística, Literatura e Artes, DLLARTES da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na linha de pesquisa Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida. É integrante do Grupo de Pesquisa Língua(gem) e Crítica Cultural (UNEB). Bolsista CAPES. Correio Eletrônico: roberiomanoel22@gmail.com.

² Orientador, Doutor em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina, (UFSC). Professor de Licenciatura em Letras na área de Estudos Literários e do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Departamento de Linguística, Literatura e Artes, DLLARTES da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Correio Eletrônico: pgarcia@uneb.br.

de Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles. Trata de traçar reflexões em torno de como as subjetividades não se deixam curvarem e se potencializam em cenas que apresentam o construto de leitura que dissemina a ação de desarmar poderes e saberes colonizados, sujeitos e contextos culturais locais que enunciam a desobediência da logicidade do discurso centralizador.

Palavras-Chave: Bacurau. Decolonial. Eduardo Galeano.

INTRODUÇÃO

O processo de colonização na América Latina desencadeou uma complexa experiência e que se estabeleceria através da dominação e soterramento de saberes. Nesse esteio, a categoria “raça”, algo que surge na modernidade antes não vista, produz identidades sociais, historicamente, novas: índios, negros e mestiços e redefiniu outras. “Espanha e Portugal, em troca, contaram com uma grande abundância de mão de obra servil na América Latina. A escravidão dos indígenas foi sucedida pelo transplante em massa de escravos africanos” (GALEANO, 2019, p. 189). Se no início a denominação da raça foi a primeira forma de outorgar legitimidade, em outro momento as novas identidades surgem como única perspectiva eurocêntrica do conhecimento. Desse modo, a raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial, estabelecendo forte aparato do poder do discurso colonial na divisão dos homens, criando “povos sujeitos”, na desumanização indígena e o condicionamento do negro, como o próprio Quijano (2000) chamará de “cores do colonialismo”³. Para ele, as outras tonalidades de pele estabelecem relação de inferioridade natural, alterando profundamente as subjetividades desses sujeitos.

³ Conceito utilizado por Anibal Quijano para chamar atenção das outras tonalidades das desigualdades raciais, “índios, vermelhos, marrons, brancos, azeitonados, amarelos, mestiços” (QUIJANO, 2000, p. 342).

A nossa história tem formação como periferia e dependência que alimenta o projeto modernidade e pós-modernidade sendo esse uma forma de subalternização. Walsh sinaliza a construção desse lugar subalterno:

El marco central para tal contextualización se encuentra en la trabazón histórica entre la idea de “raza” como instrumento de clasificación y control social, y el desarrollo del capitalismo mundial (moderno, colonial eurocentrado), que se inició como parte constitutiva de la constitución histórica de América (WALSH, 2009, p. 2).

Walsh chama a atenção da complexa conjuntura atual através dos dispositivos de poder que permitem permanecer e fortalecer as estruturas sociais de matriz colonial o que Quijano, chamará de “las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control de trabajo”. Assim, Mignolo enfatiza a importância de que nunca foi tão necessário “aprender a desaprender”. Trata-se de uma “desobediência epistêmica” que não necessariamente se opõe a uma razão moderna hegemônica, uma vez que a América Latina também é parte integrante dessa modernidade como postula Quijano (ou de uma “transmodernidade”,⁴ para Dussel), mas de coadunar essa racionalidade hegemônica com uma racionalidade cosmológica, “pluriversal” e “pluritópica” – “pensamento decolonial”. Com efeito, o que esses pensadores latino-americanos propõem é uma resignificação desses ditames da modernidade, uma vez que a América, diferentemente da Ásia e da África que foram colonizadas no século XIX, também é cofundadora dessa era.

⁴ Ver DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Revista Sociedade e Estado*. v. 31, n. 1, janeiro/ abril de 2016, p. 63.

Nessa arena de discussão, a elaboração de uma crítica à racionalidade eurocêntrica, ocidental e imperialista pautada na teoria/pensamento decolonial⁵, passa pela busca de “enunciações fraturadas” acerca dos conceitos fundadores da modernidade que apontem para uma razão decolonial. Segundo Miglievich-Ribeiro (2014) trata-se de um campo que se estende desde a Teologia e Filosofia da Libertação do argentino Enrique Dussel nas décadas de 1960 e 1970, passando pelos debates sobre pós-modernidade e pós-estruturalismo e estudos culturais na Europa, até os Estudos Pós-coloniais e Subalternos no Sul da Ásia e da África e a Decolonialidade na América Latina.

AS VEIAS CONDUTORAS

Eduardo Hughes Galeano (1940-2015), escritor e jornalista uruguaio de Montevidéu, família de classe média católica, como qualquer outro menino sul-americano queria ser jogador de futebol, porém, seu desejo se realizaria na escrita quando escreveu o livro “Futebol ao sol e à sombra” mergulhando na história do futebol, além das fronteiras dos estádios. Antes de iniciar no jornalismo na década de 1960, como chefe de redação e diretor dos jornais uruguaios, *Marcha* (1961 a 1964) e *Época* (1964 a 1966) foi caixa de banco e datilógrafo. Escreveu mais de quarenta livros com grandes repercussões, como por exemplo, o *Livro dos abraços* (1989); *Amares* (1993); *As palavras andantes* (1993); *O futebol ao sol e à sombra* (1995); *Mulheres* (1997); *Espelhos* (2008); *Os filhos dos dias* (2012); *Trilogia Memória do fogo: I. Os nascimentos / II. As caras e as máscaras / III. O século do vento* (2013); *O caçador de histórias* (2016), com tradução em

⁵ Pensamento desenvolvido por um grupo chamado Modernidade/Colonialidade (formado no final dos anos 1990, oriundos de diversas universidades das Américas). Esse coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação da crítica utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI e seu principal expoente é o peruano Aníbal Quijano.

diversos idiomas. Suas obras são marcadas por escritas que tocam nossos corpos inacabados, dentre a vasta bibliografia, sem dúvida nenhuma, *As Veias abertas da América Latina* (1971) é a produção de maior expoente ao longo dos anos, desde sua publicação a obra foi traduzida em mais de vinte idiomas, escrita essa que analisa a história do lamaçal de abusos contra a integridade humana desde o período colonial até a contemporaneidade, exercendo profunda influência no pensamento da esquerda latino-americano. Tornou-se um clássico da rebeldia, com seu lirismo e amargura da miséria dessas terras, desde que ancoraram, aqui, os europeus no final do século XV. Nessa obra, Galeano usa a suavidade dolorosa para transmitir a mensagem de humanidade e solidariedade pelos desvalidos, abordando o início da invasão luso-espanhola, detalhando a forma como a América Latina foi, aos poucos, ocupada pelos estrangeiros.

Através de suas narrativas, Galeano apela por uma escrita mais fluída com um recorte jornalístico trazendo realidades de uma história forjada que não é contada, arrastada por um mar de sangue que não estanca que questionamos: serão essas veias a nunca parar de jorrar? Será o destino dessa ilha latino-americano a nunca prosperar? Questionamentos que trazemos para a arena da pesquisa acadêmica. Para Galeano (2019, p. 245) a exploração econômica é a principal matéria-prima para a construção de identidades latino-americana que se respalda na existência de uma característica bastante peculiar ao processo de formação dessas identidades, por ser latino fala de um ponto decolonial no que tange ao seu lugar de fala, e estabelece ponto crucial no discurso desconstrutivo: “Na América Latina, a independência garantira perpetuidade ao poder dos donos da terra e dos comerciantes enriquecidos nos grandes portos da exportação, à custa da antecipada ruína dos países nascentes” (GALEANO, 2019, p. 245). Escrita como esta, traz uma importante discussão sobre as perpetuações de saberes universais com fundamentação numa

filosofia ocidental, implantados e não argumentados, soterrando saberes e cosmovisões indígenas avançadas de estruturas sociais baseadas no homem como parte da natureza. Prova disto são as civilizações avançadas nas diversas áreas do conhecimento:

Quando os espanhóis chegaram à América estava em seu apogeu o império teocrático dos incas, que estendia seu poder sobre o que hoje chamamos Peru, Bolívia e Equador, abarcava parte da Colômbia e do Chile e alcançava até o norte argentino e a selva brasileira; a confederação dos astecas tinha conquistado um alto nível de eficiência no vale do México, e no Yucantán e na América Central a esplêndida civilização dos maias persistia nos povos herdeiros, organizados para o trabalho e para a guerra (GALEANO, 2019, p. 70).

Neste contexto, este caçador de histórias, reconhece os sujeitos/civilizações, alimenta vozes, através da sua percepção da história Latina, amplia o discurso e torna o local possível de ser universal em sua diversidade. Busca também entender o processo histórico no interior de uma nova geopolítica do conhecimento, que se preocupa em levantar “saberes dominados”⁶, no enfrentamento de uma razão norte global e suas operações de categorização, disciplinarização e produção de saberes, como também, de invisibilização de uma episteme que não encontra correspondência neste encadeamento lógico-racional⁷, sendo essa dominação colonial produtora de descartes de saberes locais promovendo em seu lugar uma implementação subjetiva de saberes dominantes que historicamente vem sendo reconstruída por intelectuais que tentam traçar um caminho por corpos rasurados mas que pode encontrar um sul como norte. Uma

⁶ Termo utilizado por Foucault “para designar uma série de saberes que tinham sido desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade.” (1979, p. 170 e 171).

⁷ Ver MIGNOLO, Walter D., *Desobediência Epistêmica: A Opção descolonial e o significado de identidade em política. Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, 2008.

epistemologia decolonial assim objetivada, se levanta como verdadeiro dispositivo de catalisação de outras “verdades” e novas relações de poder que podem se deslocar nas direções sul-sul e sul-norte, gerando novos processos de subjetivação responsáveis pela emergência de grupos singulares e sujeitos subalternos até então abafados pela racionalidade do renascimento.

Ao longo de sua obra *“As veias abertas da América Latina”*, Galeano comete sem remorso à violação de fronteiras que separam os gêneros literários confluindo narração e ensaio, poesia e crônica, recolhendo as vozes da alma oferecendo uma síntese da realidade e sua memória, nesse sentido a sociopoética se aproxima do jornalismo literário que é um estilo que faz a junção entre o texto jornalístico e a literatura, produzindo reportagens mais amplas e detalhadas com uma postura humanizada unindo jornalismo, literatura e história.

QUEM NASCE EM BACURAU É O QUÊ?

As manifestações culturais são características inerentes aos diversos grupos sociais, sendo as produções cinematográficas de extrema importância para criarmos pontes que ligam as identidades criadas com o pensamento crítico através da realidade no processo de identificação e difusão de certos conhecimentos. Essas manifestações projetadas nos conflitos sociais são de extrema importância para que possamos refletir sobre cultura atrelada a globalização/homogeneização. Nesse sentido, o cinema é um grande aliado para escancarar essas vozes silenciadas desses sujeitos/povos com amnésia identitária. Pensar e explicar nossa existência a partir da experiência da colonização latino-americana do ponto de vista do colonizado com a própria construção de identidades da diferença, contribui para novos olhares e interpretações outras das relações humanas exercitadas nas regiões periféricas do complexo espacial do mundo,

principalmente quanto ao sentido de pertencimento dos sujeitos em relação a esses locais e territórios onde o sujeito e poder são remetidos e, potencializados a ocupação de espaços sem ser/ter visão de dependência cultural cujo pensamento opera em outras margens, fora de contextos de diálogos comuns, força bruta, relação de comuns.

Sob a ótica do cinema que projeta em sua fotografia a persistência, a luta de um povo que resiste aos abandonos, aos descasos e sepultamentos, herança da maquinaria moderno/colonial. Há uma rotina para burlar os problemas estruturais corriqueiros dessa gente, adversidades como educação, saúde e segurança pública, verdadeiro tripé de uma sociedade, extremamente importante para a garantia da dignidade humana. A construção do não humano é relatada por Galeano (2019), enfatizando:

Os indígenas tinham sido bestas de carga para levar nos ombros a bagagem dos conquistadores: as cavalgadas eram escassas. Em nossos dias, contudo, ainda podem ser vistos, em todo o altiplano andino, carregadores aimarás e quíchuas a carregar fardos até com os dentes, em troca de um pão seco (GALEANO, 2019, p. 75).

Nessa mesma perspectiva Ailton Krenak, em seu livro em *“Ideias para adiar o fim do mundo”*, relata o problema da escravização indígena e que até hoje é perceptível:

“A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade” (KRENAK, 2020, p. 14).

Nestes trechos os autores narram o passado e o presente conectados, quando elucida o caminho da saga dos povos latinos, em sua perpetuação da desgraça, sujeitos que têm em seus corpos as marcas da opressão epistêmica que não encontra alternativas para driblar situações do descaso, diferentemente da cenografia de Bacurau, os personagens invocam suas forças

historicamente invisibilizadas: “Não surpreende a variedade de armações de cenas de efeito na resistência do povo de Bacurau [...]” (MENDONÇA FILHO, 2020, p. 37). Perceba que figuras da resistência, são frutos inevitáveis e indissociáveis da América Latina, região castigada pela exploração econômica que gerou subjetividades percebidas na contemporaneidade.

A escrita de Bacurau, não se apresenta como uma obra fílmica que reproduz a negação diária do Brasil fronteiriço com outros países latinos, não é apenas uma produção em movimento que é aplaudido com a obtenção do Prêmio do Júri no Festival de Cannes. Representam muito mais, tornando-se um bem imaterial para a sociedade, reflexões através do cinema para observar gente e mundo trazendo para a arena do debate acadêmico, uma ideia de Brasil comum a todos os nossos hermanos. O longa-metragem escrito e dirigido pelos cineastas pernambucanos Juliano Dornelles e Kleber Mendonça Filho, “Bacurau”⁸, fazem questão de trazer “[...] tonalidade e a textura vocabular da fala da região sem os toques de regionalismo folclorizante que marcam obras naturalistas” (MENDONÇA FILHO, 2020, p. 31), permite conexões com a realidade social em que foi produzida, assim como estabelece relações com outras questões importantes da história e da contemporaneidade. “O momento político da diferença cultural emerge dentro da problemática da governamentalidade colonial e eclipsa a transparência entre legibilidade e a regra legítima” (BHABHA, 2019, p. 159). Essa regra legítima de governar é uma tecnologia política que surgiu na Europa, no início do século XVII, segundo o filósofo Michel

⁸ “Bacurau” é uma produção fílmica franco-brasileira de 2019, dos gêneros drama, fantasia e ficção, escrito e dirigido por Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles. O título do filme faz referência ao último ônibus da madrugada da cidade do Recife (Brasil) e a origem do nome vem de uma ave de hábitos noturnos comum nos sertões brasileiros, que era chamada pelos povos Tupis de Wakura’wa. Premiada em diversos festivais, a produção conquistou o Prêmio do Juri no Festival de Cannes no ano de 2019.

Foucault (1979) essa técnica tem como propósito controlar a vida humana.

O choque do povo de Bacurau com as normas da governamentalidade, entre a “legibilidade e a regra legítima”, segundo Bhabha (2019) são apresentadas em cenas no filme, que nos convidam a entender como essas regras políticas estão atreladas ao desenvolvimento do capitalismo, para isso, a diferença está no esquecimento da memória de Bacurau, mas fortalecidos dentro de sua própria lógica de resistência dos movimentos sociais políticos, que estabelecem suas próprias regras, criam políticas próprias de acolhimento dos sujeitos, governam de forma participativa condizente com realidades muito conhecida na América Latina. A construção da ideia de povos subalternos se deu através da relativização do conhecimento local e a evolução do ocidente, se estabeleceu a partir da exploração do outro. A formação das identidades latinas é constituída a partir dos implantes epistêmicos, essas identidades questionadas em Bacurau, provocam uma revolta diante dos acontecimentos que são apresentados em cenas.

A comunidade de Bacurau sofre com boicotes de água, historicamente a seca e a falta de água no Brasil está associada ao Sertão Nordestino. “Crianças aproveitam os últimos momentos antes de a sangria estancar” (MENDONÇA FILHO, 2020, p. 31), percebiam esse jogo, de um lado a brincadeira inocente das crianças para uma cena extremamente violenta, do outro lado o personagem Erivaldo (Rubens Santos), tenta estancar com flanelas velhas, os buracos do carro pipa que levava água para a cidade que foi cravejado de balas. O ato de estancar os buracos é algo simbólico para os povos latinos, representa nossas veias abertas, tratada por Galeano (2019), mas esse exercício também nos conduz a pensar que ao deparar com situações como estas, driblamos de forma exitosa, produzindo e ocupando outros lugares, assim, Hall (2013, p. 274) expõe que “a tradição popular

constituía um dos principais locais de resistência, as maneiras pelas quais a “reforma” do povo era buscado”, então de forma ingênua e resistente as brincadeiras inocente das crianças torna-se algo muito mais relevante para esta reforma do povo, sendo automaticamente estabelecido um ato de reagir, resistir para existir.

O roteiro do filme traz um recorte comum do Brasil Sertão, lugar e cultura, a evidência culturalmente da água como primeiro ponto importante a ser discutido, relata velhos problemas no nosso país desde a era colonial, faz uma analogia a indústria da seca⁹ e como o próprio Darcy Ribeiro (2015):

Assim, a ordem oligárquica, que monopoliza a terra pela outorga oficial das sesmarias durante a época colonial, continua conduzindo, segundo seus interesses, as relações com o poder público, conseguindo, por fim, colocar até mesmo as secas a serviço e fazer delas um negócio. Cada seca, e por vezes a simples ameaça de uma estiagem, transforma-se numa operação política que, em nome do socorro dos flagelados, carrega vultosas verbas para a abertura de estradas e, sobretudo, a construção de açudes nos criatórios (RIBEIRO, 2015, p. 256-257).

Os questionamentos apresentados através de Bacurau, juntamente com Darcy Ribeiro, funcionam como um texto de sociologia que ilumina as distinções visíveis e invisíveis, conceituando a operação da modernidade através das sujeições e produção de selvagens, estabelecidas por linhas radicais que fragmenta a realidade social em dois universos diferentes, invisibilizando o lado subalterno.

CONCLUSÃO

O longa metragem projeta-se na visão de Galeano, reproduzindo-se assim uma sociedade que desobedece e rompe

⁹ Termo utilizado para designar a estratégia de alguns políticos que aproveitam a tragédia da seca na região nordeste do Brasil para ganho próprio.

com a cronologia do atraso, tornando uma comunidade possível de existir a partir das próprias narrativas dos protagonistas. Algumas transformações que incorporam construtos decoloniais já podem ser percebidas nos campos da política, da economia e da cultura, como a alternância intercalada de guinadas à esquerda e retorno à direita nos governos dos principais países latino-americanos, revelando os descontentamentos com ideologias políticas macroestruturais e disputas locais, a ocorrência de manifestações e revoltas internas que invocam bandeiras de povos originários e tantas outras bandeiras. Os acordos de cooperação econômica entre estes países do sul do capitalismo e uma maior difusão na cultura de massa de produções televisivas, filmes e músicas oriundas da América Latina, vem a fortalecer sinergicamente os sujeitos locais.

Eduardo Galeano em sua vida e obra esteve todo tempo preocupado em canalizar suas veias literárias produzindo escritas de cunho social e política que pudesse ajudar ao povo Latino a entender o lamaçal que foi o processo de exploração do “novo mundo”, não apenas denunciou, ele nos proporcionou o entendimento de nossas identidades, mesmo que fragilizadas, danificadas ou invisibilizadas, seu olhar socio poético nos dar conteúdo para entendimentos de nossas identidades posteriores aos nossos primeiros nascimentos. Há uma conexão entre a sociopoética e Bacurau, no intento de estreitar e até romper as barreiras criadas pela colonialidade que separa o Brasil dos demais países latino-americanos e, conseqüentemente, outros países do sul do globo.

Enquanto Galeano denuncia nosso processo de esvaziamento das veias latinas: “Nem sequer os efeitos da conquista dos tesouros persas que Alexandre Magno derramou sobre o mundo helênico poderiam ser comparados com a magnitude dessa formidável contribuição da América para o progresso alheio” (GALEANO, 2019, p. 18). Bacurau recria uma

cidade fora do mapa, em que se torna a máxima da realidade social e cultural brasileira distribuindo os papéis centrais para os desvalidos, desestabilizando as fronteiras (geográficas e culturais), além de romper com o pensamento da filosofia ocidental. Não se trata aqui de um “panamericanismo”, mas de uma percepção de que as diferenças culturais, por mais que existam, foram fabricadas no bojo do mesmo processo de modernidade/colonialidade.

REFERÊNCIAS

BACURAU. Direção: Kleber Mendonça Filho, Juliano Dornelles. Pernambuco: *Vitrine Filmes*, 2019.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Revista Sociedade e Estado*. v. 31, n. 1, janeiro/ abril de 2016.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. e Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GALEANO, Eduardo H. *As veias abertas da América Latina*. Trad. Sérgio Franco. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2019.

HALL, Stuart. *A identidade na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu Silva & Guacira Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2015.

LANDER, Edgardo. *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Clección Sur Sur, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, Setembro 2005.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

MENDONÇA FILHO, Kleber. *Três roteiros: O som ao redor – Aquarius – Bacurau*. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma Razão Decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Civitas*. Porto Alegre. V. 14, n. 1, jan-abr de 2014.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: A Opção descolonial e o significado de identidade em política. *Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of Worldsystems Research*. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein. vi /2, p. 342- 386. 2000.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Revista (entre palabras)*, 3, 1-29. 2009.

DIÁRIO DE BITITA, DE CAROLINA DE JESUS: AFIRMAÇÃO, RE/AFIRMAÇÃO E VALORIZAÇÃO IDENTITÁRIA NEGRA

Maria Lina da Silva Almeida¹

Resumo: Através da presente pesquisa nos detivemos sobre o livro *Diário de Bitita*, da escritora Carolina Maria de Jesus, cuja publicação ocorreu na França primeiro e, só bem depois, no Brasil. Trata-se de um importante livro que, apesar do merecido destaque fora do país, segue ausente em grande parte das nossas instituições de ensino, apesar de haver uma Lei Federal (a 10.639/03) que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação Básica. Carolina costuma ser mais conhecida por seu célebre livro *Quarto de despejo*, cujos espaços sociais delineiam a favela onde ela residia com seus filhos e as ruas da metrópole paulista. Em *Diário de Bitita*, por outro lado, a autora nos leva às suas reminiscências na fase da infância e da adolescência, expressando um olhar crítico diante dos conflitos existenciais e sociais, da discriminação sofrida e dos embates vivenciados em uma sociedade racista e excludente como o Brasil. Iremos, contudo, identificar se o referido livro apresenta aspectos que podem favorecer ressignificação identitária negra. Para tanto, fizemos a pesquisa bibliográfica e nos norteamos em estudiosos do campo da literatura e áreas afins.

Palavras-Chave: Diário de Bitita. Memória. Menina Carolina e Contexto Social.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa diz respeito ao *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus, mulher negra, neta de pessoas escravizadas, doméstica, trabalhadora de roça, catadora de lixo, mãe de três filhos, romancista, poeta, sambista conseguiu vencer

¹ Maria Lina da Silva Almeida, mestranda no curso de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (*Campus II*).

diversos desafios e se consagrar escritora negra brasileira. Estudou somente até a segunda série do primário, mas conseguiu levar o seu nome para as prateleiras das livrarias e as universidades. Falecida em 1977, após cair no anonimato, ela nos deixa de sua trajetória de superação os seguintes livros de sua autoria: *Quarto de Despejo*, *Casa de Alvenaria*, *Pedaço de Fome*, *Diário de Bitita*, *Provérbios*, poesias e peças teatrais. Carolina lutou para vencer a vida, diante de vários obstáculos, a exemplo da fome, doença, violência, o racismo e diversas outras opressões impostas pela sociedade.

No seu último romance, *Diário de Bitita*, pode ser feita reflexão e reflexões acerca das vivências da escritora em meado de 1914, isto é, toda opressão contra aos negros, das desigualdades sociais que esse mesmo povo passava. No romance citado fala não somente das desigualdades sociais, mas também o anseio de Bitita para aprender a ler, escrever e ter uma vida melhor. Ela apresenta em seu livro as formas como os negros eram tratados perante a sociedade, discriminados, violentados, sem moradia, sem direito aos estudos, alimentação, entre outros. Mas e, hoje, um século depois, 1914, período provável que Carolina nasceu como os negros se encontram? Refletindo acerca desse questionamento, muitas coisas mudaram.

Temos negros nas universidades, escritores, médicos, professores, advogados, entre outros. Mas muitas coisas continuam acontecendo, a exemplo, da discriminação, racismo, a fome, preconceito, o desemprego, diversos outros fatores.

A intimidação também permanece nos padrões estéticos eurocêntricos que ostentam a nossa sociedade, moldando, influenciado a negritude se afastar da sua estética e copiar um padrão que não é o seu. Em muitos dos casos como, por exemplo, os cabelos crespos, as mulheres negras são influenciadas relaxar, pranchar para senão elas não conseguem vagas de emprego em determinada empresa.

Não tem jeito, as mulheres pretas são obrigadas a seguirem um padrão estético que não é o seu, seja para encontrar emprego, seja para ser aceita entre amigos, ou até mesmo para arrumar um companheiro, em relação esse último grande maioria dos homens preferem mulheres de cabelos lisos, sobretudo, brancas.

Vale ressaltar que esse padrão eurocentrizado ocorre com Bitita, quando em determinado momento Maria Cândida, dona das terras em que ela, a mãe e seu padraсто trabalham, manda ela se empregar em sua casa, como pagamento do seu trabalho, ela passaria a receber um produto para afinar o nariz, um para alisar o cabelo e outro para ficar branca. Com o passar do tempo, Betita descobre que a sua patroa lhe enganou, então ela decide ficar como sempre foi. Preta.

Em suma, essa vontade de ter os cabelos alisados também parte de mim, pois durante muito tempo relaxei e pranchei os meus cabelos. Queria tê-lo lisos, e para isso fiz diversas torturas contra a mim mesmas, excluindo minha identidade. Depois que comecei os meus estudos na universidade, através da professora Maria Anória de Jesus Oliveira, passei a compreender que mulheres pretas como eu são influenciadas a rejeitarem os seus cabelos, tez e o seu corpo. Com isso, em meado de 2013 assumir os meus cabelos crespos, sei que ele é um dos empecilhos para diversas coisas.

A ênfase principal do livro é a própria Bitita, a protagonista, pois ela mostra as suas inquietações e questionamentos para entender o ser humano, o mundo, a discriminação, a fome, as brigas, as relações amorosas, a violência física, portanto, são esses os principais fatores quão lhe levam aos questionamentos.

A AUTORA E AS OBRAS: PARA RE/CONHECER CAROLINA

Diário de Bitita é uma obra de cunho memorialístico, publicado inicialmente na França, 1986, posteriormente no Brasil,

um livro utilizado por muitos pesquisadores graduação, mestrado e doutorado. Trata-se de um livro em 22 capítulos, no qual Carolina Maria de Jesus aborda a dura realidade de seus familiares, outras famílias negras, pardos nas primeiras décadas do século passado, 1914.

Ela também não só nos apresentam as suas miserabilidades, como as de outros negros que enfrentavam no século passado. Ela procura relatar não somente as misérias do ser humano, mas também a sua curiosidade para entender os fatores sociais, como podemos identificar no trecho abaixo:

Eu ouvia dizer que é o homem quem estava com fome. Depois que almoçava achava o mundo belo. Perguntei mamãe o mundo é tão belo assim:

— O mundo é tão bom! Ele é sempre assim?

Não me respondeu. Dirigiu um olhar tão triste, um olhar que me preocupou. Mas insisti.

— Mamãe! Mamãe... fala-me do mundo, o que quer dizer o mundo?

Ela me deu dois tapas, saí correndo e chorando.

Minha tia Clementina disse:

— Você precisa dá um jeito nesta negrinha. Ela vai te deixar louca (JESUS, 2007, p. 27).

O fragmento acima diz respeito à curiosidade de Bitita para compreender o mundo, sendo essa curiosidade parte do momento que ela ouvia dizer que o homem passa a enxergar o mundo belo quando ele não está com fome. Diante disso, ela começa a fazer perguntas à sua mãe, o que quer dizer o mundo, mas a mãe lhe responde através de olhares piedosos, deixando-a mais curiosa. Insistindo para achar as respostas para às suas perguntas, ela recebe dois tapas e sai chorando.

Com o decorrer do tempo ela percebe que os mistérios do mundo vão ser descobertos por ela mesma, isto é, às conversas em família, vizinhos, livros, etc. Logo, afirma: “Quando a minha mãe falava eu me aproximava para ouvi-la” (JESUS, 2007, p. 8).

Conceição Evaristo, no vídeo *Nação TV*, lançado em 2015, afirma que Bitita era uma muito curiosa e tinha uma necessidade de conhecer seu entorno e o mundo. “[...] uma criança muito perguntadeira [...] uma pessoa atenta”, sendo seu aprendizado movido mais pelas curiosidades do que pelas oportunidades.

A relação afetuosa entre a mãe e o avô de Bitita é algo invejável por ela, causando conflitos, carência e indicando a relevância paterna e materna. Reconhece os limites e se resigna diante do que não pode saber:

Eu achava bonito ouvir a minha mãe dizer: — Papai!
E o vovô responde-lhe: — que, é minha filha?
Eu invejava a minha mãe por ter conhecido seu pai e sua mãe.
Várias vezes pensei interrogá-lo para saber quem era meu pai.
Mas faltou-me coragem. Achei que era atrevimento da minha parte. Para mim as pessoas mais importantes eram minha mãe e meu avô (JESUS, 2007, p. 8).

É importante, na citação acima, para além da carência paterna, o amor que Bitita expressa em relação à mãe e o avô, algo relevante para as relações étnicas raciais, pois mostra laços afetivos preservados em uma família negra, algo que era negado em outras produções. Sobre esse mesmo assunto, isto é, afeto familiar, José Carlos Gomes da Silva também discorre em *Memórias da infância e juventude em Carolina Maria de Jesus (1914-1977)*:

[...] A mãe e o avô de Carolina são descritos como as pessoas mais importantes nestes primeiros anos de vida. Nascida em uma família matrifocal, frequente em países que tiveram a economia apoiada no trabalho escravo, os vínculos afetivos, materiais e morais mostram-se sólidos em relação à mãe, Maria Carolina (SILVA, 2007, p. 101).

Ou seja, Bitita mantém um vínculo afetivo entre o seu avô, não somente por falta do pai, nem pelo fato de achá-lo bonito, mas devido à referência positiva que ele representa para ela, contribuindo para a sua formação ao se referir à escravidão, um

assunto muito discutido pelo avô, como explica (SILVA, 2007, p. 105) ao afirmar que as “relações com o avô, Benedito José da Silva, um ex-escravo, um contador de histórias, influenciaram o gosto pela narrativa e a visão positiva das origens africanas”:

No mês de agosto, quando as noites eram mais quentes, nos agrupávamos ao redor do vovô para ouvi-lo contar os horrores da Escravidão. Falava dos Palmares, o famoso quilombo onde os negros procuravam refúgio. O chefe era um negro corajoso de nome Zumbi. Que pretendia libertar os pretos (JESUS, 2007, p. 68-69).

A temática sobre a escravidão surge através das vivências do seu avô, ao rememorar um dos piores crimes praticados contra a humanidade e que ele também foi uma das vítimas. Benedito José da Silva é a primeira referência para a sua neta, á porta central nas discussões étnico-raciais, despertando interesse para o público que o assistia, além disso, na citação acima a estética negra é muito valorizada por Bitita, para quem seu avô era uma pessoa lindíssima:

[...]. Com o decorrer do tempo fui olvidando o vovô, que foi o preto mais bonito que já vi na minha vida. Que lindo nariz! A testa e a boca eram magníficas (JESUS, 2007, p. 148).

Das memórias de Bitita também é possível identificar a valorização da estética negra, no caso, o “nariz” do avô, a sua “testa”, enfim, seus traços, sob a ótica da criança que o via como “o preto mais bonito” que ela viu na “vida”.

Além da beleza, inteligência e afetividade, por outro lado o livro também mostra que os negros eram/são vítimas de racismo, chegando a ser, inclusive, agredidos verbal e fisicamente, passando por constrangimentos, torturas e até as mortes praticadas por policias. Tudo mostrado sob o crítico olhar da menina Bitita, como discorre José Carlos Gomes da Silva:

Mais que um recurso para descrever os indivíduos, o apelo à cor, serve de instrumento para evidenciar uma multiplicidade de

conflitos motivados pela discriminação racial. A relação é extensa, como por exemplo, o caso de um soldado branco que matou impunemente um nordestino negro; a tia mulata que *odiava pretos*; a prisão da mãe por motivos raciais; relações amorosas impedidas em função da cor; insultos racistas, entre outros (SILVA, 2007, p. 106).

Quer dizer, a menina Bitita faz a distinção entre as pessoas, levando em conta a cor da tez devido o Brasil, naquele período de 1914, ver os negros como sujeitos inferiores. Também, por ser um período muito recente à escravidão. Naquele contexto os negros eram referenciados, perseguidos e excluídos da sociedade pelo impacto do racismo.

A mãe é identificada como uma pessoa livre em uma época que a sociedade não atribuía direitos iguais para homens e mulheres, não discorria acerca do poder patriarcal masculino, com tudo isso, a mãe de Bitita assumia a condição de *mulher semi-livre*, não dependendo do ser masculino para o sustento da casa:

Minha mãe era semi-livre. Se uma mulher trabalhava para auxiliar o esposo, o povo falava:

Credo! Onde já se viu uma mulher casada trabalhar! Ela deveria trabalhar somente em seu lar [...] Com ampla liberdade, minha mãe dançava e passava as noites com os amigos, e foi ficando inebriada com as carícias dos seus amigos de bangulê (JESUS, 2007, p. 82).

Observa-se na citação acima que a mulher era tida para cuidar do lar e do seu esposo, uma mulher que não cumprisse com essa regra era mal vista pela sociedade. Entretanto, a mãe de Bitita passou a ser a chefe da família, uma missão quase impossível para uma mulher naquele período de 1914, no qual o responsável em manter o lar familiar era sempre do homem, enquanto à mulher cabia o cuidado da casa e os filhos. Vale ressaltar que nesse trecho a figura da mulher negra é bastante ressaltada, na qual ela é apontada como uma mulher livre e independente que saía para trabalhar ia à festa e volta à hora que quisesse.

O pai de Bitita também aparece em seus relatos com características positiva, no qual, mais uma vez a beleza do negro é ressaltada, quando Bitita se refere ao pai como um homem muito bonito, além de ser apresentado como poeta.

Vale destacar que em alguns momentos, Bitita se remete à fase de quando tinha apenas quatro anos de idade. Mesmo assim, sobressai a inteligência, a sabedoria e a resiliência, uma fase de descobertas, na qual o mundo é analisado em duas etapas: 1) a sua ótica, enquanto criança que brinca e se diverte; 2) a ótica do mundo adulto, no qual a maioria das vezes eles aparecem como incógnitas. Dessas duas visões, os negros são os personagens principais, o papel da leitura, o analfabetismo: “Eu notava que os pretos não sabiam ler. Nunca vi um livro nas mãos de um negro. Os negros não serviam no exército porque não eram registrados, não eram sorteados” (JESUS, 2007, p. 147).

A menina Carolina nota que o sistema brasileiro dava pouca relevância aos negros na sociedade, ela passar analisar que a discriminação e racismo são os principais fatores que os afastam de uma vida melhor. E, de certa forma sente a necessidade de ver negros intelectuais, advogados, professores, médicos e leitores, vendo as situações que eles levavam, sem oportunidade de crescimento, mesmo assim ela sonha conquistar uma vida diferente:

Tinha uma negrinha Isolina que sabia ler. Era solicitada para ler as receitas. Eu tinha uma inveja da Lina! Eu pensava: Ah! Eu também vou aprender a ler se Deus quiser! Se ela é preta aprendeu a ler, por que é que eu não hei de aprender?

Ficava duvidando das minhas possibilidades porque os doutores de Coimbra diziam que os negros não tinham capacidade [...] (JESUS, 2007, p. 50).

A negra Isolina é identificada como uma referência para Carolina, o fato de ver uma negra lendo era orgulho e incentivo para ela que também ansiava pela leitura e a escrita. A menina Carolina admirava, desejava aprender a ler igual à negra Isolina,

um reflexo a incentivá-la a criar coragem e também ter uma vida diferente aos dos negros naquele período. Desse desejo vai surgindo o interesse pelo universo da leitura e da escrita. Há desse modo, o desejo e uma necessidade de se tornar uma grande estudiosa, mas o que a desanimava era o complexo de inferioridade que os doutores de Coimbra tinham dos negros.

Sempre atenta, curiosa, destemida e inteligente, Bitita não poderia deixar de frequentar a escola, esse bem precioso, no qual os professores só aceitavam os negros por imposição. Astuta e observadora, a menina Carolina foi se transformando.

Ao iniciar a vida escolar, deparou-se com a discriminação racial e se superou diante da professora Maria Leite que, de certa forma, tinha interesse em ensinar os alunos negros, utilizando a repressão em sala de aula. A professora demarca bem o porquê da sua dedicação:

— Eu sou francesa. Não tenho culpa das odisséias de vocês; mas eu sou muito rica, auxilio vocês porque tenho dó. Vamos alfabetizá-los para ver o que vocês nos revelam: se vão ser tipos sociáveis e tendo conhecimento poderão desviar-se da delinquência e acatar a retidão (JESUS, 2007, p. 150).

Fica evidente a visão racista da professora e seu olhar paternalista, como se a “retidão” dos negros dependessem da sua benevolência, do seu favor, na condição de branca de origem europeia. Em outra fala a professora atribui aos negros a exclusão sofrida, se isentando da responsabilidade sobre a desigualdade existente. Na verdade, só um branco não é o culpado das opressões impostas na sociedade, mas esses mesmos brancos fazem parte de um grupo eurocêntrico que mantém privilégios graças à exploração de grande parcela da sociedade.

A relação de Bitita e a escola é algo tenso, principalmente porque a escola é um espaço estranho, nos quais os alunos brancos sempre ignoram os alunos pretos, os identificando como inferiores. Também sua relação inicial como a professora que gera

um conflito, não somente por ela estar em um espaço diferente, mas pelo fato de ela ainda mamar:

- Então a senhora não tem vergonha de mamar?
 - Não tenho!
 - A senhora está ficando mocinha, e não vai ter tempo disponível para mamar porque necessita preparar as lições. [...]
- Está ouvindo-me, dona Carolina Maria de Jesus?
Fiquei furiosa e respondi com insolência:
Meu nome é Bitita.
— O teu nome é Carolina Maria de Jesus.
Era a primeira que eu ouvia alguém pronunciar meu nome (JESUS, 2007, p. 151).

Mas esse conflito é algo passageiro na vida de Bitita, mesmo tendo levado a pequena a odiar a escola inicialmente, mas, a partir do momento que ela passa a ler, a escola se torna indispensável em sua vida. A leitura foi à descoberta mais eficaz para a vida da menina que passou a compreender melhor o mundo. Sua curiosidade e olhar crítico foram se ampliando muito mais. Logo, começa a re/descobrir o mundo ao ler tudo o que estava à sua volta, a exemplo dos nomes de lojas, “Casas Brasileiras, Armond Goulart”, os escritores brasileiros, tudo que pertencia ao Brasil, “Farmácia Modelo”. Com isso, Bitita chega furiosa em casa à procura de um livro para fazer novas leituras e, diante da sua fúria, a mãe lhe pergunta se estava louca:

- [...] Mamãe assustou-se. Interrogou-me:
 - O que é isto? Está ficando louca?
 - Oh! Mamãe! Eu já sei ler! Como é bom saber ler!
- Vasculhei as gavetas procurando qualquer coisa para eu ler. A nossa casa não tinha livro. Era uma casa pobre (JESUS, 2007, p. 154).

Observa-se a felicidade de uma criança ao ganhar um dos melhores presentes: a capacidade de decifrar o mundo ao ler: “[...] Eu lia o livro, retirava a síntese. E assim fui duplicando o meu interesse pelos livros. Não mais deixei de ler. “Passei a ser uma das primeiras alunas da classe” (JESUS, 2007, p. 154).

Mas Bitita só consegue estudar a segunda série do primário, pois aparece um homem na cidade à procura de uma mulher para viver com ele no campo, perguntou a sua mãe que aceitava casar com ele, ela aceitou e, com isso Bitita foi obrigada abandonar a escola: “[...] Foi com pesar que deixei a escola. Chorei porque faltavam dois anos para eu receber o diploma” (JESUS, 2007, p. 157).

São essas e outras aflições da menina Carolina, sob a ótica de Bitita, uma importante referência de resistência para a comunidade negra que, apesar de ter sofrido as consequências da violência, do racismo, do machismo e da fome, foi capaz de se superar, aprender a ler, escrever e comover vários leitores no Brasil e no Exterior.

CONCLUSÃO

Espero que este trabalho possa contribuir de algum modo para os leitores, que eles percebam através do *Diário de Bitita*, os traços positivos dos negros por ela abordados e a capacidade de superação. Esses são alguns indícios que trata um livro, podendo contribuir para a ressignificação da identidade negra. Há pobres, há problemas sociais, há exploração, há afetividade nos enlances familiares e há, também, a resistência negra através da protagonista, a menina Carolina, a pequena Bitita e demais personagens que fazem parte do seu Diário.

O *Diário de Bitita*, diante do que evidenciei no presente texto, pode ser abordado na sala de aula para refletirmos sobre as complexas relações étnico-raciais, observando o impacto do racismo e, também, alguns caminhos para enfrentá-lo.

Ao pesquisar sobre o *Diário de Bitita* de Carolina Maria de Jesus, expressamos a nossa impressão sobre a Menina Carolina apresentada por Bitita, as suas inquietações, curiosidades e a inteligência que sobressai no livro. Prevalece, a nosso ver, a afirmação e a valorização da identidade negra, a problemática do racismo, da fome, a resiliência, resistência de Bitita e outros personagens por ela mencionados.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Cia da Letras, 1992.
- BROOKSHAW, David. *Raça e cor na Literatura Brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- DANTAS, Audálio. Prefácio. In: Jesus, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Francisco Alves, 1960.
- EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza et al. (Org.). *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: UFPB, 2004. p. 201-212.
- FERNANDEZ, Raffaella Andréa. Vários “Prólogos” para um Journal de Bitita/ Diário de Bitita ou Por que editar Carolina? *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 18, n. 35, p. 285-292, 2º sem. 2014. Acesso em: 08 abr. 2017.
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: o diário de uma Favelada*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014. 200p.
- SANTOS, Marcela Ernesto dos. *Mulher e negra: as memórias de Carolina Maria e Maya Angelou*. Assis: UNESP, 2009. Dissertação, p. 21
- SANTOS, Marcela Ernesto dos. *A OPRESSÃO FEMININA EM DIÁRIO DE BITITA*. II Colóquio da Pós-Graduação em Letras UNESP, 2017.
- SILVA, José Carlos Gomes da. Memórias da infância e juventude em Carolina Maria de Jesus (1914-1977), *ponto-e-virgula*, 2: 97-112, 2007.
- SOUSA, Germana Henriques Pereira de. *De Bitita a Carolina: o destino e a surpresa*, v. 24, p. 299-313, 2007.

DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS SOB O CRIVO DA CRÍTICA CULTURAL: A ORQUESTRAÇÃO DO LETRAMENTO SOCIAL COMO OBJETO DE PESQUISA

Ueliton André dos Santos Silva¹

Resumo: Este estudo apresenta uma breve descrição acerca do processo de construção do objeto de pesquisa a ser desenvolvido em minha dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural ofertado pela Universidade do Estado da Bahia-Campus II. Dentre os principais autores e autoras que fundamentam o trabalho são citados: Bachelard (1996), Cruz (2012), Deleuze e Guattari (1995), Freire (2019), Kleiman (1995), Pereira (2014), Silva (2018) e Street (2014). Tal opção bibliográfica decorre do interesse de posicionar o letramento social como um processo plural e que se articula com uma concepção mais ampla da educação, articulação essa que ao ser posta em movimentação pode possibilitar a eclosão de novos agenciamentos para um processo de (re)invenção de si.

Palavras-Chave: Multiplicidade. Educação. Letramento Social. (Re)invenção de si.

INTRODUÇÃO

O presente artigo se apresenta como uma rede de ideias, cujo foco está em expor algumas imagens conceituais que se mostram fecundas no processo de construção do objeto de pesquisa a ser desenvolvido ao longo do meu processo de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia-Campus II. Para a construção do estudo em tela foi adotada a metodologia de

¹ Bolsista CAPES. Mestrando em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia-Campus II. Integrante do Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens-GEREL/CNPq-UNEB. Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário UNIRB. E-mail: ueliton_andre@hotmail.com.

pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, assim sendo, os dados apresentados foram coletados em livros impressos e digitais, artigos científicos de periódicos e teses e dissertações de repositórios virtuais. Dentre os principais autores que compõem o referencial teórico são citados: Bachelard (1996), Cruz (2012), Deleuze e Guattari (1995), Freire (2019), Kleiman (1995), Pereira (2014), Silva (2018) e Street (2014).

O artigo é composto por três seções. Na primeira seção, apresenta-se um breve panorama acerca do texto “Introdução: Rizoma” de autoria de Gilles Deleuze e Felix Guattari, publicado pela Editora 34, no ano de 1995. Tal enfoque decorre do frutífero campo conceitual exposto pelos autores (rizoma, paradigma árvore/raiz, multiplicidade e agenciamentos maquínicos). Tais conceitos convidam o leitor a repensar a realidade como um fenômeno marcado pela multiplicidade, e com isso, abre precedentes para um enfretamento à concepção monolítica que se imprime sobre a vida e o viver. Assim, pensar a realidade como uma rede rizomática é antes de tudo, falar da existência humana como um constante devir.

A segunda seção apresenta como foco o texto “A noção de obstáculo epistemológico: Plano da obra” de autoria de Gaston Bachelard. Nessa seção é apresentada a noção de psicanálise epistemológica como caminho catártico para a superação dos obstáculos que se impõem no processo de construção do conhecimento científico. Por sua vez, na terceira seção, o foco da discussão está em fazer uma exposição do processo de construção do letramento social enquanto objeto de pesquisa a ser desenvolvido em minha dissertação de mestrado. Sob esse prisma, será buscado destacar que não existe uma realidade preestabelecida, a qual os sujeitos devem apenas seguir os modelos naturalmente definidos, talhando-se a partir dos decalques de uma suposta natureza universal que tenta imprimir

uma imagem reificada dos sujeitos mediante sua posição na realidade.

CONEXÕES RIZOMÁTICAS E SUAS INTERLOCUÇÕES COM O DEVIR

A pretensão de capturar e reter o mundo, a realidade, o ser e as coisas sob vias estruturais, hierárquicas e majoritárias remontam a um passado longínquo, cujas marcas repercutem de forma implícita e explícita no pensamento contemporâneo. Tais características se ligam diretamente às concepções de cunho arbóreo, em que se advoga acerca da existência de um ponto central do conhecimento do qual derivariam novos subconjuntos. Essa concepção coloca o conhecimento e seus modos de vir a ser sob uma ordem derivativa e notadamente estrutural, formatada sob uma concepção dicotômica, hierarquizante e limitante das conexões possíveis entre os sujeitos e seu entorno.

Frente a essas constatações é possível verificar a presença de um pensamento que se funda em explicações pautadas em estruturas ou concepções universalizantes. Em vista disso, buscando formular uma ideia que deixasse em evidência a dimensão da multiplicidade, Deleuze e Guattari (1995) irão propor uma leitura rizomática das relações do ser com mundo e do mundo com o ser. Sob esse horizonte, o pensamento rizomático busca criar conexões e aberturas para a expressão e a emergência de novas possibilidades de existência. Por conseguinte, o rizoma pode ser entendido como uma rede de conexões que não possuem um centro, início, meio ou fim.

Diferentemente do pensamento arbóreo, com seus critérios de caracterização e classificação, os rizomas, ramificam-se e expressam-se nas diferenças, no antagonismo, no devir. Isso fica explícito nas palavras de abertura do texto “Introdução: Rizoma” de Deleuze e Guattari (1995, p. 10), no qual ambos colocam-se como dois rizomas que entram em relação direta, produzindo com isso novas criações e conexões. Essa correlação fica perceptível

nas seguintes palavras: “escrevemos o Anti-Édipo a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante”.

Como via para movimentação das suas argumentações Deleuze e Guattari (1995), apontam algumas características que convergem para o entendimento da concepção rizomática, a saber, princípio da conexão, princípio da heterogeneidade, princípio da multiplicidade, princípio da ruptura a-significante, princípio da cartografia e o princípio da decalcomania. Sob esse panorama, verifica-se a ideia da multiplicidade como sendo o motor das conexões e relações que se firmam no processo de agenciamento da realidade. Nesse sentido, é composto um pensamento que busca desarticular o plano da linearidade das coisas, posto que “toda vez que uma multiplicidade se encontra presa numa estrutura, seu crescimento é compensado por uma redução das leis de combinação” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 13).

A multiplicidade se manifesta por meio de um processo rizomático, no qual as diferenças se articulam de modo maquínico. Assim sendo, as coisas, o ser humano, a vida e a realidade não se encontram como processos acabados, mas antes, articulam-se como uma expressão ou face do múltiplo, ou seja, tratam-se de elementos em um contínuo processo de construção e reconstrução, pontos que se conectam em arranjos singulares. Desta maneira, o princípio da conexão e da heterogeneidade expõe que “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 13).

Essa argumentação se torna pertinente para confrontar e colocar em perspectiva diferentes aspectos e paradigmas que atravessam a existência humana. Dentre esses, é citado o paradigma da árvore e suas raízes, o qual advoga que as coisas possuem um eixo fundante de onde tudo deriva. Assim, ao se criar uma geografia do pensamento por meio dos mapas rizomáticos, é

buscado articular linhas de fuga e novas conexões, ou seja, portas de entrada para além das concepções postuladas pela perspectiva da árvore/raiz. Assim,

[...] um rizoma: diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer como outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é o Uno que se torna dois, nem mesmo que se tornaria diretamente três, quatro ou cinco etc. Ele não é um múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria ($n+1$). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14-15).

Desse modo, percebe-se que tanto a conexão como a heterogeneidade se articulam por vias de agenciamento, em que os múltiplos se conectam na composição da realidade e a criação do novo. O encontro rizomático entre Deleuze e Guattari pode ser tomado como um exemplo dessa exposição. Posto que, embora se apresentassem como sujeitos diferentes, cria-se uma conexão de agenciamento maquínico em que novas composições são produzidas por meio dessa relação. Assim sendo, não basta promover discursos em defesa do múltiplo é necessário criar redes de conexões que coloquem a multiplicidade em movimento e articulação, para que assim seja possível a profusão de desterritorialização e reterritorialização, um deslocamento constante, quer dizer, uma profusão de rupturas a-significantes.

Esse fluxo não deseja criar para si uma organização, mas antes, abrir-se cada vez mais ao novo, ao abstrato em oposição a ideia de estrutura. Pensar a realidade e o pensamento como mapas, é, sobretudo, uma articulação com múltiplas aberturas conectáveis, desmontáveis, reversível e propícia a receber modificações incessantemente, como diria Deleuze e Guattari

(1995), criar para si um “corpo sem órgãos”. Desse modo, o pensamento rizomático pode ser compreendido como uma via para a criação de linhas de fuga e de enfretamento aos suportes que servem de condução das imagens e das representações do mundo, como também confrontar as organizações que visam decalcar a realidade sob um eixo normativo e hierarquizante. Logo, as conexões rizomáticas permitem romper estratos, confrontar ideias, extrapolar limites e criar novas relações e formas de viver.

CAMINHOS PARA UMA CATARSE EPISTEMOLÓGICA

Ao buscar compreender a formação do espírito científico, pautado na ideia de psicanálise do conhecimento, Bachelard (1996), tem por desígnio a profusão de uma catarse no processo científico e com isso promover uma depuração das opiniões, das imagens, dos pensamentos, dos sentimentos e dos valores que se engendram nesse fazer e impossibilitam o desenvolvimento de um conhecimento objetivo. Isso posto, seu olhar se volta para compreender as condições psicológicas que se imbricam nesse processo e sua repercussão no campo epistemológico, tencionando assim, a adoção de práticas para a superação dos pontos limitantes acerca do fazer científico.

Tais colocações visam articular ações para que o caminhar do pesquisador esteja o mais próximo possível de uma verdade que pode ser talhada, cuja base seria uma investigação profunda do problema em estudo. Assim sendo, as opiniões se configuram como um dos impasses a serem superados para a formação de uma mente científica. Logo, tal catarse científica abre precedentes para que o espírito se purifique daquilo que ele mesmo projeta sobre os objetos que ocupam seu foco de estudo (BACHELARD, 1996).

Ao trazer a questão dos obstáculos epistemológicos à cena do debate é pretendido pensar um fazer científico firmado num

posicionamento crítico do pesquisador acerca do seu fazer e das ideias resultantes de sua prática, tendo em vista que, os obstáculos epistemológicos se manifestam como sendo artifícios que dificultam ou impossibilitam o pesquisador de delimitar e conhecer seu objeto de estudo com nitidez. Isso posto, ao apresentar suas concepções, Bachelard (1996), indica um novo caminho para a construção e o entendimento do campo epistemológico.

Quando se coloca a produção científica na esfera do debate, os novos pesquisadores que se inserem nesse campo levam consigo suas concepções de mundo, suas opiniões e seus preconceitos. Assim sendo, promover ações que busquem superar tais obstáculos é antes de tudo um movimento de aprender a reaprender, é um fluxo que coloca o conhecimento como algo mutável e flexível o suficiente para (re)atualizar o espírito e o saber científico. É em decorrência dessa característica que Bachelard (1996) advoga acerca de uma psicanálise do conhecimento como um caminho profícuo para colocar em movimento a força inventiva presente no conhecimento científico.

Para Bachelard (1996), a ciência não se articula como uma ferramenta para o prolongamento ou sistematização do conhecimento comum, mas antes o que se constata é que sua ação deve promover rupturas nesse tipo de conhecimento, posto que ao negligenciar a existência dos obstáculos, camuflam-se os erros que decorrem das experiências primeiras e as reproduzem como sendo verdades absolutas ou como algo a ser negado por completo, suscitando assim, a necessidade da criação de trabalhos que iniciem sempre do ponto zero. Todavia, a ciência, supõe uma revolução espiritual pela qual o espírito reconstrói todo o seu saber compreendendo que não há verdade sem as exposições das retificações dos construtos anteriores.

Nessa trama, a generalização desvia o espírito das experiências imediatas, mas também corre o risco de encerrá-lo

em um sistema estereótipo, ao satisfazê-lo com generalidades vagas que supostamente explicariam toda a realidade. Isso posto, constata-se que o pensamento pré-científico cessa todo o diálogo com a experiência, pois negligencia os detalhes e as especificidades e as contradições. Assim, os erros primeiros deixam de ser tomados como ponto de impulsionamento para o rejuvenescimento do saber científico para recair em um terreno infértil dos erros como verdades absolutas. Portanto, o foco do espírito científico não é a busca por uma universalização de conceitos, mas sim tentar determinar com precisão o fenômeno em estudo, sem negligenciar os possíveis obstáculos que podem se apresentar ao longo desse fazer.

Diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber. Quando o espírito se apresenta à cultura científica, nunca é jovem. Aliás, é bem velho, porque tem a idade de seus preconceitos. Aceder à ciência é rejuvenescer espiritualmente, é aceitar uma brusca mutação que contradiz o passado (BACHELARD, 1996, p. 18).

Aqui é oportuno destacar que as ideias supracitadas deixam em evidência que a revolução do espírito científico se constrói por meio das retificações e não do apagamento do saber anterior, ou seja, para tornar-se científico, o saber deve superar suas tendências espontâneas de caráter intuitivo e tomar consciência dos seus preconceitos e das suas ilusões. Nessa trama, a ciência se constrói contra à observação primeira, tendo em vista que, o primeiro obstáculo ao desenvolvimento científico é a ilusão do saber imediato. O pré-científico acredita que basta a ele observar e descrever os fatos, ele ignora portanto, que aquilo que ele toma como experiência direta e objetiva da realidade é apenas uma proteção subjetiva de sua experiência íntima, ou seja, uma interpretação que provém de suas paixões de seus desejos inconscientes (BACHELARD, 1996).

No centro dessa questão, é válido e salutar que o fazer científico possa ser tomado como um canal de investigação de

problemas e não como uma via de afirmação das opiniões do pesquisador, tendo em vista que, a prática científica “opõe-se absolutamente à opinião” (BACHELARD, 1996, p. 18). Portanto, enquanto processo contínuo, o saber científico reivindica que o pesquisador se afaste das evidências que estão engessadas em suas impressões e posições iniciais, as quais não passaram por reflexões e indagações críticas. Nesse jogo, ao se interpretar a opinião como um dispositivo que opera a favor dos nossos preconceitos e erros iniciais, ela se expressa como um dos obstáculos a serem superados.

Assim, ao buscar legitimar suas visões primeiras acerca de um problema, o pesquisador se implica em um fazer de reafirmação de crenças e se impede de conhecer aquilo que se propôs investigar. “Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a ser superado. Não basta, por exemplo, corrigi-la em determinados pontos, mantendo, como uma espécie de moral provisória, um conhecimento vulgar provisório” (BACHELARD, 1996, p. 18). Em suma, o espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza. Nesse sentido, não existe problema que não possa ser respondido, existem questões cuja formulação reprime uma imersão científica, pois está obstaculizada por entraves epistemológicos.

NOVOS AGENCIAMENTO NA (RE)INVENÇÃO DE SI

Diferentemente de Deleuze e Guattari, Bachelard (1996), se propôs analisar a construção do saber científico tomando como ponto norteador os fundamentos psicanalíticos, e, com isso apresenta uma espécie de psicanálise do conhecimento, a qual ele se utiliza para exibir os obstáculos epistemológicos e os possíveis movimentos para sua superação. Apesar das diferenças na abordagem teórica, esses autores apresentam ideias frutíferas ao

debate científico e suscitam novos pontos de leitura e entendimento da realidade e da produção de conhecimento, bem como possibilitam o florescimento de novas ideias para a compreensão das experiências humanas em seu processo constitutivo.

Frente aos expostos, e buscando criar agenciamentos e conexões que impulsionem uma produção científica crítica e atenta aos entraves epistemológicos, nessa seção será apresentada uma breve descrição do processo de construção do objeto de pesquisa a ser desenvolvido em minha dissertação de mestrado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural ofertado pela Universidade do Estado da Bahia na cidade de Alagoinhas.

Destarte, iniciaremos com uma exposição que visa contextualizar a escolha do objeto a ser pesquisado e suas conexões com o atual cenário brasileiro, no qual os discursos em defesa da incorporação da educação escolar numa lógica mercadológica se mostra cada vez mais frequente (CRUZ, 2012). Isso se torna ainda mais sintomático quando os reflexos dessa ação irrompem sobre outros processos, a exemplo, é citada as maquinarias que se projetam em torno do letramento, nas quais o letramento escolar hegemônico assumi um papel de destaque em detrimento das outras formas possíveis.

Quando se coloca a questão do letramento escolar tradicional — letramento autônomo — na cena do debate é importante elucidar que os códigos símbolos e valores que atravessam esse fenômeno é predominantemente aqueles de ordem hegemônica (STREET, 2014; KLEIMAN, 1995). Com isso, os blocos burgueses não apenas sacralizam determinados espaços, símbolos e direitos em favor de um pequeno grupo — elite dominante, mas também arquitetam artifícios para a deslegitimação das produções e da própria existência de outros grupos humanos.

Nesse sentido, o letramento social é aqui entendido como um importante agenciamento no processo de (re)invenção de si e do outro, posto que por meio das leituras que os sujeitos realizam do seu entorno criam-se múltiplas conexões entre os códigos, símbolos e valores que compõem seu meio sociocultural (STREET, 2014). Assim sendo, como exposto por Deleuze e Guattari (1995), a realidade não se apresenta como algo estático, pronto e acabado, mas antes como um tecido em constante processo de construção, no qual novos arranjos podem vim à cena social.

Nessa acepção, é por meio das interações que o ser humano entra em contato consigo, com o outro e com o entorno. Esse ponto se mostra fecundo posto que, abre precedentes para infinitas possibilidades de ser e estar no mundo. Como alerta Freire (2019), o sujeito se constrói nas relações, assim sendo, percebe-se o caráter pluralista que se implica nesse processo, pois a cada relação que se forma há a possibilidade do novo eclodir e com isso criar novos pontos de existência na realidade. Assim, à medida que as pessoas compreendem seu entorno, e, situam-se em suas relações, projetam-se conexões que possibilitam uma releitura e reescrita de si.

Essa contextualização acerca do letramento e sua adjetivação com o termo social, visa situá-lo como um ponto de resistência e de crítica à reificação de determinados grupos humanos, a saber, os negros, as mulheres, os homossexuais e as pessoas em condição de vulnerabilidade social e econômica, por meio de uma ideia de letramento hegemônico que insiste em fixar a existência humana sob uma forma única possível, cuja estética para esse projeto decorre dos desejos e anseios das classes dominantes. Conforme indicado por Pereira (2014), a motivação das pessoas em buscar o letramento escolar não decorre de um ponto único, as aspirações são múltiplas e que por vezes apresentam-se como uma forma de afirmação de sua existência e inserção social em suas variadas formas. Eis um dos pontos que

justificam a importância de situar o letramento como um processo plural e que apresenta uma estreita conexão com os espaços sociais (STREET, 2014).

Essa estratégia busca colocar as questões dos letramentos em perspectiva, posto que o pensamento eurocêntrico se capilarizou nas relações humana de tal forma que busca colocar sua estética nos diferentes canais de existência humana. Assim sendo, é pretendido articular uma perspectiva educacional em que todo e qualquer sujeito se configure como potencial educador e potencial educando nos mais diversos meios aos quais se inseri (SILVA, 2018). E, conseqüentemente abrir novos caminhos para a compreensão do letramento, tendo em vista que, esse conceito é tomado pelos indivíduos em diferentes cenários como algo inerente aos espaços escolares e a um fazer institucionalizado. Esse fenômeno pode ser entendido a partir da ideia de obstáculo verbal, o qual Bachelard (1996), denomina como sendo um processo sob o qual um conceito com significações múltiplas passa a ser assimilado pela generalização de uma significação única.

Conforme exposto por Deleuze e Guattari (1995), a realidade está em construção a todo tempo, assim sendo, é possível inferir que as pessoas se conectam como pontos rizomáticos nessa produção, pois nada está dado *a priori* ou definido de forma estática. Novos arranjos surgem a todo instante, e, são nessas relações entre os sujeitos que o novo pode eclodir. Assim, ao apresentar o letramento social é pretendido trazer ao campo do debate novas formas de conceber o processo de leitura para além da leitura hegemônica circunscrita e associada predominantemente à educação escolar tradicional, tendo em vista que, a leitura é um fenômeno que desponta junto com a própria existência humana (CRUZ, 2012). Nesse sentido, as histórias de vida se configuram como um ponto fecundo para a compreensão e problematização do caráter singular e pluralista

que o letramento social pode assumir ao focalizar novos horizontes.

Desde que o sujeito adentra ao meio social, ele produz leituras de si, do outro e do entorno, portanto reduzir esse fenômeno a escrita e a leitura institucionalizada é sobretudo uma tentativa de reduzir a existência humana ao crivo de uma ordem hegemônica que produz constantemente dispositivos para a captura da potência de “ser mais”² das pessoas. Os sujeitos estão em constante movimento, assim sendo, conforme indicado por Freire (2019), nesse processo a conscientização em conexão com a ação possibilita a articulação de práxis emancipadoras, assim sendo, ao trazer esses conceitos para o campo da história de vida dos sujeitos é possível articular uma leitura que oferte aos indivíduos canais para a (re)significação de suas experiências e projetar novas conexões no processo de (re)invenção de si.

A educação tradicional ao firmar em supostos semelhantes à ideia da árvore-raiz, produz um tronco educativo fortemente imbricado com os interesses de uma camada hegemônica que colocar a educação escolar não apenas como superior as demais, como também institui um modelo específico de educação a ser difundido. Sendo assim, observa-se a defesa de uma educação escolar linear cujas dosagens dos conhecimentos devem ser precisamente calculadas e avaliadas, para que assim sejam acrescidas novas informações. Essa ideia de linearidade do conhecimento pressupõe que só é possível chegar ao ponto B após ter passado pelo ponto A.

Nessa tessitura, se advoga que o letramento social pode ser operacionalizado sob uma perspectiva pluralista, ou seja, um canal rizomático no qual o sujeito pode estabelecer múltiplas conexões com o seu entorno. Portanto, sabendo que a realidade

² Conceito apresentado por Paulo Freire (2019) para fazer referência à possibilidade que o indivíduo tem de transpor os limites de sua realidade imediata.

não se apresenta como algo pronto e determinado, é possível movimentos de desterritorialização e reterritorialização como indicado por Deleuze e Guattari (1995). Logo, ao se advogar em prol do letramento social, busca-se com isso criar pontos de conexões rizomáticas, nas quais o sujeito leitor de si, do outro e do entorno possa (re)escrever sua trajetória de vida por vias que ampliem sua linha de fuga das determinações do crivo hegemônico.

Isso posto, o letramento ao ser adjetivado de social é tomado como um instrumento fecundo para a profusão do princípio da cartografia sugerido por Deleuze e Guattari (1995), assim sendo, o letramento social é visto como um canal criador de mapas e não de decalques da realidade. Isso posto, é oportuno expor que:

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

Por este ângulo, o letramento social busca deixar em evidência a possibilidade da multiplicidade no processo de constituição do sujeito e se contrapõe a ideia do letramento tradicional hegemônico que se colocar como superior aos demais ao se firmar na ideia de decalque fiel do mundo, ou seja, ao se colocar na posição de algo sagrado, não abre precedentes para outras formas de atuação, posto que a salvação só se torna possível frente a sua devida apropriação, quer dizer, uma vida criada sob decalques. Assim, é percebido que “um mapa é uma questão de performance, enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida competência” (DELEUZE; GUATTARI,

1995, p. 21). Portanto, o letramento social é evocado como um canal criador e recriador de formas de ser e estar no mundo e com o mundo, um canal de ligações múltiplas com o devir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os postulados aqui apresentados, é possível constatar a importância da profusão de estudos que visem trazer à cena do debate outras leituras e interpretações acerca da definição do conceito de letramento. Essas considerações se mostram pertinentes tendo em vista às constantes orquestrações que acoplam os letramentos como sendo um processo monolítico e inerente aos espaços escolares, cujos pontos privilegiados nesse fazer são os códigos símbolos e valores das camadas hegemônicas.

Em suma, destaca-se que a emergência de estudos sobre o letramento social se apresentam como pontos significativos para a articulação de outras modalidades de práticas de letramento, e, com isso contribuir com práticas que se imbriquem efetivamente com o desenvolvimento humano em seus múltiplos contextos e espaços sociais. Isso posto, destaca-se que a educação e o letramento não se reduzem ao espaço escolar, tais fenômenos se apresentam como ações plurais e que se manifestam em variados contextos. Portanto, é propício destacar que a linguagem e a comunicação humana não devem ser reduzidas aos princípios institucionalistas de matriz eurocêntrica que almejam por meio dos seus dispositivos de controle impor um padrão monolítico sobre a vida e os modos de viver.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Trad. Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 17-28.

- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, p. 10-36.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 71. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- PEREIRA, Áurea da Silva. *Tempo de plantar, tempo de colher: mulheres idosas, saberes de si e aprendizagens de letramento em Saquinho*. 2014, 197 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) — Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.
- SILVA, Roberto da. Outras educações possíveis. In: Moacir Gadotti; Martin Carnoy. (Org.). *Reinventando Paulo Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*. São Paulo: IPF/Lemann/Stanford Education, 2018.
- STREET, Brian. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

EDUCAÇÃO EM TEMPOS PANDÊMICOS

José Sales Amaral¹

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

No mundo em que vivemos, discutir a respeito da educação em tempo presente é assunto pertinente no cenário atual. Nas palavras de Pereira (2022) são reveladas preocupações, indignações em relação ao que o mundo educacional vive, num estado e exceções e políticas de valorização... no contexto educacional neoliberal que estamos vivendo é urgente investigar como o sistema educacional público tem atuado frente aos desafios impostos pela Covid-19 (p. 217). O presente texto, constitui-se como parte da dissertação: *Letramentos em escolas situadas em áreas rurais de Irará- Bahia, em tempos pandêmicos: perspectivas e desafios e visa refletir a respeito do ensino online em escolas situadas em áreas rurais em tempos de pandemia. Será descrita de modo objetivo, a realidade pandêmica no cotidiano social, além do percurso histórico sobre o processo de existência das escolas situadas em área específicas: áreas rurais, trazendo definições em torno das terminologias Escola rural e Escola/Educação do campo.*

A pesquisa realizada foi metodologicamente centrada num estudo de caso, com abordagem na pesquisa qualitativa, tendo o instrumento de coleta de dados a entrevistas com professoras, tomando como referência Denzin (2006), Lincoln (2006) e André (2003).

Assim, foram realizadas entrevistas com algumas professoras de duas escolas do município de Irará-Bahia, para a

¹ Mestrando 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. Orientadora: Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira. Endereço eletrônico: josesalles2015.1@gmail.com.

realização do estudo no que diz respeito o modo que o trabalho educativo escolar foi desenvolvido em período de pandemia em meios rurais.

Mais adiante, será discutido a respeito das tecnologias no meio educacional, seus benefícios, citando as políticas de afirmações que foram criadas para que os meios tecnológicos adentrassem no espaço da escola no Brasil. Espera-se contribuir, no meio educacional, por meio dessa breve discussão, fortalecendo debates em torno das tecnologias nas escolas localizadas em áreas rurais, promovendo a visibilidade dessa questão nesses espaços, fomentando as políticas públicas que valorizem a escola no espaço rural e os sujeitos que nela estão inseridos.

A PANDEMIA DO VÍRUS (COVID-19) NO CENÁRIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS RURAIS NO BRASIL

A palavra pandemia designa o sentido de *Doença infecciosa e contagiosa que se espalha muito rapidamente e acaba por atingir uma região inteira, um país, continente etc*². (Dicionário online), podendo levar o mundo a uma catástrofe global. Em tempos atuais (especificamente no final de 2019, 2020, 2021 e no presente ano 2022), o mundo padeceu e ainda permanece em estado de alerta, devido ao surgimento de um vírus que vem devastando vidas por todos os continentes. Entretanto, a única forma para escapar da doença, como todos sabem, é isolar-se um do outro (SANTOS, 2020). As pessoas para evitar a proliferação do vírus devem manter o máximo de distância das outras, o que faz com que se crie uma barreira entre o vírus e a vida. O uso de máscara, além de outros materiais como o álcool em gel que tenha máxima potencialidade são orientações fornecidas pelo

² <https://www.dicio.com.br/pandemia/>.

OMS-Órgão Mundial da Saúde (agência não governamental criada em período de guerra, que objetiva traçar ações a nível internacional no que concerne à saúde humana).

Nesse cenário, surge a seguinte inquietação que é levantada por professores, pesquisadores, estudantes, pais e mães de famílias: Como a educação deve agir em tempos de pandemia?

Há uma série de proposições, propostas, sugestões vindas de todos os lados: de todos os campos e cantos, de pessoas que não estão envolvidas na educação e daquelas que a este espaço não possui algum vínculo. O olhar de preocupação se voltou à educação desde então a chegada da pandemia. A escola tornou-se o centro de atenção, pois a maneira que ela era organizada, baseada no contato presencial entre os envolvidos no processo de aprendizagem, professor-aluno, seria drasticamente repensada e mudada com período de crise que o vírus provocou.

Em contexto pandêmico que o mundo inteiro enfrentou, de início, as entidades federais, estaduais e municipais (secretários e gestores escolares), MEC — Ministério da Educação, CNE — Conselho Nacional de Educação, que administram a educação do país, optaram a suspender as aulas presenciais em meados de março de 2019. Essas instituições por meio do apoio de órgãos competentes, orientados pelas pesquisas e recomendações preconizadas pela OMS, buscaram assegurar a vida de seus alunos e colaboradores do setor educativo, do professor, ao pessoal que contribui efetivamente para a qualidade e funcionamento da instituição escolar e que também estão envolvidos no processo, aqueles: porteiro, merendeiras, zeladores, vigilantes.

No decorrer dos dias, tendo constatado que a pandemia não duraria pouco tempo, houve de certa forma nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e ensino médio em todo o Brasil, um movimento com a questão de retomar ou não, as atividades escolares presenciais, mesmo com a circulação do

vírus em alta, mas como a própria organização institucional propicia aglomerações e contatos físicos, professor-aluno, aluno-aluno e demais agentes que fazem a educação, esta não seria a melhor maneira para a preservação da vida. Nesse contexto, foram traçados novos meios que oportunizaram a retomada do exercício da prática escolar. As entidades públicas, representantes de escolas particulares resguardaram a vida dos alunos, trazendo como meio de levar o conhecimento, as vias digitais, fazendo adentrar em uma discussão de uma terminologia *online*, Ead ou Ensino remoto emergencial. Pereira (2022, p. 217) afirma em seu texto que o novo modelo de educação proposto, as novas alternativas foram uma imposição feita pela própria pandemia: *A pandemia impôs uma reinvenção da educação e da escola de modo a promover uma adequação emergencial das atividades ao ensino remoto...*

Cada uma dessas dimensões, essas alternativas que facilitam a aprendizagem do conhecimento científico, como modo de promover a educação, há um entendimento específico em todas elas. O uso dessas terminologias em período pandêmico teve até controvérsias, pois se edificam no prisma da educação *online*.

Aqui, serão apresentadas as definições de educação Ead e Ensino remoto, para conhecermos as metodologias utilizadas pelos professores, garantindo o ensino durante o período de pandemia.

O 1º artigo do Decreto nº 9057/2017 traz a concepção de ensino EAD, sendo assegurado e legitimado pelo documento institucional se descrevendo:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e

desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

No excerto a educação EAD, se manifesta por meio de um ensino que seja mediado por vias digitais, com pessoas qualificadas, além de ser destacada as políticas que dê subsídios a acesso aos envolvidos no processo educacional, tendo um processo de interação entre professor e aluno. O ensino sendo acompanhando pelos profissionais pode acontecer em distintos ambientes onde os estudantes estão localizados, não tendo um tempo limitado para seu acesso. No ensino EAD, os estudantes poderão ter acesso ao conteúdo no horário do dia que eles optarem, já que o conteúdo de ensino é armazenado em plataformas digitais que ambos têm acesso.

Se opondo a esse modelo de educação, a Educação remota se pauta em levar de maneira emergencial o conhecimento de maneira de uma interação imediata entre os envolvidos professores aluno.

A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de lives. Tal transmissão permitiria a colaboração e participação de todos de forma simultânea, mas pode envolver a gravação das atividades para serem acompanhadas por alunos sem condições de assistir aos materiais naquele momento (ARRUDA, 2020, p. 266).

A educação remota emergencial diferente do ensino EAD, as aulas são (re)estabelecidas nos mesmos horários que são desenvolvidos no período presencial. Os alunos podem interagir com o professor em tempo hábil e instantâneo, não se limitando a aulas gravadas. A educação remota parte do princípio de manter o contato entre professor e aluno, não deixando com que o aluno se distancie da instituição escolar.

Muitas pessoas defendem essa forma de trabalho com a justificativa de que a vida cotidiana não pode parar. A educação não pode se estagnar no tempo. Quando é apresentado um projeto solúvel de um dado problema, eis que surgem novos problemas. Quando se têm ganhos de um lado, há perdas em outro. Quando olhamos para um lado de uma moeda, esquecemos, na maioria das vezes, que ela tem outro lado. Assim, surge a questão quando se fala nas novas propostas no ensino em tempo pandêmico: como pensar em ensino *online* por meio de vias tecnológicas para estudantes de áreas localizadas em meios rurais? Como garantir o processo de aprendizagem nos alunos das camadas populares que não têm nem acesso a recursos básicos para sobrevivência (alimentação digna), muito menos o acesso à internet?

Diante disso, vale refletir a respeito do Ensino remoto para os estudantes oriundos de áreas rurais em tempos de pandemia e como esse trabalho foi desenvolvido pelos professores, observando quais as posturas dos governos em relação ao desenvolvimento das TDICs — Tecnologia Digitais da Informação e Comunicações nas escolas localizadas em áreas rurais, além de levantar estudos feitos por teóricos no que dizem respeito ao espaço rural e a educação como emancipação do sujeito. A seguir, será feito um breve percurso da história de existência da escola pública rural, visão das terminologias escola rural e escola do campo, apresentado por autores que dedicaram reflexões sobre isso.

A ESCOLA SITUADA NA ÁREA RURAL: NASCIMENTO E ENFRENTAMENTOS PARA SOBREVIVÊNCIA

O surgimento das escolas localizadas em áreas rurais veio à tona por volta do século XX, por meio de lutas da classe trabalhadora e dos movimentos sociais engendrados por ela. Os camponeses nos anos setenta, com o intuito de ter o domínio da

cultura elitista, de tudo aquilo que era de exclusividade das classes dominantes, começaram a se organizar em prol de uma causa social, a educação escolar das minorias.

Lutar pela escola — escola do campo no campo — e pela universidade tem sido uma das fronteiras mais disputadas nas lutas dos vários movimentos sociais, o que repõe lutar pelo direito ao conhecimento socialmente produzido, aprendido na especificidade dessas lutas (ARROYO, 2015, p. 54).

Desde o início da firmação das escolas em áreas do campo³, a luta foi sempre uma atividade constante na defesa para a sua própria sobrevivência. Isso fez superar os problemas que vão de encontro sua existência. A educação do/no/pro campo, se referindo aqui como educação nos meios rurais, dessa forma, foi e ainda é uma luta dos movimentos sociais e ela é firmada, pois foi o ideal e o objetivo dessas lutas. A existência das escolas para os povos do campo sempre esteve atrelada a processos de reivindicações de classes subalternizadas, tendo em vista um processo de reconhecimento e visibilidade. O movimento social imbricado a um ideal de vida melhor para os menos favorecidos torna-se um objeto/mecanismo que educa, instrui e reconstrói crianças, jovens e adultos.

Estamos querendo vincular educação com o movimento social, o que significa isso? Significa que acreditamos que somente a educação se tornará realidade no campo se ela ficar colada ao movimento social. Mais ainda acreditamos que o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se constituindo (ARROYO, 1999, p. 10).

A instituição escolar localizada na área rural é considerada um dos poucos espaços para socialização de crianças e jovens na busca do conhecimento e sendo lugar de grande prestígio para

³ Campo aqui, está sendo colocado como o espaço rural, que possui características específicas: localidade que possui plantações, florestas, matas, animais, aves, etc.

aqueles que desejam ter um futuro promissor, longe dos trabalhos braçais que tem no meio rural. Ela é o artifício para ascensão social do sujeito, promovendo o seu crescimento pessoal, intelectual e emancipatório.

Num contexto que constitui uma rede de opressores e conseqüentemente, oprimidos, a existência de uma escola na área rural é um dispositivo de combate às desigualdades sociais. Há, de modo generalizado, uma luta pela sobrevivência dessas instituições. Governos, entidades, a todo tempo, vão de encontro a existência delas, fazendo constantemente, perpetuarem discursos, crenças hegemônicas nas sociedades, com o intuito de constituir imagens negativas no (sub)consciente das pessoas em relação a esses espaços, que por sua vez, ajudam no processo de aprendizagem dos indivíduos. Arroyo (1999) destaca claramente a postura de órgãos que não se preocupam com a educação do campo, desvalorizando e desprezando sua importância. Vale lembrar que o autor se refere a educação do campo com as instituições localizadas em área rural:

Percebi que estas experiências educativas não tem uma concepção simplista da educação, a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não precisa de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo, tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler (ARROYO, 1999, p. 11).

É notório o descaso, a falta de interesse de grande parte da população brasileira, sejam elas agentes de próprios governos ou da sociedade civil, em não reconhecer o valor de uma instituição escolar em um espaço rural. A escola situada nesses espaços possui um valor inestimável no processo de apropriação de uma cultura que sempre foi negada aos alunos das camadas populares que a ela frequentam, fazendo combater a desigualdade social,

construindo uma sociedade justa de direitos reconhecidos. Essa seria o primeiro prisma, das três teorizadas por Freire (1979) e discutida por Scocuglia (2005), no que diz respeito aos direitos que as camadas populares têm ao conhecimento. O segundo destaca o direito de conhecerem melhor dentro da sala de aula, aquilo que foi apreendido ao longo de suas vivências, os saberes que foram socialmente construídos. E, o último, traz em cena o valor do pensamento construído pelo estudante. Os estudantes têm o direito de construir o conhecimento, baseados em suas vivências, culturas e visão de mundo. Assim, a partir desses três prismas, as escolas nas áreas rurais desempenhariam um papel que humaniza, fazendo o direito acontecer.

Cabe a essa escola, o processo fundamental de construção do conhecimento, promovendo a socialização de saberes que foram construídos ao longo do tempo. Os alunos das escolas rurais necessitam apropriar de saberes/letramentos que o ajudem a lidar com questões que surgem dentro de suas próprias comunidades onde vivem. Assim, a escola desempenha um papel social de grande prestígio, o de educar o sujeito para a vida, favorecendo, dessa forma, a sua capacitação para o mundo e para a vida.

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura a formação que acontece fora da escola (ARROYO, 1999, p. 14).

O direito ao saber é veementemente fomentado por Arroyo (1999). O indivíduo não pode ser privado do conhecimento. A escola rural no meio rural deve colocar o estudante em contato com o saber letrado para que esse saber possa ser utilizado como dispositivo para mudança social, de modo que favoreça ao seu desenvolvimento social, intelectual em sociedade.

A ausência de um saber nos currículos escolares dos meios rurais, que compactua com as especificidades desse lugar, favorece ao processo de exclusão dos alunos que ali estão inseridos. Um currículo que esteja atrelado ao saber desses específicos espaços, que contemple especificidades previstas nos próprios documentos que asseguram e sustentam a escola rural é um direito do povo do campo.

O currículo, os saberes devem fazer sentido não só para as crianças das escolas situadas em áreas urbanas, mas também para as que estão inseridas nas escolas de zonas rurais. A necessidade de avaliar o documento, o currículo, que edifica as práticas pedagógicas de letramento dos professores nas escolas desses específicos lugares é nítida, segundo alguns teóricos, como Arroyo (1999). Esse documento que prescreve o ensino nas escolas concebe o estudante oriundo nesses específicos espaços, como um indivíduo que não precisa de um tratamento que favoreça ao seu crescimento.

Os próprios currículos se resumem em atividades superficiais de pouco aprofundamento no saber científico. Essa ação apresenta ocultas justificativas que estão manifestadas no interior do sistema educativo da escola da zona rural: a escola deve estar limitada a poucas letras, a poucas palavras; o povo deve estar podado⁴, a pouco saber, a pouco conhecimento para que (re)vigore a subalternização das classes de baixa renda em detrimento de uma elite branca que detém maior riqueza

⁴ Aqui tem sentido de não ter liberdade, não estar em gozo de seus direitos.

produzida pelas próprias classes populares. A elite dominadora tornou-se detentores de saberes, de culturas, de riquezas, de terras, impondo limites e fronteiras nas classes menos favorecidas, em particular, nos povos das zonas rurais, campesinos, indígenas, quilombolas.

A história dos currículos das escolas tem mostrado que às crianças e adolescentes e jovens-adultos lhes são oferecidos currículos pobres em conhecimentos e em cultura e apenas medíocres em habilidades primaríssimas de leitura-escrita, contas, noções de ciências, porém fartos em bons conselhos moralizantes. Os movimentos sociais, ao lutarem pelo direito ao conhecimento, à cultura, às artes, aos valores, estão a exigir currículos densos na garantia desses direitos. Lembro-me de uma frase do governador de Minas no final dos anos 20 do século XX: “para mexer na roça nem leitura-escrita é necessária e menos conhecimentos” (ARROYO, 2015, p. 54).

O insucesso das/nas escolas de zonas rurais podem estar imbricado às próprias práticas pedagógicas de letramentos elencadas a partir dos seus currículos, preenchidos por conteúdos hegemônicos e discriminador de outros saberes, que marginaliza, exclui o saber do rural em detrimento do saber elitista.

ESCOLA RURAL

Desde início aqui está se discutindo a respeito de um objeto específico: A escola rural. Isto é: a escola localizada em áreas que diferem do meio urbano. Mas de certa forma, vale a pena apresentar as noções terminológicas além da escola rural, como também a que se refere Escola do campo.

A primeira noção a ser discutida: escola rural, apresenta como uma instituição educativa que está localizada em área específica da sociedade: na zona rural. O desejo de se ter pessoas oriunda das zonas menos favorecidas da sociedade e gozo de direitos básicos como o domínio da leitura e escrita não forma simplesmente concedidos pelo fato dessas pessoas sonharem por

isso. A escola na zona rural nasceu com o intuito de instruir os viventes da terra para responder as demandas do mercado capitalista, que estavam se ascendendo tecnologicamente.

De toda forma, apesar da gloriosa chegada da educação escolar no espaço rural, o pressuposto da educação rural se pautava numa limitação de crescimento do povo do campo. Ela apresentava uma concepção de treinamento das pessoas do campo, para a execução de atividades que estivessem atreladas aos interesses capitalistas da elite,

“A educação rural foi criada com base nos interesses do capital, é fruto dos interesses deste, ou seja, pela busca do desenvolvimento do capitalismo no campo, e não no interesse em buscar o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida das pessoas que vivem no campo” (MIRANDA; SANTOS, 2017, p. 3).

Na medida em que a sociedade veio se polarizando, crescendo em aspectos populacionais, econômicos, avançando tecnologicamente, a necessidade de ter pessoas capazes de dominar a tecnologia da leitura e da escrita para utilização de máquinas e outros objetos foi se crescendo, a escola foi colocada no centro como protagonistas da capacitação dos indivíduos. Assim, ela foi fundada no campo sob o prisma de capacitar o sujeito ao treinamento de determinados e limitados saberes.

A organização da escola rural voltava-se a prestar assistência e a proteger o homem rural da carência do campo, não tendo como fim último o bem-estar dos trabalhadores rurais (pequenos proprietários, assalariados rurais etc.) de modo a preservar ou a transformar a realidade em favor de seu *modus vivend*. Ao contrário, tratava-os como uma “peça” a ser torneada, preparando-os para se adequarem a uma grande “engrenagem” que gira a favor da consolidação da cultura urbana e de modo de produção (agro)industrial que a sustenta (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 21).

A escola rural é uma instituição localizada no campo, no espaço rural, e seu currículo não foi pensado para este lugar específico. Isto é: o currículo da escola rural não apresenta uma

adaptação para os indivíduos que estão envolvidos no processo educativo. O currículo da escola rural é o mesmo currículo da escola que está inserida na zona urbana. E os professores que desempenham o desafio de ensinar nessas instituições rurais, não possui formação específica para lhe dar nesses espaços.

A ESCOLA DO CAMPO

A instituição Escola do campo não foi sempre intitulada por essa terminologia. *A priori*, escola rural designava esse espaço, mas os movimentos sociais, os camponeses, por perceber a natureza em si da escola rural, seu ideal instituído, seus objetivos e vendo as necessidades de o povo do campo persistir ao longo dos anos, buscaram elencar um novo modo de conceber a educação no espaço do campo, contemplando todas as pessoas que vivem nesse meio.

Tendo a visão do espaço rural como precário, escasso de desenvolvimento, a terminologia educação rural passou ser modificada para educação do campo, por meio da própria postura questionadora feita pelos camponeses, estudiosos e movimentos sociais que buscavam melhoria na qualidade educacional do povo do campo. Revigorando nova forma de ver, conceber a escola do campo.

Assim, a escola do campo é pensada para o campo e possui uma organização específica que contempla um povo específico. Seu currículo é totalmente formulado para os estudantes do campo. Os professores possuem formação específica para trabalhar nesse espaço e os movimentos sociais, sindicatos, comunidades estão articulados ao próprio processo formativos desempenhados pela instituição. Ou seja, os movimentos sociais ficam envolvidos com a instituição, a par de todo processo educacional.

No ano de 2010, a educação do campo foi reconhecida como uma política pública que abrangia todo povo que pertence

ao espaço campesino: agricultores, os trabalhadores assalariados, quilombolas, os povos da floresta, dentre outros grupos que possuem identidades específicas, que predominam no campo. Isso foi instituído por meio da Lei nº 7.352/2010.

No que diz respeito aos documentos que asseguram alternativas de educação inclusiva (a EJA-Educação de Jovens e Adultos, a educação profissional, a educação especial, a educação a distância-EAD, e a educação indigena), no ano de 2001 o PNE-Plano Nacional de Educação, por meio da Lei 10.172/01 reconheceu diferentes formas de educação que engendrariam a ação educacional do país, favorecendo a promoção da cidadania, erradicando o analfabetismo nacional. Mas só no ano de 2014 a Educação do campo foi reconhecida e legitimada pelo presente documento que foi atualizado, levando em conta específicas do lugar que o campo engloba (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 15).

A seguir, será discutido brevemente a respeito das tecnologias nas escolas ruralizadas, sua chegada, os possíveis ganhos na efetivação desse processo. O in/sucesso das políticas públicas que foram então pensadas para a melhoria da qualidade da educação no campo.

AS TECNOLOGIAS NAS ESCOLAS RURAIS

A possibilidade de ampliação na qualidade das escolas localizadas em áreas rurais no Brasil é interesse de muitos educadores que defendem esse espaço e de toda a comunidade. As ampliações se dão em instalações de equipamentos tecnológicos; estrutura física; formação continuada dos professores; ensino de tempo integral, tudo isso constitui investimentos, gerando crescimentos que condizem a anseios de muitos indivíduos que se fazem presentes no chão de escolas rurais.

Pensando na inserção das TDICs — Tecnologia Digitais da Informação e Comunicações no âmbito escolar, este seria um

recurso que possivelmente levaria o espaço educativo a novos rumos e até a processos produtivos. Muitos defendem que as TDICs nas escolas, só trariam resultados positivos na sala de aula no quesito da aprendizagem. Esses autores se respaldam no argumento de que as tecnologias da informação seriam mais um meio para se ter acesso à informação, o que faz ampliar a gama de possibilidades para se ter o acesso ao conhecimento científico.

Há quem diga que as tecnologias da informação na escola permitem a afirmação de um futuro colapso educacional, levando a substituição dos educadores pelas máquinas digitais.

Para alguns, elas são sobretudo, meio de consulta bibliográfica, a internet, etc. Para outros, as TIC são também meios de transformação da informação – na medida em que permitem trabalhar com texto, modelos matemáticos, imagem, som, documentos multimídia e hipermídia. Finalmente estas tecnologias podem ser encaradas como suporte da interação e construção de novas identidades pessoais (PONTE, 2002, p. 70).

É observado que, com o avanço das tecnologias ao passar dos anos, foi-se pensado em investimentos nas escolas localizadas nos meios rurais brasileiros, utilizando a “logomarca” de inclusão digital: levando instalações tecnológicas de computadores, lousa digital, tablets, com a premissa do uso das tecnologias como ferramenta de trabalho que favoreceriam ao processo de aprendizagem dos educandos, combatendo a desigualdade e promovendo a inclusão.

Políticas fomentadas pelo governo federal de levar as tecnologias até os estudantes dessas escolas públicas foram traçadas, mas o programa não obteve 100 % de êxito. Antes do investimento dos recursos, nas compras de computadores e outros materiais, não foram observadas questões mínimas como as próprias condições para instalações. Acredita-se que isso estaria associado a responsabilidade dos órgãos administrativos competentes de muitas dessas instituições rurais e das empresas fornecedoras dos equipamentos. Analisa os autores a seguir:

Elaboram-se então, diversos discursos midiáticos e de pressões mercadológicas para compra e venda de equipamentos e softwares apresentados como educacionais, cuja justificativa da inclusão das tecnologias nas escolas do campo surge como a solução para os problemas históricos, estruturais e de aprendizagens daqueles estudantes que se encontram distantes dos centros urbanos. Dessa forma, os jovens das escolas situadas em zonas rurais podem tornar-se cada vez mais suscetíveis a uma inclusão digital mascarada por grandes empresas de telecomunicação em formato de pacto com políticas de educação, especialmente trazidas por discursos voltados para a melhoria do agronegócio (HABOWSKI; CONTE; JUNGES, 2018, p. 157-158)

O resultado disso: um cenário de abandono desses investimentos em muitas escolas públicas rurais. O amontoado de computadores sem nunca serem utilizados, devido a problemas de redes na região da escola, questões ligadas à carga de energia que a própria escola não suporta, tornando o processo de inclusão digital, como sendo apenas uma máscara mercadológica.

A impressão de desenvolvimento para a zona rural, como se o espaço da escola localizada neste ambiente estivesse sendo assistido por políticas públicas de valorização e de avanço foi ao longo do tempo fomentada pelos órgãos governamentais. A maquiagem de um suposto desenvolvimento, apresenta em suas profundezas, um interesse mercadológico, orientado pelo agronegócio dominado por um poder hegemônico de grandes empresários. O status de desenvolvimento para o campo, por meio do acesso às tecnologias pelos alunos, guarda, na maioria dos casos, a intenção de aprimorar “treinar” o conhecimento que respondam às demandas do capital, alimentado pelas mãos que detém o poder.

Em muitas escolas situadas na zona rural, a experiência que se têm com a rede digital é pequena. E em grande parte dessas escolas públicas não existe sequer essa experiência. Visto que em muitas delas, não tem itens básicos que compõe uma instituição digna para ensino: quadro, banheiros, biblioteca, sala de lazer,

lousa digital, computadores, ventilação, água, alimentação e professores que são respaldados por políticas de formação continuada, com dignos salários, todos os itens que faz um mundo escolar desenvolvido em todos os aspectos, além do tecnológico.

Muitas escolas possuem máquinas tecnológicas, mas sem nunca poderem utilizar, por conta de problemas de resistência de rede, pela falta do planejamento para que esse projeto viesse a ser instalado ou pela ausência de profissionais capacitados para trabalhar com as máquinas numa perspectiva pedagógica. A oportunidade de fazer com que muitos estudantes se inserissem no mundo digital, por meio de ferramentas para estudos, foi adiada, prorrogando para um futuro incerto.

Diante disso, surgem alguns questionamentos: como cobrar um Ensino Remoto Emergencial-ERE, sem nunca ter trabalhado essas noções na escola pública localizada e área rural? Como trabalhar com slides, vídeos por vias digitais em momentos de pandemia, como uma alternativa de ensino, sem mesmo a escola nunca ter disponibilizado em momentos de aulas, o conhecimento desses recursos? Dessa forma, será que há garantia de aprendizagem nos alunos?

Pensando em questões como essas aqui colocadas, segundo dados disponibilizados pelo IBGE⁵ — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, que muitos estudantes no ano de 2020 ficaram sem acesso ao espaço escolar e sem nenhuma ligação com a instituição educadora. 41% dos estudantes com a faixa etária de 06 a 10 anos permaneceram durante a pandemia totalmente fora da escola. O número menor 27,8% ficaram sem aula com a idade de 11 a 14 anos. Os alunos de 15 a 16 anos de idade cerca de 31,2% marcaram também esses índices de distanciamento da escola. Esses números levantados pelo

⁵ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-04/mais-de-5-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-ficaram-sem-aulas-em-2020>.

Instituto revelam ainda, que 70% dos alunos que estiveram excluídos do espaço escolar, sem acesso as atividades pedagógicas são pretos, pardos e indígenas.

Seguindo os dados da pesquisa, a maioria dos estudantes das zonas rurais não tiveram também resultados positivos em relação ao acesso à escola e as atividades pedagógicas durante a pandemia no ano de 2020. Muitos não tiveram e ainda não têm as condições básicas para sobrevivência, como as três refeições ao dia, objetos de higiene, como pressupõem e descrevem os autores a seguir. “É necessário questionar se as políticas públicas que propõem levar tecnologias às escolas de zonas rurais consideram as particularidades das realidades de professores e estudantes, pois ainda há situações de famílias destes estudantes que não possuem luz elétrica ou água encanada...” (HABOWSKI; CONTE; JUNGES, 2018, p. 158).

Essas questões perpassam o espaço da escola da área rural e estão ancoradas à realidade de vida do estudante. Há de fato escolas com condições um pouco mais avançadas, comparadas a algumas realidades, mas são casos isolados, uma pequena parcela diante de uma realidade tão extensa. Escolas que possuem espaço que proporciona aprendizagem são poucas frente a uma vasta quantidade.

Respostas imediatas são procuradas às demandas que constantemente surgem ao passar dos dias, colocando os professores, pesquisadores e curiosos a um estado de constante pesquisa de alternativas que visam a possíveis soluções dos problemas voltados a educação no meio rural no mundo pandêmico. Restando a palavra “esperançar” que o educador Paulo Freire tanto destacava em suas palestras, nos corações desses fazedores da educação, especialmente dos que trabalham no espaço escolar rural.

AS NARRATIVAS PEDAGÓGICAS

Nos dados coletados, as professoras descreveram os desafios enfrentados em tempos incertos e como o trabalho foi desenvolvido. As narrativas destacam duas principais questões: o aplicativo *whatsapp* como uma das únicas plataformas utilizadas como meio de prosseguir as atividades escolares na pandemia. E as condições econômicas dos estudantes como sendo os parâmetros de inclusão e exclusão de acesso as aulas no momento de pandemia.

Nós estamos trabalhando *online*, com aulas assíncronas. No meu caso eu só trabalhei via *whatsapp*, mas alguns colegas além de trabalhar via *whatsapp* trabalhou no *meet*, eu não trabalhei dessa forma. Fiz as aulas todas pelo *whatsapp*. Porque o maior desafio, Rosa deve até concordar comigo é a questão da internet. Dos alunos terem o celular pra gente poder trabalhar pela internet. Dos alunos ter o celular, mas é necessário que tenha a internet pelo menos razoável. Na escola onde trabalho, alguns alunos não assistiram aula, por não terem o aparelho celular e alguns que tinham o celular, tinha o celular, mas a internet era aqueles dados (PROFESSORA MEIRE⁶).

Ter o aparelho celular dava condições aos estudantes a cursar ao ano escolar matriculado. Mas além do aparelho tecnológico era ainda necessário que o mesmo tivesse acesso a internet, e isto implica custos que a maior parte deles não tinha condições de arcar.

Uma coisa assim, que era ruim, principalmente agora é a questão das considerações em relação a esse período, foi como você falou, Meire, a questão da internet, que muitos não tinham, não tem condições, não tem nem o que comer, quanto mais ter um celular ali disponível com internet pra aulas. Muitos não tinham mesmo, não tinham, condições difíceis, difíceis, os relatos foram esses, que muitos alunos não participavam por essas condições. Os alunos da zona urbana tem mais condições, mesmo morando

⁶ Professora 01. Os nomes das colaboradoras foram preservados. Nisto, foram eleitos nomes fictícios para cada uma.

em localidades assim, não é nem considerada mais rural, considerada urbana muitos tinha o celular e não assistia as aulas, não assistia as aulas, então isso assim, os da zona rural foram mais prejudicados, foram mais nesse período agora de pandemia, muitos prejudicados, pelas questões das condições econômicas (PROFESSORA ROSA⁷ 2)

Como descrito pelas colaboradoras da pesquisa, as aulas foram feitas mediante o acesso as plataformas digitais e o *whatsapp* foi uma das redes mais utilizadas por elas. O fato de os alunos da zona rural não ter acesso a internet fez com que eles não tivessem acesso as aulas. Isso revela a desigualdade social que ainda é uma das barreiras que deve ser superada por todos. A desigualdade já se começa, segundo as colaboradoras entre os estudantes das zonas urbanas com os das zonas rurais, mostrando que o desafio não é só de a inclusão digital nos meios rurais, mas de políticas públicas que viabilizem o ensino escolar nas escolas localizadas nas áreas rurais e das vidas das pessoas que nesses espaços vivem.

CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

A escola da área rural é um espaço que merece um olhar mais profundo por meio de políticas públicas que orientem a uma qualidade em todos os quesitos na rede educacional. Para que essas políticas de fato, venham valer a pena nesse espaço, é necessário qualidade em seu planejamento pelos órgãos e setores administrativos, gerando bom aproveitamento dos recursos aplicados.

Pensando numa educação que favoreça a emancipação do sujeito, não se responsabiliza apenas o professor e sua prática, mas todo o conjunto que está ligado ao ramo educacional. Precisa

⁷ Professora 02. Os nomes das colaboradoras foram preservados. Nisto, foram eleitos nomes fictícios para cada uma.

ser criteriosamente analisado os recursos alternativos de ensino, que foram utilizados em tempo emergencial, como aulas *online* em tempos de pandemia para os alunos de escolas localizadas em áreas rurais terem acesso.

Essa modalidade de ensino que foi traçada/utilizada, de certa forma, foi perversa, pois serviu como parâmetro que limitava o acesso e a exclusão do aluno no espaço escolar. A pandemia fez com que o modelo educacional traçado fosse perverso. Tudo isso, foi resultado das ausências de investimentos na área educacional tanto para as escolas de zona urbana quanto para as escolas de áreas rurais, que aqui está sendo discutida.

Diante de um presente incerto o professor em tempos de pandemia só cumpriu com seu dever, com os artifícios que possuía.

Essa não seria a melhor forma de fazer a educação acontecer, tendo em certa medida, um processo de exclusão e marginalização social, não levando em consideração particularidades presentes no contexto das sociedades, que estava sendo a privação dos alunos aos meios digitais e a outros bens culturais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Maria Eliza. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa: pesquisa do tipo etnográfico. In: *Etnografia da prática escolar*. 10. ed. Campinas, São Paulo, 2003.

DENZI, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: NETZ, Sandra Regina. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed editora, 2006.

ARROYO, M. G. *Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos*. Curitiba, Brasil: Editora UFPR, 2015.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo*. v. 2. Brasília, 1999.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Revista EmRede*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Base Nacional Comum Curricular.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; JUNG, Hildegard Susana. *Reflexões acerca do uso das tecnologias digitais e as juventudes do campo*. Cadernos CIMEAC, 2018.

MIRANDA, E. SANTOS, A. *Educação do rural versus educação do campo: paradigmas e controvérsias*. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p. 134-146, 2017.

PEREIRA, Áurea da Silva. Educação rural em tempos de pandemia: a falta que a escola me faz. In: KLEIMAN, Angêla; MARQUES, Ivoneide; LEURQUIN, Eulália. *O humanismo ético de Paulo Freire: impactos na configuração de estudos sobre linguagem e ensino*. São Paulo, Pontes editores, 2021.

PONTE, Joao Pedro. Os processos de transformação da gramática escolar. In: DUARTE, José B. *Igualdade e diferença numa escola para todos: Contextos, controvérsias, perspectivas*. Edições Universitárias Lusófonas, 2002.

ROSSATO; PRAXEDES, Geovanio; Walter. *Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. São Paulo: Boitempo, 2020.

SCOCUGLIA, Afonso, C. As reflexões curriculares de Paulo Freire. *Rev. Lusófona de educação*. 2005.

ERA UMA VEZ... UM CONTO DE FADAS NUNCA CONTADO: A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NOS CONTOS DE FADAS

Jane Fagna dos Santos¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar a contribuição dos contos de fadas, na construção do imaginário social, em torno da identidade negra e o espaço que os personagens negros ocupam, nas narrativas e os estereótipos associados aos mesmos. E a influência exercida na formação negativa destinada a determinados grupos sociais, transmitida nos contos de fadas. A pesquisa é fruto de leituras preliminares e conteúdo abordado em sala de aula, somado ao impacto no processo de ressignificação dos cabelos crespos e cacheados e sua afirmação identitária, como símbolo de representação social e resistência, numa sociedade colonizada por europeus.

Palavras-Chave: Desconstrução. Educação. Conto de fadas. Representatividade.

INTRODUÇÃO

Quando se trata de identificação negra no Brasil, é preciso lembrar que a sociedade baiana em sua maioria é negra, porém, muitas pessoas não se reconhecem de tal forma, configurando a não aceitação como negra e negros, que vai desde a rejeição do seu corpo, de suas formas e principalmente do seu cabelo. Essa ação tem base no segregacionismo escondido na ditadura da beleza, do cabelo liso, apresentando-se como principal modelo opressor na sociedade atual. Pouco mais de 130 anos após a abolição, período esse que foi negado aos negros todos os direitos, ferindo-lhes em sua humanidade. Silenciados por um

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), Alagoinhas; apresenta o trabalho supracitado como exigência da disciplina Tradição Oral e Cultura Popular, sob orientação da professora Dra. Edil Silva Costa, semestre 2020.1. E-mail: fagnasantoss@gmail.com.

grupo opressor e dominante, impositor de ideologias eurocêntricas que dita o que é belo e o que é feio, o que é ser branco e o que é ser negro subalterno.

Processo que dificulta a aceitação do ser negro. Ora, por ignorância, ora pela questão cultural atrelado ao negro. Não existe ineditismo na existência de algumas pessoas negras não se aceitarem como tal. Isso faz parte dos resquícios deturpados que se construiu e foi pregado no nosso país sobre a África e os africanos. Dificultando ainda mais essa aceitação de sua ancestralidade, algumas associações pejorativas ligando o negro a alguns atributos sobrevivem até hoje, como a ligação em ser negro e ser escravo, da mesma forma que ter cabelo crespo é sinônimo de ter cabelo ruim. Gomes (2002, p. 45) nos lembra que o que muda são apenas as variações dada aos apelidos, mas que o sentido de rebaixamento é igual. E complementa:

Alguns se referem ao cabelo como: “ninho de guacho”, “cabelo de Bombril”, “nega do cabelo duro”, “cabelo de picumã”. Apelidos que expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade, sempre associado à artificialidade (esponja de Bombril) ou com elementos da natureza (ninho de passarinho, teia de aranha enegrecida pela fuligem).

É sabido que a construção da identidade do sujeito é formada no meio social de sua atuação, multifacetada, inúmeros são os fatores que colaboram para sua construção. Atributos esses, que chegam até o indivíduo por meio do processo civilizatório, que o mune com informações sobre todo o contexto social em que está imbuído. Como agentes responsáveis por esse processo social estão à escola, os amigos, o relacionamento com a comunidade, os meios de comunicações da sociedade moderna, além da sua importante base familiar. São representações acompanhadas de características pessoais e cognitivas individuais e específicas que são reproduzidas e interpretadas ao longo de toda a vida nos contextos envolvidos.

Sendo assim, a falta de referências na formação do sujeito, colabora de forma negativa na identidade, no processo cotidiano da sociedade. A formação social é processo que tem início na infância e segue em construção ao longo da vida, se apropriando de experiências vividas pelos seus, como referências para novas ocasiões. Adquirindo novos saberes, aprendizagens, dando uma nova cara por sua vez ao que já possui forma. Diversos são os estudos apresentados nas últimas décadas em torno do desenvolvimento social do sujeito, a forma de transmitir os valores morais, seguidos dos conhecimentos socioculturais e suas normas éticas. A escola e os pais são os principais autores nesse processo, além dos meios de comunicação em massa, como já foi citado acima.

Neste caso, os meios de comunicações de massa como internet, televisão, rádio, revistas, jornais entre outros. Atinge a subjetividade do indivíduo internauta, leitor, telespectador e ouvinte, transformando em “consumidores potenciais” modificando suas formas de viver, suas ações comportamentais, afetando seus modos de construção na sociedade. As figuras distorcidas de personagens representantes de minorias impressos através dos meios de comunicações sejam eles radiofônicos, impressos, televisivos ou digitais, levam a uma imediata aceitação por parte da grande massa, características negativas raciais destinadas a esses grupos.

“Acreditamos que a cultura da mídia oferece a base sobre a qual muitas pessoas constroem seu senso de classe, de raça e etnia, de nacionalidade, de sexualidade; enfim, ela nos ajuda na construção de nossa identidade e na determinação do que seja o “Outro”, o diferente do que somos [...] Com referência ao negro, é preciso estar atento ao fato de que a mídia constrói identidades virtuais (ou pseudoidentidades) a partir não só da negação e do recalçamento da identidade negra, como também um saber de senso comum alimentado por uma longa tradição ocidental de preconceitos e rejeições” (FERNADES; FARIA, 2007, p. 4-8).

É preciso que estejamos atentas as subjetividades e a sutileza do racismo, logo, do racista. Como relata as autoras, é preciso observar as culturas de mídias e nos questionar sobre o que ela oferece, cria, com qual interesse é produzido essa construção de senso? Quem ganha com isso? Como é representado o outro com todas as suas crenças e cultura diferente? Quem são os representantes das mídias brasileiras? Atenta as questões como as citadas acima, é preciso lembra que a afirmação dos cabelos crespos e cacheados se transformou em símbolo de representação social e resistência, devido às constantes lutas e ações promovidas pelos movimentos negros no Brasil.

É a partir do processo de aceitação como negra(o), a transição capilar, tido como ato de extrema coragem que impulsionou o autorreconhecimento do povo negro. Esse processo despertou no negro o desejo de mudança, a aceitação da sua negritude e consentimento da sua identidade. Lody (2004) diz que: “O cabelo é um marcante indício de procedência étnica, é um dos principais elementos biotipológicos na construção da pessoa na cultura”. Mesmo sendo minoria nos espaços de representatividades e maioria em população, decorrência de um processo de negação identitária de um país onde maior parte da população sente vergonha ou medo da sua real identidade, essa gente nunca conseguiu se adequar aos espaços, nunca foi inserido em grupos de destaque, nunca foi introduzida em um contexto real. Essas ações derivam de um padrão europeu imposto na sociedade gerando uma crise de identidade cultural, na qual a elite opressora deprecia e discrimina as raízes negras sua ancestralidade transformando-os em eternos subalternos. Para Gomes (2003, p. 80),

Uma sociedade racista usa de várias estratégias para discriminar o negro. Alguns aspectos corporais, no contexto do racismo, são tomados pela cultura e recebem um tratamento discriminatório. São estratégias para retirar do negro o status de humanidade.

Talvez seja esta uma das piores maneiras de o racismo se perpetuar. Ele transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade. Nesse processo são estabelecidos padrões de superioridade/inferioridade, beleza/feiura.

Um dos elementos muito usado na construção do processo de desumanização da população negra é pelas diferentes formas da construção capilar e as várias formas pejorativas de se destinar aos fios. A indústria de cosmético é um forte propagador dessa estratégia discriminatória e de inferiorização da população negra. Mas, ela nunca esteve sozinha, junto a uma estrutura gigantesca se faz presente no fortalecimento do racismo no Brasil.

CONTOS DE FADAS E OS PERSONAGENS NEGROS

A literatura infantil assim como a literatura oral, começa a tomar forma quando a criança é reconhecida como é, e não mais como um mero “adulto jovem”. Seu início é marcado por Perrault, entre os anos 1628 e 1703, com publicações de alguns clássicos como: Mãe Gansa, O gato de Botas, Gata borralheira, Cinderela, A barba azul, entre outras. Jovino (2006, p. 182) destaca “[...] o fato de nos serem dados a conhecer a literatura sempre a partir de um referencial europeu”. Pois muitos dos textos infantis que nos chegam são adaptações de contos de fadas como Branca de Neve, Bela adormecida e entre outras.

Protagonista de importância, a literatura infantil contribui de forma substancial no processo educacional das crianças, com base nesse conhecimento, trabalhou-se de forma eficaz no desenvolvimento imaginário, no aprendizado lúdico através de figuras, aguçando a curiosidade para que novas descobertas aconteçam, impulsionando novos leitores a ampliar a compreensão do mundo e principalmente de si. Narrativas que em sua maioria não são produzidos por crianças, mesmo sendo direcionados para o público infantil, comumente seus escritores são pessoas adultas.

Portanto, é preciso refletir acerca da reprodução dessas obras tornarem-se necessária, na descoberta da existência de uma representação étnico-racial de forma verdadeiramente positiva, na promoção de uma leitura crítica e não apenas a repetições de padrões, fomentações de preconceitos e estigmas sociais originários da bagagem cultural de cada um, preservando assim, os fortes traços da cultura europeia dominante. Faz-se necessária a representatividade de forma positivamente igualitária dos grupos sociais que são colocados às margens da sociedade, grupos conhecidos como minorias, não por sua quantidade, e sim, por sua representação nos espaços públicos. Isso se dá, pela influência na construção do imaginário infantil, encontrado nos contos de fadas e a força que cada um de seus papéis carrega na formação da personalidade.

Um espaço de significações, aberto às emoções, ao sonho e à imaginação, funcionando como caminho para que a criança pense a sua condição social, seu pertencimento, fazendo emergir conflitos e valores que, de outra maneira, talvez não fosse possível expressá-los e representá-los (COUTO; CAMPOS, 2009, p. 2).

São linhas imaginárias que perpassam os sentidos imaginários da criança, trabalhando uma produção inalcançável para muitos. Contudo, só no início do século XX que a Literatura Infantil surge, no Brasil. Nomes como Teles de Andrade, Coelho Neto, Olavo Bilac, Monteiro Lobato, entre outros nomes. É importante lembrar que no período colonial o uso de livros era proibido. A escolarização no Brasil se deu na maior parte em fazendas e engenhos, com a contratação de pessoas letradas e a ajuda de padres para esse fim. As mulheres e os escravizados eram proibidos de frequentar escolas, por acreditar não existir necessidade educacional para esses grupos.

Muitas das publicações eram em edições portuguesas, suas inspirações todas eram baseadas na cultura europeia. Na produção literária brasileira do século XX já havia uma

preocupação com a nacionalização da produção. Os textos em sua maioria abordavam o país do ponto ufanista, as grandezas de nossas terras e claramente evidenciavam a cultura europeizada (GOUVÊA, 2005). Surgem também, os romances ligeiros, as publicações de revistas femininas e os livros didáticos para criança. Período esse que Gouvêa (2005) denomina como “século da criança” no qual se começa a pensar na possibilidade de existir a diferenciação da produção destinada ao público infantil e adulto. Gouvêa (2005, p. 81) define a literatura Infantil “[...] pela formulação e transmissão de visões de mundo, assim como modelos de gostos, ações, comportamentos a serem reproduzidos pelo leitor”.

Assim, conhecer e analisar o uso da literatura infantil em nosso país, partindo de um processo formal a partir da educação infantil até chegar ao início do Ensino Fundamental, é um cuidado a ser tomado, os livros usados nessa fase são de origem europeia, ainda hoje. Os contos de fadas são um exemplo disso, seus personagens com aspectos físicos majoritariamente brancos, referência cada vez mais a beleza clássica eurocêntrica. Alguns exemplos são muitos evidentes, nos saltam os olhos, como a representação da Cinderela com todos os traços finos, cabelos longos, lisos, loiros, corpo esbelto, fomenta uma cultura que não é a nossa. Já o príncipe é sempre retratado por um jovem alto, forte, branco, olho azul, muito bem educado, com trajes finos e, rico. Princesas, fadas, príncipes e mocinha, são modelos da raça ariana. Vale lembrar que nos dias atuais existe uma larga produção na literatura voltada para o público infantil a fim de revisar esses modelos, mas o Brasil parece insistir em tempos coloniais.

Fruto dessa subjetividade excludente, a sociedade brasileira e sua imensa diversidade fenotípica, que apesar de toda admiração pelas imagens que lhes são apresentadas comumente sem pretensão, além das crianças não se reconhecerem nos seus

protagonistas, ainda internaliza a subjetividade de feiura, mesmo que não perceba o processo. São enredos onde a figura do negro/a sempre vive em representações coadjuvantes, subalternizados, no caso de serem incluídos/as. Sobre isso, Silva (2014, p. 80) nos lembra,

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização de identidade e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger — arbitrariamente — uma identidade específica como parâmetros em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.

É na sutil arte de eleger uma identidade como bela, perfeita, que os dominantes construíram a inferioridade da população negra. Normalizando a presença do negro nas artes e nos demais meios e espaços como o subalternizado, o Brasil segue fomentando preconceitos e estereotipando os seus.

A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS

Com a implementação da lei n. 10.639/2003 possibilitou o Movimento Negro em todo o país, contar com as ações afirmativas e políticas de reparação de reconhecimento e valorização. As redes sociais foram e continuarão sendo uma das principais ferramentas para a disseminação das ações e pautas dos movimentos, contribuindo assim, para que em todo país e porque não dizer no mundo, milhares de mulheres tivessem a coragem de se reconhecer fazendo parte de uma negritude até então negada, assumir seus cabelos crespo, aprendendo a gostar da imagem que via no espelho, adotando assim, suas raízes, sua identidade cultural, sua ancestralidade.

Pensando no contexto educacional, onde o ambiente escolar é voltado para levantar os debates que valorizem a

desigualdade existente em nossa sociedade, em sala de aula. É preciso lembrar o apagamento histórico do povo negro que a escola teve sua parcela de contribuição em suas práticas de ensino até hoje, é notável também a urgência de uma educação humanizadora, que consiga combater os preconceitos criados e difundidos ao longo do tempo na sociedade.

A escola e todo o seu poderio estruturante é capaz de difundir ou neutralizar qualquer tipo de preconceito e discriminação, de todo e qualquer teor. Continuar usando abordagens pejorativas destinadas a determinados grupos sociais, ao invés de trabalhar no combate ao preconceito com o diferente, em sala de aula é fomentar o eurocentrismo e a desigualdade existente em nosso país. Assim, um dos grandes aliados na promoção e desconstrução dos conceitos implantados como verdade totalitária, configurando o consciente de uma nação como padrões que ditam até mesmo a forma de manter em sociedade, ainda são suas práticas pedagógicas de letramento.

Para padrões que são infiltrados e estabelecidos como verdade absoluta no inconsciente, Silva (2000, p. 83) define “normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis em relação às quais outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única”. As representações preconceituosas e suas influências exercem um poder devastador sobre a psique da criança negra, perpetuando a forma de se ver negativamente. Essa psique existe dentro de um corpo, que sofre ataques rotineiramente o tempo todo, e isso acontece de diversas formas, os apelidos pejorativos e xingamentos são os mais conhecidos, mas são seguidos pelas brincadeiras que somente um dos brincantes rirem, até chegar às chacotas e por fim, agressões físicas.

Demarcado por seus traços físicos, os ataques ao corpo negro é uma constante imutável, isso fica visível quando uma

sociedade tida como “branca” fixa seus valores como únicos, invalidando os demais. Tornando impossível conviver com uma aparência que é visto pelo outro como feio, com um cabelo que é tido como “ruim”, sem falar nos demais atributos corporais como o nariz que é proferido como nariz de barraca e os lábios que por sua vez é tido como beijo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, concluo que é preciso uma mudança de percepção e forma de agir da escola, dos profissionais de educação, na inclusão da Lei n. 10.639/2003, na substituição das literaturas eurocêntricas por uma educação inclusiva, onde o aluno brasileiro pudesse se perceber nos livros didáticos, fosse inserido nos contos de fadas, em toda oralidade existente no educar. Transformando assim, a sociedade com base na desconstrução de práticas racistas, ressignificação dos saberes identitários existentes, na garantia de novas práticas pedagógicas, no compartilhar experiências de educadoras(es) e educandas(os), na promoção da igualdade racial na escola e, na cultura do povo negro. Contribuindo na construção de um referencial social para os grupos marginalizados.

Trabalhar com as diferenças não é fácil, mas é necessário avançarmos, compreender os nossos, a manifestação da nossa diversidade e os entraves histórico-culturais. Ampliando assim, uma educação que agregue as questões étnico-raciais, aprofundando na discussão das desigualdades e diferenças raciais. Para isso, é de relevância extrema que o profissional de educação com o apoio da instituição utilize obras em sala de aula, onde os textos literários tenham efetiva participação e protagonismo negro nas histórias, possibilitando aos educadoras/es o reconhecimento do seu grupo étnico, da sua realidade, dos seus ancestrais. A partir dos exemplos trazidos acima, é inaceitável que as escolhas da escola não respeitem a diversidade étnico-racial e,

que mesmo no século XXI, ainda contribua para uma proposta pedagógica racista, conservando estereótipos e padrões europeus e desvalorizando a diversidade existente em nosso país, referente ao aspecto racial e cultural.

REFERÊNCIAS

COUTO, M. E. S., CAMPOS, G. V. *Os Contos de Fadas: a Leitura e a Construção do Imaginário Infantil*, Universidade Estadual de Santa Cruz/UECS, CONLIRE, 2009. Disponível em: www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-29.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

FARIA, M. C. B., FERNANDES, D. A. Representação da identidade negra na telenovela brasileira. ECompós — *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. Agosto, 2007.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo de identidade negra*. Belo Horizonte. Autentica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23. 2003.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na Literatura infantil brasileira: análise historiográfica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 60-89, jan./abr. 2005.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura Infanto-Juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. *Literatura afro-brasileira*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

LODY, R. G. da M. *Cabelos de Axé: Identidade e resistência*. Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, 2014.

FIOS CONDUTORES: CARTOGRAFIA E REGISTRO DAS POÉTICAS ORAIS DE MARACANGALHA

Railda Maria da Cruz Santos¹

Resumo: Parto da perspectiva de que a estratificação, desterritorialização e territorialização constituem principais caminhos para empreender a multiplicidade e o devir da poética oral, como também para a compreensão dos saberes e experiências dos seus intérpretes. Apresenta-se uma reflexão acerca do método de pesquisa para a poética da voz na comunidade de Maracangalha em São Sebastião do Passé, Bahia. Trata-se da reflexão dos textos: *Introdução ao rizoma* de Giles Deleuze e Félix Guattari (1995) e *A noção de obstáculo Epistemológico — plano da obra* de Gaston Bachelard (1996). A partir desses textos, articulo-os ao objeto de estudo: o caderno de anotações “Cultura popular”, o qual tem como autora Nívea Brito, professora e moradora da comunidade citada. A questão deste estudo se configura de que modo os textos apresentados contribuem para discussão da poética oral, registrada no caderno “Cultura popular” e para a construção do espírito científico frente a esse objeto de pesquisa? Os resultados revelam linhas de segmentaridade e de fuga para a difusão e revitalização da poética oral. Nas considerações finais, concluo que as linhas de fuga da poética oral de Maracangalha apontam as estratégias de resistências da memória cultural da vila, mas também a transformação do texto cultural tradicional nos dias atuais. *Palavras-Chave:* Poética oral. Caderno de anotações. Lindro Amor. Rizoma. Obstáculo epistemológico.

INTRODUÇÃO: CARTOGRAFANDO A POÉTICA DA VOZ DE MARACANGALHA

Muitos são os caminhos para operacionalização da cultura científica, basta observar as vastas referências que tratam acerca

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica), endereço eletrônico: raildasan@gmail.com.

da pesquisa, desde método, sujeito pesquisador e objeto. Adentrar esse campo exige conhecimento e habilidades que concorrem para uma construção epistemológica. Desse modo, o espírito do pesquisador é inundado por uma multiplicidade de conceitos e questionamentos, tentando compreendê-los no que tange seu funcionamento e sua forma de se relacionar e se conectar com outros sistemas sociais.

Dito isso, pretendo, neste texto, discutir o conceito de “Rizoma”, cunhado por Gilles Deleuze e Guatarri (1995), capítulo inicial de *Mil Platôs*; bem como o de “a noção de obstáculo epistemológico”, apresentado por Gaston Bachelard (1996), no capítulo inicial *A formação do espírito científico*, buscando empreendê-los e aplicá-los como operadores metodológicos para o estudo das poéticas orais de Maracangalha em São Sebastião do Passé.

Maracangalha é um distrito do município de São Sebastião do Passé, município do interior da Bahia, localizada à cerca de sessenta quilômetros de Salvador². Fazendo parte da região do Recôncavo, o núcleo urbano de São Sebastião do Passé é bastante antigo: foi uma freguesia criada em 1718, sendo distrito de São Francisco do Conde até 1926, quando foi emancipada e promovida a cidade. A partir da década de 1960, desenvolve-se graças à exploração de poços de petróleo e, embora rica, tem uma das populações mais pobres do Estado e índices de desenvolvimento humano muito baixo. Com uma população negra predominante, em função do processo de ocupação da área ainda no século XVIII e da necessidade de mão de obra

² São Sebastião do Passé está situado na Região Metropolitana de Salvador e fica distante 58 quilômetros da capital, a 37 metros de altitude. Segundo dados do IBGE de 2021, sua área total é de 538,32 km² e população de 44.554 habitantes. O município possui quatro distritos: Nazaré de Jacuípe, Lamarão do Passé, Maracangalha e Banco de Areia.

escravizada para a lavoura de cana-de-açúcar, a cultura local preserva fortes traços desse caldeamento.

Entendo que nesse processo de criação há conexões e movimentos entre a história, cultura, espaço e tempo, que possibilita discorrer sobre os modos de vida e os saberes das pessoas dessa comunidade. Essas conexões corroboram para a transformação e ressignificação do texto tradicional oral nos dias atuais.

Nessa perspectiva, através deste estudo compreendo a literatura oral tradicional como “literatura menor” por apresentar a desterritorialização da língua, a ligação do imediato individual com o imediato político, o agenciamento coletivo de enunciação” (DELEUZE; GUATARRI, 2002, p. 41). A partir desse conceito talvez seja possível denotar a dimensão e ligações das manifestações culturais da vila de Maracangalha, bem como a singularização da linguagem que a torna “maior”.

Este estudo ampara-se nos estudos culturais e numa perspectiva interdisciplinar que possibilita uma interlocução entre o referencial teórico e a temática apresentada. Faz parte também dessa discussão o caderno de anotações, “Cultura popular” da Professora Nívea, moradora da localidade e integrante do Lindro Amor.

O Lindro Amor é um folguedo, presente na região do Recôncavo e em alguns municípios da Bahia, como São Francisco do Conde, Santo Amaro e Irará. Esse folguedo é composto por homens, mulheres e crianças que dentre outros objetivos, saem nas ruas e de casa em casa para pedir doação para o caruru ou a reza de São Cosme e São Damião, Santa Bárbara e a festa do/a Padroeiro/a. É também um tipo de teatro popular, o qual sua performance constitui-se de: vestimenta colorida, chapéu de palha, adereços, fitas coloridas, bandeiras, canto, dança, instrumentos musicais, além da imagem do santo de devoção que

vai a frente numa caixa de papelão ornamentada de papéis coloridos e fitas.

A questão que direciona este texto é apreender como os textos citados podem servir de fios condutores para discussão do caderno “Cultura popular”. A seção que segue apresenta os pensamentos dos autores citados anteriormente como vias de entendimento do movimento e articulações do pesquisador com o objeto de pesquisa.

Como construir uma cartografia para o estudo das poéticas orais de Maracangalha a partir do caderno “Cultura popular”? Como as linhas chegam ao sistema de poder? Tomaremos como via para essa reflexão a oralidade, a memória, a tradição e a escrita da professora Nívea como elementos indispensáveis para concretização dessa jornada e às nuances da manifestação cultural já citada.

DO PENSAMENTO RIZOMÁTICO AO OBSTÁCULO EPISTEMOLÓGICO

Pensar na construção do conhecimento epistemológico demanda desenvolver um método que abarque o corpus da pesquisa. Sobre isso, teóricos como Deleuze, Guattari e Bachelard apontam linhas de pensamentos que teorizam e ampliam o fazer científico. De um lado, Deleuze e Guattari apresentam o termo rizoma, para uma melhor compreensão e formulação acerca da teoria do método. Do outro, Bachelard (1996) discute os obstáculos epistemológicos, presentes na construção do conhecimento a partir do entendimento de ideias realistas e racionalistas que perpassam por esse processo. É importante salientar que ambos os autores analisam a linguagem e a semiótica como possibilidades de operar o caminho teórico e metodológico científico.

Deleuze e Guattari (1980), em Introdução ao Rizoma, capítulo inicial de *Mil Platôs*, a partir do conceito de rizoma,

discute as possibilidades de acesso ao conhecimento, analisando as multiplicidades, caminhos, linhas, pontos de ligação para a construção epistemológica. Nesse sentido, para os autores, o rizoma são linhas entrecruzadas que se ligam de um ponto a outro ponto e não propriamente uma raiz, sendo esses pontos representações dentro de sistemas sociais. O conceito de rizoma vai formando ao longo do texto como: “linhas de segmentaridade, de estratificação [...] linhas de fuga ou de desterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, p. 15). Em sua multiplicidade de linhas, o rizoma entrelaça e liga sistemas em sua multiplicidade de agências (igreja, escola, livros e outros), mas também por meio de sujeitos enunciadorees (professor, político, líderes religiosos).

Recorrendo à metáforização, os filósofos desenvolvem as ideias do texto por meio do jogo de ideias e palavras, pelos quais criam uma linguagem que possibilita discorrer e argumentar ao longo do texto. Linguagem essa aberta, múltipla e interdiscursiva, viabilizando um discurso interdisciplinar e dialógico. Assim como o rizoma, essa linguagem “não começa nem conclui, ela se encontra sempre no meio, entre coisas, inter-ser, intermezzo” (DELEUZE; GUATTARI, p. 17). E com este caráter da linguagem há uma construção dinâmica e movente no texto, tanto no conteúdo, quanto na forma de abordagem. Assim, através da linguagem e de conceitos, esses filósofos criam uma interlocução que servem de referência para outras áreas do conhecimento.

No texto, o pensamento rizomático dos autores vai sendo construído a partir da imagem do livro que constitui uma grande metáfora para explicação do rizoma, mas não lhe pode conferir um valor de uno, e sim de multiplicidade. Sendo assim, no livro como em qualquer outra coisa estão os estratos, a territorialidade, “mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação” (p. 2). É importante dizer que o livro na escrita dos autores pode denotar o conhecimento, os sistemas sociais, o poder, o significado e o significante, dentre

outras vertentes em conexão com a vida, e isso vai propiciar que, mais adiante, neste texto, uma interlocução entre o conceito de rizoma e a poética oral tradicional.

Os argumentos dos autores são desenvolvidos a partir da enumeração de princípios de caracterização do rizoma. Nos princípios de conexão e de heterogeneidade, o entendimento se dá na presença sistemática dos pontos do rizoma onde tudo é pensado sistematicamente, ligado, conectado de um ponto a outro. Esses pontos podem ser entendidos como pessoas, objetos, linhas, identidades, ou seja, “cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc.” (p. 4). Desses pontos se processam a heterogeneidade, os agenciamentos de corpos, coletivos de enunciação, como também pode ser um ponto de “abertura de conexão entre campos disciplinares distintos e capazes de compor uma máquina de guerra” (MOREIRA, 2016, p. 14) contra o opressor. Por isso, o rizoma não pode ser confundido como nenhuma estrutura, como a árvore sintagmática de Chomsky que representa o sintagma categorial *S*. Para Deleuze e Guatarri, esse sintagma “é antes de tudo um marcador de poder antes de ser um marcador sintático” (p. 4-5), uma vez que nesse modelo sintagmático “não atinge a máquina abstrata que opera à conexão de uma língua com os conteúdos semânticos e pragmáticos de enunciados, com agenciamentos coletivos de enunciação, com toda uma micropolítica do campo social” (p. 5), entretanto representa hierarquização, centralizações e fechamentos, indo de encontro ao conceito de rizoma que analisa a linguagem aplicando um descentramento.

O Terceiro princípio consiste em observar as multiplicidades do rizoma, quando o rizoma é reconhecido como substantivo, antes era uno e se transforma em vários, uma vez que são linhas que se cruzam e preenche as dimensões. Enquanto multiplicidade, o rizoma não tem sujeito ou objeto, mas determinações,

grandezas, linha abstrata, linha de fuga e desterritorialização. Nesse sentido, os agenciamentos e devires se processam nas multiplicidades, “um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (p. 5). Assim sendo, o rizoma não reconhece as dicotomias, o bem e o mal, o verbal e o não verbal, significado e significante.

Já o princípio da ruptura assignificante trata-se da continuidade e dos significantes do rizoma. Nesse sistema não há rupturas terminantes definitivas, uma vez que nele há linhas de segmentaridade, pelas quais ele é estratificado, “territorializado, organizado, significado” (p. 6), mas também há a desterritorialização. Logo, trata-se de um ciclo contínuo, e quando ocorre à ruptura do rizoma as linhas fogem se religam e podem se reestratificar e reconstituir o sujeito, podendo ocorrer o devir, e esse processo é marcado pela multiplicidade e heterogeneidade.

Os últimos princípios rizomáticos são o de cartografia e decalcomania. De acordo com os autores o mapa representa o rizoma por ser aberto, reconfigurado, ressignificado, ancorado no real, por isso contribui para a conexão das partes, entre outros. Além disso, o mapa não produz o inconsciente fechado, mas reconhece e produz a realidade, isso porque o pensamento de Deleuze e Guattari seguem a linha da esquizoanálise e, por isso, recusa a ideia de fatalidade “decalcada, seja qual for o nome que se lhe dê, divina, anagógica, histórica, econômica, estrutural, hereditária ou sintagmática” (p. 10). Diferente do decalque que é associada no texto a raiz pivotante e fasciculada em que se opera o decalque e reprodução por serem um sistema fechado, representando uma estrutura. Por este ângulo, os autores criticam a Linguística e a Psicanálise pôr terem “como objeto um inconsciente ele mesmo representante, cristalizado” (p. 8).

Já Bachelard (1996), epistemólogo francês, em *A noção de obstáculo epistemológico plano da obra*, primeiro capítulo do livro *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento* aborda o processo de construção do fazer científico. O autor inicia a discussão declarando que “é em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado [...] é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos” (1996, p. 17), o que leva a observação de causas de estagnação, regressão e de inércia, nomeadas de obstáculo epistemológico.

Bachelard discorre primeiramente sobre a formação do espírito científico. Segundo o autor, quando o espírito se apresenta à cultura científica passa por uma transformação espiritual de modo que o conhecimento anterior, habitual e ingênuo não sejam obstáculos para o fazer científico. Nessa perspectiva, a opinião seria o primeiro obstáculo a ser superado e destruído, uma vez que pode interferir no conjunto de argumentos ou nas etapas da pesquisa e na formulação de problemas. Segundo o autor, o conhecimento não questionado entrava a pesquisa, assim como “um valor em si opõe-se à circulação dos valores” (p. 19), como também “uma ideia dominante polariza todo o espírito” (p. 19), aponta de ocorrer a inércia do espírito. Ainda nessa discussão, ele pontua o instinto formativo que seria a epistemologia e o instinto conservativo que consistiria no empirismo, e esse último tende a interromper a continuação do crescimento espiritual. Por outro lado, se houver a racionalização do conhecimento empírico não se pode descartar a possibilidade de interferência dos argumentos pelos valores sensíveis [opinião]. Sendo assim, para a construção do conhecimento científico, o pesquisador passa por uma metamorfose de personalidades e de impessoalidades que implica no modo de pensar e agir diante do conhecimento anterior.

Na segunda parte do texto, o autor discute a noção de *obstáculo epistemológico* no âmbito do desenvolvimento histórico do pensamento científico e na prática da educação. Sobre essa última, Bachelard declara que a noção de obstáculo pedagógico é desconhecida, pois o professor desconsidera o conhecimento empírico constituído do aluno (adolescente). O epistemólogo deve fazer um esforço de racionalidade de modo que possa operar as ideias, inserindo-as num sistema de pensamento e não vê-las como se fossem fatos postulados pelo historiador. Por isso, faz-se necessário uma postura normativa se houver a intenção de avaliar a validade do pensamento científico, o qual deve ser analisado através da razão, de modo que a atenção do epistemólogo volte-se para a racionalidade e construção do pensamento, como forma de dinamizar, sugerir os fatos num sistema de pensamento, de forma que os conceitos (significado e significante) possam ser explicados, designados e aprofundados. Desse modo, a cultura científica deve iniciar-se “por uma catarse intelectual e afetiva”, mas também colocá-la “em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais” (p. 24) para que haja evolução, transformação e progresso do espírito científico.

Diante dessas pontuações, entende-se que as linhas de ação do rizoma unem a necessidade de identificar, classificar, reconstruir e superar os obstáculos epistemológicos, ao passo que suas formações nos leva a percorrer diferentes caminhos dentro da análise de um objeto de estudo. Além disso, quando o pesquisador se permite calçar diferentes sapatos para atravessar um mesmo terreno e tropeçar em diferentes pedras, o rizoma terá sua continuidade nas pegadas que ele deixará ao abrir caminho para um próximo viés de um diferente estudo com outros observadores.

Na terceira e última parte do texto, Bachelard apresenta um plano para o estudo dos obstáculos epistemológicos, pontua a observação primeira como obstáculo inicial, o qual se apresenta repleta de imagens, polimorfa, havendo nele ruptura e não continuidade. Após essa observação de contemplação, o espírito científico se entrava por dois obstáculos opostos que tende a oscilação, tropeços, conflitos e desarticulação do pensamento empírico, mas essa desarticulação permite movimentos do pensamento e assume o sistema, possibilitando que o espírito constituído em sistema seja mais questionador e agressivo a ponto de observação do real. Para o autor, os obstáculos à cultura científica se apresentam em pares, nesse ponto ele cita a lei da bipolaridade dos erros, essa bipolaridade permite que o epistemólogo depare-se com um obstáculo oposto e invente, considere um fenômeno sob outros pontos de vista. E a partir daí, levará a obstáculos mais particulares, como o obstáculo verbal que seria a falsa explicação de uma palavra por meio do desenvolvimento do pensamento ao analisar um conceito, propondo-se a atribuição de um significado, quando o método mais pertinente seria a utilização do significante. Esse obstáculo levaria ao obstáculo do substancialismo e mostrará que o realismo “é uma metafísica infecunda”, uma vez que não provoca a investigação. Conclui abordando sobre o obstáculo animista nas ciências físicas, para o autor trata-se de um de aspectos pobres e particulares. Segundo Bachelard, essa ideia de substâncias e a ideia de vida inserem nas ciências físicas inúmeras valorizações que prejudicam o pensamento científico.

Assim, Deleuze e Guatarri apresentam um método de operacionalização que se direciona para o pesquisador, a pesquisa e o objeto, enquanto Bachelard volta seus argumentos para um debate acerca da formação do pesquisador diante do conhecimento epistêmico frente ao racionalismo. Tendo como base as discussões apresentadas sobre o conceito de rizoma e a

noção de obstáculo epistemológico, propomos aplicar esses conceitos para a construção do estudo da poética oral tradicional de Maracangalha.

O CADERNO “CULTURA POPULAR”: ENTRE OS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS E LINHAS DE ARTICULAÇÕES

Pensar o campo epistemológico consiste em traçar cartografia que apresente procedimentos operacionais, os quais possam nortear o pesquisador e interligá-lo a uma pesquisa e a um objeto, numa conexão semântica entre sistemas sociais distintos. Nessa conexão, o pesquisador passa por um devir para que possa se posicionar diante do objeto de pesquisa, como também do fazer científico. Sendo assim, é necessário que ocorra transformação do pesquisador de modo que emane uma postura e o “espírito científico”.

Nessa perspectiva, é necessário pensar: de que modo se dá a construção do conhecimento científico para o campo da poética oral tradicional? Como o pesquisador pode traçar uma cartografia para essa poética? Como essa poética se articula com outros sistemas sociais? Quais são as linhas de segmentaridade e de fuga? E para onde essas linhas seguem? E como pensar a multiplicidade? Tais questões podem servir de fios condutores para refletir a literatura oral tradicional de Maracangalha.

Se o conceito de cartografia se associa ao de mapa, podemos pensar nas possibilidades de enfoque semiótico desse termo para o estudo da poética oral, uma vez que a cartografia consiste em um princípio rizomático. O que nos leva a pensar em multiplicidades, linhas, aberturas, estratificações, desterritorializações e reterritorializações.

Seguindo essa linha, faz-se necessário empreender o deslocamento da literatura oral para o campo epistêmico, lugar esse negligenciado pela historiografia literária, a qual abarcou o texto literário escrito e deixou a margem social outras expressões

da cultura de grupos marginalizados. Dito isso, o conceito de rizoma enquanto linhas, torna possível deslocar a literatura oral tradicional para a encruzilhada dos estudos culturais de modo que se faça uma interlocução com outras áreas do conhecimento, como também conexões conceituais que perpassem pelo verbal e o não verbal. Desse modo, os estudos culturais propuseram mudanças de pensamento, as quais impuseram ao campo científico a agregar outras áreas do conhecimento, deixado à margem social.

A análise dos princípios do rizoma no bojo das manifestações artísticas populares viabiliza uma rede que pode apresentar a imagem da formação cultural de Maracangalha, bem como os aspectos que reverberam esse processo de formação e estão interligados ao contexto de interação com os sistemas sociais locais. A conexão dessas redes revela as linhas que a literatura oral tradicional de Maracangalha segue, como também a estratificação e desterritorialização. Essa desterritorialização de elementos religiosos, culturais, linguísticos, políticos, no qual essa multiplicidade transformar-se. É importante ressaltar que esses aspectos são elementos reveladores de imbricações do texto cultural, como vestimenta, dança, instrumentos musicais, gestos e performance.

Entendido como um operador metodológico, as características do rizoma funcionam como lupas que permitem ampliar a discussão e compreensão da produção do texto oral, registrada no caderno “Cultura popular” da Professora Nívea. Nesse caso, o caderno seria uma linha rizomática do texto cultural, mas também pode ser visto como um livro, um códice pelo qual é possível mapear os aspectos culturais, políticos, econômicos e os modos de vida da comunidade. Santos e Costa (2020) apresentam a descrição desse caderno

Trata-se de uma relevante produção sobre a cultura de tradição oral, uma espécie de códice, onde estão registradas as narrativas orais que atravessaram e atravessam o tempo na vila. A autora

configura esse arquivo em duas partes: na primeira estão escritos cânticos, benditos e louvores em honra a Maria, São Roque e Santo Antônio; na segunda parte, encontramos as cantigas de Bumba-meu-boi, Folia de Reis, Samba de roda, Bailados e do Lindro Amor. Nesse breve sumário do caderno, estão listados os interesses da autora/organizadora e os textos característicos da tradição da comunidade que vão de textos religiosos a folguedos (SANTOS; COSTA, 2020, p. 116).

Diante dessa descrição, o caderno “Cultura popular” e suas linhas são como fios condutores de articulações da cultura popular tradicional, desde a produção, perpassando pela transmissão, recepção e manutenção do texto oral. Isso pode ser explicado por ser uma poética da voz, e por ter a oralidade como veículo de propagação, o que garante continuidade e atualização. Aqui, é interessante falar da importância da memória e o seu valor para a preservação cultural, a memória pode ser vista como a guardiã da tradição, ela permite o atravessamento da voz no espaço e tempo. Os princípios do rizoma a denomina de “memória curta”, pois essa memória entende o esquecimento como processo natural, e não se confunde com o instante, “mas com o rizoma coletivo, temporal e nervoso” (p. 11), diferente da memória longa, a qual refere-se a família, civilização, sociedade e raça (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 11). Desse modo, a memória curta seria um diagrama ligado por linhas que demonstram o fluxo organizacional da cultura da vila. Essa memória pode acontecer à distância, vir ou voltar muito tempo depois, mas sempre em condições de descontinuidade, de ruptura e de multiplicidade” (p. 11).

Nesse fluxo da memória, ocorre o processo de desterritorialização e reterritorialização da poética oral no caderno “Cultura popular” da professora Nívea, a memória da Professora representa a memória coletiva, ou a memória curta como denomina os autores discutidos. Por essa ótica o texto cultural desterritorializa-se no caderno, desaguardando os saberes, fazeres, conhecimentos, modos de vida, além do contexto

histórico da vila, o caderno além de funcionar, passa a ser também um dos veículos e documento do texto cultural, que liga a comunidade e sua cultura a outros territórios e sistemas sociais distintos. O caderno torna-se uma linha de fuga, pela qual a poética oral de Maracangalha reterritorializa-se em outros espaços sociais, como as escolas, igrejas, centro acadêmicos, associações de moradores e em outras localidades além da vila. Assim sendo, o caderno compõe o mapa da cultura com outros elementos culturais da vila como se observa nesta cantiga de Lindro Amor

Quando eu vim da minha terra
O meu povo eu deixei lá.
Quero voltar pra minha Angola
Para o meu povo voltar

Eu quero voltar para minha terra
Lá em Angola que é bom de morar.
Eu quero voltar pra minha terra,
Na minha terra que é bom de morar.

Fonte: Caderno de Anotações, “Cultura popular”, Professora Nívea

A voz do sujeito poético deste cântico pode servir de base para a questão norteadora deste texto. Isso porque revela as tensões do processo da colonização, desde a captura dos africanos e o período escravagista brasileiro, o qual a comunidade de Maracangalha também se inclui nesse contexto. E isso é evidenciado por meio do lamento desse sujeito poético que atribui predicacões a sua terra como é revelada nos versos “Eu quero voltar para minha terra/ Lá em Angola que é bom de morar”, denunciando as mazelas e exploração praticadas pelas pessoas do poder. Os versos fazem referência ao poema da literatura canônica *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias por apresentar o saudosismo, patriotismo, e os aspectos políticos e socioeconômicos que refletiam e refletem as desigualdades desse período

[...]
Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá
Sem que disfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o sabiá
[...] (DIAS, 18).

Nessa análise dos dois textos, observamos que ambos podem ser denominados de canções, e isso o escritor canônico já intitula o poema de canção, já a canção do Lindro amor talvez pelo caráter singular e coletivo dos modos de produção não apresenta esse aspecto formal. Paralelo a isso, a construção das rimas “lá” e “cá” da Canção do exílio, e os termos “Minha terra” e “Lá em Angola” podem, além de mostrar o saudosismo e patriotismo, servir de dispositivos para a investigação das bases ou fontes da formação da literatura escrita hegemônica. Nesse sentido, a canção mostra multiplicidades de linhas rizomáticas de estratificação e segmentaridade cultural. Linhas essas que estão interligadas na construção de sistemas e de identidade local e nacional.

Este deslocamento e atravessamento faz com que a poética oral siga linhas de segmentaridade e se reterritorialize em outros espaços, corpos, os quais possibilita o encontro com sistemas diversos. Sistemas esses heterogêneos, em que a diferença também faz rizoma exigindo estratificação, desterritorialização, organização e significação. Por exemplo, o processo de troca e negociação da cultura popular com a cultura hegemônica em suas multiplicidades. Assim, os cantos registrados no caderno revelam a multiplicidade cultural como também denunciam todo contexto de exploração e o processo escravagista sofrido pela comunidade.

Assim como a cultura científica, o estudo do texto cultural tradicional apresenta-se cercado de obstáculos, os quais devem ser superados para que se possa analisá-lo. Para Bachelard (1996), a opinião é o primeiro obstáculo que o espírito científico deve

romper, ou seja, é preciso que o pesquisador realize a ruptura entre o conhecimento comum e o conhecimento científico. Assim, como compreender o pensamento bachelardiano para aplicação da ciência no caderno “Cultura popular”. Como construir o espírito científico para investigar as implicações e questões nele imbricadas.

Nesse sentido, o espírito científico vai partir de perguntas que possam ser respondidas no processo de construção do conhecimento, “para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico” (BACHELARD, 1996, p. 18). Sendo assim, torna-se pertinentes entender a formação, o contexto cultural, a política, a economia, os saberes, as crenças e outros aspectos que estão relacionados poética oral tradicional de Maracangalha. Para isso o pesquisador deve se distanciar do objeto para que ocorra a racionalização do conhecimento empírico, como também supere um obstáculo de gênese da produção científica.

Bachelard (1996) pensa o espírito científico como algo que está sempre em mutação. Nesse sentido, há um devir do pensamento científico que seria a transformação da forma realista em racionalista, entretanto essa transformação não é total.

O pesquisador das poéticas orais depara-se com obstáculos de várias ordens desde conceituais à pesquisa de campo. Conceituais no agenciamento de ideias que teorizam e operem as problematizações levantadas, apresentado fundamentações de estudos já realizados sobre o tema, mas também referências metodológicas que dialoguem com o objeto de estudo. A pesquisa de campo revelaria também um obstáculo epistemológico, porque de algum modo há uma invasão na privacidade dos colaboradores da pesquisa, o pesquisador seria esse invasor parasita que busca estabelecer um trabalho de mutualismo. Costa e França (2013, p. 115) dizem que “a condição de pesquisador é sempre uma intromissão na vida particular dos sujeitos que vão construir uma

narrativa de si e de seu grupo humano de acordo com a relação que se estabelecer com o intruso”, ainda que se criem laços afetivos com os narradores, poderia apresentar ao espírito científico lentidões e inércia. Sendo assim, a pesquisa de campo é um ponto importante que o pesquisador deve pontuar ao cartografar os caminhos que serão seguidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos textos, empreende-se que Deleuze e Guattari (1995) tratam dos conceitos de rizoma, multiplicidade, linhas de fuga e propõem cartografias que permitam traçar e delinear um pensamento científico, levando-nos a pensar numa teoria de método de estudo. Já Bachelard, volta-se para a construção do conhecimento científico e pontua os entraves e impasses que emanam nesse processo.

O enfoque baseado nas características do rizoma exige e reafirma a reelaboração da cultura popular como algo constante, mas também em consonância com as transformações políticas, econômicas e culturais no contexto que está inserida. Nesse sentido, o método de abordagem contribui para uma análise e compreensão da cultura de forma conjuntural na medida em que for posta a outros contextos sociais. Revelando as tensões por parte dos praticantes da cultura popular como resistência a homogeneização da sociedade e da cultura.

As discussões apresentadas revelam que a poética oral de Maracangalha desterritorializa no caderno “Cultura popular”, mostrando a multiplicidade, o contexto socioeconômico, político, bem como suas linhas de fuga na contemporaneidade. Além disso, o pensamento de Deleuze, Guattari e Bachelard podem servir de operadores metodológicos para o estudo das poéticas orais, por propiciarem abertura e interlocução com outras áreas do conhecimento.

Assim como o rizoma, o texto oral popular tem suas linhas de fuga que podem ser um objeto de investigação das manifestações culturais da vila, por exemplo, o caderno “Cultura popular” que, além de funcionar como cartografia da poética da comunidade, serve de fio condutor para que o texto cultural alcance espaços negligenciados pelo poder eurocêntrico.

Por fim, os conceitos cunhados pelos teóricos aqui discutidos, podem operar como método para cartografar a literatura oral, mas também entender os mecanismos criados pelos intérpretes para a reterritorialização e agenciamento da cultura popular nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. A noção de obstáculo epistemológico — plano da obra. In: *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 17-28.

COSTA, Edil Silva; FRANÇA, Daiane de Araújo. Por uma cartografia das poéticas da voz na Bahia: métodos de registro e interpretação. In: *Revista A cor das letras*, n. 14, Feira de Santana, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

SANTOS, Osmar Moreira. *A luta desarmada dos subalternos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SANTOS, R. M. C; COSTA, E. S. Vozes de Maracangalha: intersecção de saberes e afetos. In: *BOITATÁ*, Londrina, n. 30, jul./ dez. 2020.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a "literatura" medieval*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

INDÍGENAS NA ESCOLA: POLÍTICAS PÚBLICAS, IDENTIDADE E RECONFIGURAÇÃO DO PROJETO DE SI

Juliane Cristian Silva Pinto¹

Na sociedade indígena, educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida.
Daniel Munduruku, 2000.

Resumo: A partir da década de 1990, houve um avanço significativo no número de indígenas que passaram a frequentar os espaços escolares nas cidades brasileiras. Trata-se de uma conquista que depreende da Constituição de 1988, que regulamentou a Educação Escolar Indígena no país. Embora haja expectativas em torno dessa representatividade indígena na escola, vislumbrando aspectos de formação para a cidadania e o aprimoramento do ativismo político para autonomia e emancipação, não se pode negar a pertinência da desconfiança: essa instituição é, de fato, um espaço que contribui com a manutenção da identidade dos povos indígenas? Partindo desse fio condutor, o artigo propõe refletir acerca das políticas de acesso à formação escolar indígena no Brasil e a preservação da identidade frente aos choques biográficos e a reconfiguração do projeto de si, com base em conceitos extraídos das obras de Pollak (1992), Munduruku (2006; 2009), Baniwa (2006), Delory-Momberger (2008), Bonin (2012), entre outros.
Palavras-Chave: Políticas Públicas. Educação Escolar Indígena. Identidade. Choques biográficos.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica), pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Dedicou-se à pesquisa sobre as políticas indígenas e indigenista, envolvendo lutas cosmopolíticas, autonomias indígenas, massacres indígenas no Brasil e movimentos sociais indígenas na América Latina, com financiamento FAPESB. Orientador: Dr. Osmar Moreira dos Santos. E-mail: juuchristian@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade marcada pela insuficiência de referenciais identitários, a biografia de Daniel Munduruku, pertencente ao povo Munduruku do Pará, é elucidativa do mal-estar provocado pelo choque entre a educação tradicional dos povos indígenas e a educação escolar fomentada por inúmeras políticas públicas de acesso à formação. Ao investigar a questão, Eurídice Figueiredo (2018) esclarece que durante a infância o referido escritor se sentia coagido a não assumir sua cultura e identidade étnica devido ao racismo que sofria nos espaços escolares de modo constante e violento. Em entrevista concedida a Cristina Ferreira-Pinto Bailey e Regina Zilberman (2010), é possível detectar a opção de política educacional imposta pelos militares a partir da década de 1964 como a instância de poder que projetava assimilação e integração de estudantes indígenas na escola:

Eu nasci em 1964, ano do golpe. Em 1967, os militares criaram a Funai, que tinha entre suas prioridades nos tornar civilizados. Isso significava apagar nossa história, nossa identidade. É nesse momento que eu fui para escola. Eu sofri muito bullying, muita violência moral. E isso criou em mim uma espécie de ojeriza pela minha identidade Munduruku (MUNDURUKU, entrevista concedida a BBC News Brasil, 2019).

Conforme o depoimento, a escola desse período, de tendência tecnicista, enquadrava os povos indígenas em um ideal civilizatório de integração nacional para transformá-los em brasileiros e trabalhadores, como se o fato de ser indígena fosse um entrave à comunhão nacional. Tal inserção forçosa assumiu pelo menos duas formas principais: a obrigatoriedade de aprender a língua portuguesa e uma profissão liberal. Para isso ser possível, havia o interesse no desligamento identitário, visto que, os vestígios étnicos deveriam ser escamoteados da aparência a partir do corte de cabelo e adaptação ao vestuário uniforme; dos falares, com a aprendizagem da língua oficial; do espírito, pela

tentativa de conversão em massa. Atrelado a isso, ir à escola implicava o afastamento da aldeia: “Parte do ano escolar eu vivia na cidade — essa era uma das estratégias da Funai naquela época, tirar a gente do convívio com a comunidade, para não falar a língua indígena, não conviver com rituais.”

Por outro lado, durante sua estadia sofria constantes agressões físicas e psicológicas: “O bullying é uma forma de criar na gente uma repulsa por aquilo que somos. Na escola, me chamavam de índio de uma forma pejorativa. Dizendo que índio é bicho, é selvagem.” Sobre a questão, cita no capítulo “Raiva de ser índio”, pertencente ao livro autobiográfico “Meu vô Apolinário: mergulho no rio da (minha) memória” (2009), que seus colegas de classe o chamavam de aritana, na pior alegoria ao termo, motivo pelo qual ocorria confronto entre eles. Além disso, ninguém concordava com sua participação nas atividades grupais, duvidando de sua inteligência por causa da ascendência indígena. Assim, ele nutriu o desejo de negar sua ancestralidade, quando se tornasse adulto e independente (BAILEY; ZILBERMAN, 2010, p. 220). Nesse caso, se embranqueceria como um paliativo para não ser mais estigmatizado.

Em entrevista à BBC News Brasil, no ano de 2019, ele relembra essa fase difícil que enfrentou, ressaltando ainda que, não obstante as cicatrizes, algo profundamente relevante aconteceu para que ele pudesse restaurar seu pertencimento étnico. Ainda no livro citado, é dito que as idas à aldeia natal para rever os familiares, — mesmo às vezes relutante —, lhes forneceram subsídios para superar os danos do preconceito em sua história. Isso porque, o seu avô Apolinário, — para qual o livro é dedicado —, conhecido como “curandeiro e sábio” (FIGUEIREDO, 2018, p. 216), se encarregou de lhe ensinar, paulatinamente, a filosofia indígena para que pudesse alcançar maior compreensão e aceitação do peso de sua identidade: “Esse salto foi reforçado graças ao avô, à Igreja Católica e ao Movimento

Indígena” (Entrevista concedida ao Itaú Cultural, 2018). Eis um fato confirmado reiteradas vezes:

Já nas férias escolares, a gente voltava para a aldeia. Mas, algumas vezes, a gente nem queria mais ir para aldeia, com uma certa rejeição à nossa própria cultura. Quem abriu em mim outra perspectiva foi meu avô. Ele me fez aceitar minha identidade Munduruku e gostar de ser quem eu era (Entrevista concedida à BBC News Brasil, 2019).

A narrativa do escritor indígena infere que viver fora do seio familiar, para ter acesso à escola, provoca transformações não apenas nos âmbitos físico e intelectual do nativo, mas, sobretudo, no psicológico que fica abalado pelo distanciamento social da sua comunidade e pela onda de preconceito que os invade. Essa constatação leva a refletir sobre o que a escola tem feito com a identidade do alunado indígena e quais mudanças poderiam ser postas em prática, para que ela interfira, positivamente, na sua causa-condição. Ciente de que, esse artigo não pretende encontrar todas as respostas, mas lançar luzes sobre a cara Educação Escolar Indígena.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO À FORMAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

Em “Educação Escolar Indígena: trajetórias históricas e momento atual no Brasil e na Bahia” (2014), publicado, pela revista Pontos de Interrogação, os professores-pesquisadores Jucimar Pereira dos Santos e Maria Nazaré Mota de Lima evidenciam a falta de debate sobre a Educação Escolar Indígena nos espaços acadêmicos brasileiros, o que, para eles, revela a existência de “paradigmas eurocêntricos, distantes do princípio da diversidade” (p. 148).

E pode-se acrescentar que, quando lançamos o olhar atento aos cursos de licenciaturas, em Letras, vemos essa problemática envolver tudo quanto interessa aos povos originários. Para termos

um dado mais concreto, a partir de 2019 o Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* de Alagoinhas, inseriu a língua e a cultura indígenas na matriz curricular, pela força de uma disciplina optativa, sendo que trata-se de um projeto inclusivo e pioneiro. Além disso, há falta de representatividade, visto que, não consta a presença de estudante indígena matriculado no referido Curso. Como resultado, a história e a persona indígena parece cada vez mais distante do espaço que lhe é de direito na universidade.

Por sua vez, a escolarização indígena, de modo geral, ainda é um tabu a ser desconstruído pela sociedade brasileira, cujo imaginário do indígena imerso no passado é corriqueiro. Porém, mesmo que os brasileiros não estejam preocupados com a pluralidade étnica do país, deveriam conhecer melhor quem são esses povos para além dos estereótipos amplamente divulgados, a saber, habitante da floresta, caçador, pescador, analfabeto e que fuma o cachimbo da paz. Isso porque, o arquétipo de “índio” genérico reforça o massacre em curso pela política indigenista do Governo Bolsonaro². Sobre a questão, no artigo citado, os autores destacaram a necessidade do brasileiro discernir a Educação Escolar Indígena (ensino formal) da educação Indígena (práticas do cotidiano) para melhor realização da alteridade. Nessa direção, faz oportuno consultar as caras considerações do antropólogo indígena Gersen Baniwa:

Educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança. Ao articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, os sistemas

² Percebe-se a afronta aos direitos originários, imbricados no ideal anti-indígena (leia-se não demarcação, assassinato, difamação, precariedade no sistema de ensino, congelamento de editais, etc.).

educacionais têm como referência básica os projetos sociais (ideias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos. Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a Educação Escolar Indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A Educação Escolar Indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (BANIWA, 2006, p. 131-134).

A importância de esclarecer a diferença entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Indígena é, para o autor, de uma grandeza sem precedentes. Sobretudo, quando tomamos conhecimento dos postulados subsequentes, em que ele realça o aprendizado tradicional nas aldeias, conforme os valores distintos a cada etnia, a fim de que se aprenda “as virtudes e habilidades técnicas indispensáveis para vida individual e a boa convivência social” (Idem). Assim, entre os familiares e os demais ocupantes da aldeia, os indígenas aprendem, desde a mais tenra idade, forjarem a posteridade, sempre vinculada aos ciclos essenciais da vida: o nascimento, a passagem para a vida adulta e a velhice. Essa educação *suis generis*, vivenciada no dia a dia, é fundamental para que cada povo tenha bons exemplos de filhos, pais, mães, irmãos, velhos e lideranças que cumpriram seu papel social como Xavante, Munduruku, Potiguara, Guarani, entre tantos outros.

Sobre a questão, em *Catando piolhos, contando histórias* (2006), Daniel Munduruku aborda a pedagogia desenvolvida pelo seu povo, sendo indissociável da catação de piolhos. Na referida obra, expõe aspectos culturais imbricados nas relações forjadas, entre os integrantes, em que se privilegia um sistema de trocas mútuas, a fim de que a cosmogonia alcance lugar fértil nos

corações das futuras gerações. A prática de catar piolhos se correlaciona, nesse caso, com os mecanismos de transmissão de ensinamentos pelos pais, avós e pajés à criança. Assim, ela recebe afeto e aprendizado ao mesmo tempo, pela força de uma pedagogia da afetividade. Desse ponto de vista, a educação do povo Munduruku poderia ser, naturalmente, posta em prática pelas famílias não-indígenas para melhorias nas suas relações, com ganhos que refletiriam na vida adulta dos seus pares, como ressalta o escritor ao narrar sobre si:

Hoje cresci. Conto histórias como qual cata piolhos na cabeça de quem lê meus textos. Vez por outra volto pra casa, onde minha mãe ainda cata piolhos na minha cabeça. Isso mesmo. Às vezes vou pra casa, na minha aldeia, apenas para ouvir histórias de minha mãe e de meu pai (MUNDURUKU, 2006, p. 40).

Se há relevância na função individual que os integrantes mais velhos de um povo indígena assumem, quando depositam os saberes ancestrais aos demais, pela via da oralidade, não haveria necessidade do acesso à escola. Talvez seja por isso que, por muito tempo, houve desconfiança e certa repulsa, por parte dos indígenas, com a instituição. Entretanto, esclarece Baniwa (2006), a pedagogia fornecida pela educação voltada aos indígenas não deveria roubar-lhes a alteridade e a identidade. Muito pelo contrário, seria uma ferramenta acionada para diminuir a situação de desvantagem histórica, oriunda da série de barbárie que lhes sobreveio no pós-contato, e, em seu ideal máximo, fomentar o protagonismo e o fortalecimento de suas tradições culturais. A escolarização indígena precisaria ser, desse modo, um meio eficaz para não ficarem alheios ao mundo globalizado e implantados no passado.

Já se pode observar que os indígenas contemporâneos são sujeitos histórico-culturais. Assim sendo, uma parcela significativa vai às compras, lida com o dinheiro, assina cheques, agenda consultas médicas, abre negócios, estuda, ingressa na pós-graduação, adquire profissões diversas, faz viagens internacionais,

entre outros. Nesse sentido, a aquisição dos processos de letramento se insere no seu *modus vivendi*, enquanto peça fundamental, tal como foi postulado por Joaquim Maná Kaxinawá, em 1982, bem antes de ter se tornado doutor pela UnB: “Nós queremos aprender a fazer conta, queremos aprender a tirar nossos saldos, não queremos mais ser explorados pelos patrões nos seringais. Queremos ler os nossos talões de mercadorias para saber o valor de nossa produção de borracha” (*apud* MONTE, 1984, p. 32). Logo, a Educação Escolar Indígena é um dispositivo desejável para que seus representantes possam lutar pelos direitos originários. Como consequência, não serem prejudicados em nenhuma negociação com os não-indígenas e nas instâncias cotidianas.

Nessa motivação, os povos indígenas brasileiros têm lutado pela efetivação de uma categoria educacional diferenciada que fortaleça a autonomia e a autodeterminação, já garantidas na Carta Magna. Esse direito, com a devida salvaguarda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, combate uma educação escolar insalubre, oriunda da década de 1970, que mais militou para aculturá-los e transformá-los em brasileiros integrados, do que garantiram a perpetuação de suas diferenças e a produção do próprio conhecimento, como assinalado por Daniel Munduruku, em entrevista concedida à BBC News Brasil (2019).

Conforme a leitura realizada do texto “A Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil” (2001), assinado por Mariana Kawal Leal Ferreira, a Educação Escolar Indígena se refere a duas fases concretas: 1) ao modelo inicial, com base na catequização, expropriação linguística e civilidade forçada, ofertada pelas missões no Brasil Colônia; 2) ao referencial integracionista posto em prática no antes e depois da Ditadura Militar. Isto é, à política de Educação Indígena do SPI, depois da FUNAI, com apoio intermitente das missões religiosas. Ambas

contemplam digressões às causas indígenas, mediante a imposição de um padrão cultural eurocêntrico nos aldeamentos, o extermínio massivo e a violência simbólica, em prol do ideal de comunhão nacional. Assim, durante um longo processo, os indígenas eram obrigados a deixarem de ser “índios” para serem brasileiros integrados.

Somente após o avanço considerável do movimento indígena a partir dos anos 1970, — sem esquecermos da importante colaboração das organizações indigenistas, ainda na época do regime militar —, os povos indígenas foram contemplados pelo direito ao ensino bilíngue, segundo seus próprios processos de transmissão de conhecimentos tradicionais, sendo que, gradualmente, estão se articulando com gestão própria e professores indígenas locais. Essa redemocratização do ensino demanda uma capacitação de pessoal qualificado que já demarcou aberturas significativas no sistema de universidades públicas do país, com cursos pluriculturais.

Decerto, há um vasto repositório de leis que promoveram a efetivação da Educação Escolar Indígena diferenciada, com aparição após um longo processo protagonizado pelas bandeiras democráticas, que desaguaram no reconhecimento dos direitos originários. Entre elas, pode-se citar o Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, que possibilitou o MEC assumir os encargos educacionais da FUNAI. A vantagem é que a nova ordem assumiria uma postura consultiva das ações executadas, e, para dar seguimento às propostas, caberia aos Estados e Municípios sua execução, com a garantia de direito à educação escolar dos povos indígenas.

Em 1996, com a aprovação da LDBEN, Lei nº 9.394, os princípios constitucionais da Educação Escolar Indígena foram afirmados e houve avanço na regulamentação. O documento passou a conceder à União a incumbência de desenvolver programas integrados nas modalidades de ensino e pesquisa

destinados à oferta de educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas brasileiros, prevendo a recuperação das memórias históricas e ancestrais, a reafirmação indenitária, a valorização das línguas e dos conhecimentos tradicionais, e a garantia do acesso aos conhecimentos não-indígenas.

A LDBEN determina também que a União apoie os sistemas de ensino na questão técnico-financeira, integrados com as comunidades, para o fortalecimento das práticas tradicionais e das línguas maternas; bem como fomentar programas de formação especializada para tal modalidade educacional. Além disso, construir currículos, programas e materiais didáticos específicos e diferenciados (*idem*, art. 79). Aprofundando a questão, antes de sua aprovação, a Portaria Ministerial nº 559/1991 criou a Coordenação Nacional de Educação Indígena, que foi chamado dessa forma até 2002, quando sofreu significativas alterações por parte da Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNEEI). Dessa forma, contribuiu para uma política pública escolar indígena nos seus próprios termos, o que leva a ter representantes indígenas no quadro docente, bem como provenientes de órgãos governamentais e de organizações da sociedade civil. Esse órgão se responsabilizou em dialogar com estados e municípios, de maneira decisiva para que a Educação Escolar Indígena se consolidasse.

Não se pode negar que, nesse período específico, foram efetivados projetos que promoveram ricas experiências, como o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) aprovado pelo MEC, entre os anos de 1997 e 1998. O seu objetivo central foi o de oferecer orientações que contribuíssem com a elaboração de programas educacionais adequados, em consonância com os interesses das comunidades indígenas, a serem pautados nos princípios de pluralidade cultural, e linguística e equidade. Inclusive, favorecer a produção de materiais didáticos e a formação de professores indígenas

capacitados. As orientações metodológicas nele contido são organizadas por áreas do conhecimento que englobam as disciplinas de Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física. Sugere, além disso, a formação continuada dos professores que atuam nas comunidades indígenas:

Só uma (re) avaliação contínua da atuação pedagógica pode assegurar que tal atuação esteja sendo capaz de promover, junto aos alunos indígenas, o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, o respeito a suas particularidades linguístico-culturais (BRASIL, 1998b, p. 12).

A crítica especializada na figura de Tatiana Bonin (2012), doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, assinala que a produção desse referencial curricular nacional abrange fundamentos gerais da Educação Escolar Indígena, erigidos pelo viés educacional neoliberal, de que compactuava o MEC, com seu Ministro Paulo Renato no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Portanto, o documento, em sua vontade de padronização, pode obscurecer a pluralidade cultural e os modos de vida de cada etnia que deveriam estar nas bases da Educação Escolar Indígena. Assim, corre-se o risco de inviabilizar os fundamentos de uma educação diferenciada, assegurados na Constituição e regulamentados pelo arcabouço normativo da LDBEN/1996. Vale destacar que, conforme o parecer de Santos e Lima (2014), em 2011, esta lei foi alterada para inclusão do ensino de história e culturas indígenas nas escolas públicas e privadas do país, nos âmbitos do Ensino Fundamental e Médio, pela força da Lei 11.645/2008.

Nessa esteira, o Conselho Nacional de Educação (CNE) também tem participação importante para a regulação da Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, em 1999, CNE e junto à CEB aprovou o Parecer 14/99, um documento oficial que, pela primeira vez, trata da organização político-pedagógica e do currículo das escolas indígenas (BRASIL, 1999). Conseqüentemente, a Resolução nº 3/99 implantou as Diretrizes

Nacionais para o Funcionamento das escolas indígenas brasileiras. Paulatinamente, a Educação Escolar Indígena obteve expressivos avanços e conquistas. Com o advento dos anos 2000, a Lei nº 10.172/2001 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com 21 metas voltadas para esta modalidade. O documento estabeleceu diretrizes para a escola indígena, conservando o ensino bilíngue, diferenciado e com professores indígenas formados. Reforça também a responsabilidade dos Estados e municípios com o financiamento do MEC.

O livro *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para Educação Escolar Indígena no Brasil dos governos Lula* (2012) apresenta uma reflexão profícua sobre as políticas educacionais voltadas à diversidade, postas em prática nos dois governos do presidente Lula. Nele, as antropólogas Mariana Paladino e Nina Paiva Almeida frisam que, em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) para fortalecer a oferta de Educação Escolar Indígena de qualidade. Nesse sentido, suas ações compreendem: 1) Formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena). 2) Formação de Professores Indígenas em Nível Superior (licenciaturas interculturais). 3) Produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português. 4) Apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino para a ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas. 5) Promoção do Controle Social Indígena. 6) Apoio financeiro à construção, reforma ou ampliação de escolas indígenas.

Em 2009, o Ministério da Educação com a colaboração do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a Funai realizou, entre 16 a 21 de novembro, na cidade de Luziânia, Go, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONNEI), com o tema “Educação Escolar Indígena: gestão territorial e afirmação cultural”. O evento colocou em pauta os desafios que

envolvem as futuras ações nesta área (BRASIL, 2014), por exemplo, a discussão sobre o Decreto Presidencial nº 6.891 aprovado, em 27 de maio de 2009, que focaliza a Educação Escolar Indígena, definindo a sua organização em Territórios Etnoeducacionais (TEE).

Este modelo diferenciado visa organizar a escolarização indígena, conforme a territorialidade, mediante regime colaborativo entre os sistemas de ensino e os povos indígenas. Desse modo, o conjunto de escolas indígenas do território nacional serão contempladas. No âmbito das propostas que foram lançadas, é possível destacar a garantia da autonomia das escolas para administrar as próprias práticas pedagógicas, a produção de materiais didáticos específicos e uma legislação específica a favor da aplicação dos recursos. Entretanto, o relatório da II CONEEI, conferência realizada de forma local e regional, em 2016, que avaliou o período decorrido entre 2009/2016, denuncia as restritas conquistas, sendo que, especificamente, grande parte das escolas continuam com a estrutura e funcionamento precários, como veremos mais adiante.

Vale ressaltar que, em 2012, o CNE instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, por meio da Resolução nº 5, de 12 de junho de 2012. De modo geral, essas diretrizes reafirmam os princípios da modalidade educacional para os indígenas, implantadas pela LDBEN/1996. A referida Resolução delibera a União para legislar e definir as diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Indígena, respeitando a territorialidade indígena, as suas línguas maternas e a própria organização.

Além disso, nos dias 14 a 18 de março de 2018, ocorreu a II CONNEI, no estado do Amazonas, com o tema central “O Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas”. Entretanto, os resultados que foram divulgados pelo Conselho

Indigenista indicam pessimismo oriundo da falta de compromisso do governo com os Territórios Etnoeducacionais. Vejamos o parecer do órgão:

De fato, não houve avanços significativos. A sensação de que a política de educação está dando voltas sem avançar é quase unânime entre os participantes. A não concretização dos Territórios Étnico Educacionais aprovados no decorrer da I CONEEI é sintomática do não avanço. Foram anunciados com pompa, dividiram o momento indígena, mas eram esperados como um novo momento para a educação, superando os limites das barreiras de estados e municípios, porém a melancolia de não ter recursos financeiros e humanos para sua concretização esconde a falta de vontade política do governo brasileiro em promover uma educação diferenciada³.

De acordo com a crítica impressa, pelo Conselho Indigenista, a Educação Escolar Indígena tem sido fragilizada pelo descaso governamental. Inclusive, recentemente, a modalidade foi esquecida pela Base Nacional Comum de Referência (BNCC), homologada, entre os anos de 2018 e 2019. Ainda assim, é ingênuo afirmar que a política indigenista seja ruim em absoluto, visto que, mesmo precária, pode fazer valer os direitos indígenas na prática. Entretanto, sem devida mudança de paradigma, a desvalorização de Educação Escolar indígena será combustível para a necropolítica (MBEMBE, 2018) em curso. Enquanto isso, biografias estão sendo reconfiguradas.

CHOQUES BIOGRÁFICOS E RECONFIGURAÇÃO DO PROJETO DE SI

Em “Escola, saber e figura de si”, último capítulo do livro “Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto” (2008),

³ CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. BRIGHENTI, Clovis. *II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena termina com a sensação de que “a política está patinando”*. Disponível em: <https://cimi.org.br/2018/03/ii-conferencia-nacional-de-educacao-escolar-indigena-termina-com-sensacao-de-que-politica-esta-patinando/> Acesso em: 10 mar. 2021.

Christine Delory-Momberger, doutora em Sciences de L'Éducation, pela Université Paris 8, tece contribuições relevantes para o debate sobre o tempo da escola e o papel dela na vida dos alunos, enquanto uma experiência que atravessa a construção de sua biografia no presente e as projeções para o futuro.

Ciente de que tal instituição acompanha o indivíduo, entre 10 a 15 anos, de sua vida, e, por isso, demarca presença nas fases da infância, adolescência e juventude, afirma uma especificidade: o lugar da escola representa *choques biográficos*. Isso porque, como um espaço de socialização, ela provoca “transformações física, psicológica, intelectual, mas também relacional e social” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 113) que colaboram com a construção da biografia e provocam desequilíbrio biográfico.

Para além disso, ao refletir sobre a cultura escolar, a autora evidencia que trata-se do lugar de produção de signos e discursos consubstanciados com documentos científicos e didáticos. Pode-se acrescentar que, naturalmente, esse ambiente reproduz a História Oficial e nem sempre educa o olhar para a diversidade. Nesse sentido, a autora realça o conflito que ocorre entre o *mundo-de-vida* dos estudantes, relacionado ao universo de vivências, hábitos, valores e experiências adquiridas no meio em que vive. Isso implica um hiato, entre sua realidade e a escola alheia aos seus interesses. Pensando nessas questões, voltadas para a escolarização indígena, é mister discutir o que esse espaço tem feito com a identidade dos adolescentes e jovens indígenas.

Nessa perspectiva, Baniwa (2006) esclarece que o ingresso desses estudantes em turmas de Ensino Médio e Superior é expressivamente reduzido se comparado com o Ensino Fundamental, em virtude da escassez de escolas públicas estaduais nas comunidades tradicionais. Por causa disso, aqueles que conseguem migrar para as cidades, em busca do Ensino Médio, enfrentam toda sorte de intempéries, e, sobretudo, o desafio da ausência de políticas de acessibilidade e permanência

nas escolas. No entanto, outra questão relevante é a qualidade desse ensino, que, em alguns casos, tem prezado os conteúdos do currículo feito para o público não-indígena. Algo que reflete na preocupação dos familiares sobre a ida do filho à escola. Vejamos o parecer do autor:

As escolas de Ensino Médio continuam sendo as principais responsáveis pelo afastamento espacial e sociocultural dos jovens indígenas, em grande medida porque são instaladas por pressão dos índios, sem nenhuma reflexão sobre seu papel social na vida presente e futuro das comunidades. As escolas seguem à risca, na maioria das vezes, o modelo urbano de Ensino Médio — disciplinar, profissionalizante para o mundo branco e centrado exclusivamente nos conhecimentos dos brancos. É muito comum ouvir dos estudantes indígenas de Ensino Médio que o Ensino Fundamental é o lugar onde se “estudam as culturas indígenas” e o Ensino Médio é o lugar de “aprender conhecimentos importantes” (BANIWA, 2006, p. 161).

Assim, se o Ensino Fundamental é voltado para a aquisição de proficiência nas línguas maternas e língua portuguesa, e imersão nas questões voltadas à cosmogonia de cada povo, um paradoxo é instaurado, visto que, no Ensino Médio não há segmento da proposta político-pedagógica correlacionada com a etapa anterior. Significa que, a obrigatoriedade de ir à escola urbana e elitista para aprender conhecimentos considerados mais importantes do que os que são pautados nos saberes ancestrais, ou seja, a imersão na cultura escolar para ter uma formação, rompe com todo e qualquer sonho de Educação Escolar Indígena diferenciada, bilíngue, multicultural e comunitária em todos os níveis de ensino. Esse contrassenso provoca a desigualdade escolar, pela qual, segundo Delory-Momberger (2008), oriunda das dificuldades sofridas pelos estudantes vindos de um contexto familiar e social diferente do ambiente escolar.

Para acirrar ainda mais a questão, quando não há material didático específico, aprovados pelo MEC, nas turmas do Ensino Fundamental, — no Ensino Médio usam o material comum aos

estudantes não-indígenas —, os professores utilizam materiais de outra etnia, por causa da carência de livros e coletâneas de textos diversificados sobre o povo em estudo. Tal situação é denunciada por Ivonete Sabonê que leciona do 4º ao 5º ano na aldeia Sowaintê, em Rondônia, à Agência Brasil:

Sem material didático específico, os estudantes da aldeia Sowaintê, em Rondônia, usam livros da etnia Tupinambá, da Bahia. “São contextos bastante diferentes, cada povo tem sua história e cultura, não somos iguais. Fazer material didático só para uma ou outra não é certo, acabamos trabalhando a história de outro povo, não a nossa”, diz Ivonete Sabanê⁴.

Diante das evidências, esse cenário resulta em um problema grave que deve ser solucionado por meio de políticas públicas, com editais e financiamento, a fim de que a memória e a identidade dos povos indígenas sejam preservadas. Conforme postula a doutoranda em Antropologia Tatiana Klein, em entrevista veiculada à revista Carta Educação (2018) sobre os desafios que o Governo Bolsonaro iria enfrentar acerca da Educação Escolar Indígena, além da falta de material didático específico, não se encontra disponível nas escolas acervo com as orientações da legislação. Isso implica em professores pouco preparados para os desafios e a chamada para ação que essa modalidade educacional requer. Dessa forma, ainda alheios à transmissão de conhecimentos do povo a que pertence os estudantes e sem acesso aos documentos legais, os professores da Educação Básica estão inseridos num modelo de escola que já “vem pronto”. Isto é, ela está centralizada em políticas universais, baseadas em ações padrão que se torna um entrave para as demandas locais das comunidades indígenas.

⁴ AGÊNCIA BRASIL EBC. EDJUTO, Graça. *Quase metade das escolas indígenas não tem material didático específico*. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/quase-metade-das-escolas-indigenas-nao-tem-material-didatico-especifico>. Acesso em: 15 mar. 2021.

Sobre a questão, o professor indígena Bruno Ferreira Kaingang pontua outras considerações:

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam. Hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão⁵.

O referido professor denuncia a escola imposta, corroborando com o modelo vertical que Klein (2018) comentou. Entretanto, a escola indígena diferenciada, pela qual se propõe a LDBEN, deve estar pautada no desenvolvimento de temáticas voltadas às necessidades e aos interesses do povo a que se destina, tais quais a valorização da identidade étnica e dos modos de vida — aulas sobre o repositório teórico da memória ancestral, a recuperação da história local e da atuação dos antepassados —, a tradição de conquistas de direitos e a luta pela sua defesa. Inclusive, a preservação ambiental, envolvendo questões salutares, higiênicas e respeito às formas de vida e aos projetos para o futuro da comunidade. É lamentável constatar que as condições insalubres inviabilizam a prática docente para formação dos indígenas.

Sob à luz da referida entrevista, Baniwa (2006) lamenta que nem sempre as aulas acontecem em prédio próprio, com “cozinha, biblioteca, laboratório, refeitório”. Em síntese, os estudantes indígenas ficam sem escolas qualificadas na comunidade, com merenda, material didático e lugar para guardá-los (quando houver). É no mínimo impossível estudar, com

⁵ BONIN, Iara Tatiana. *Encarte Pedagógico VI: Educação Escolar Indígena*. Conselho Indigenista Missionário (CIMI), 2015. Disponível em: https://www.cimi.org.br/pub/Porantim/2015/Encarte_Porantim377_ago2015.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

qualidade, nesse caos. E não sabemos o que impede a construção de um fundo especial para preencher as lacunas

De quem é a culpa para que as políticas públicas da Educação Escolar Indígena se esvaziem na prática? O Governo estadual, municipal ou o MEC, que mal administra os recursos destinados à escolarização indígena, sobretudo, no que se refere à edição de materiais específicos e na infraestrutura das escolas? Encontrar uma resposta assertiva, se é que ela exista, não resolve o problema, mas linhas de fuga devem ser traçadas. Resolveria o problema a maior audiência indígena em conferências para ouvir as demandas e buscar soluções?

A inércia na gestão da Educação Escolar Indígena evidencia a dominação epistêmica, denominada por Boaventura de Sousa Santos, de *epistemicídio*. A seu ver, “um epistemicídio maciço tem vindo a decorrer nos últimos cinco séculos, e uma riqueza imensa de experiências cognitivas tem vindo a ser desperdiçada” (SANTOS, 2007, p. 33). Em sua correlação com a questão indígena, ocorre quando há imposição do conhecimento ocidental elevados ao *status* de único e válido, recalçando os saberes dos povos indígenas, isto é, suas próprias cosmovisões e o seu modo de existir no mundo em seus processos de interação. Sem a devida salvaguarda da cosmogonia e modos de vida, a identidade é colocada em risco.

Os professores indígenas também seguem despejados de um ano para o outro devido aos contratos de curta duração. Desempregados, comprometem o juramento de colaboração com a ciência ditos em ânimo na colação de grau. E o que o Presidente Jair Bolsonaro pretende fazer para gerir esses impasses? Não sabemos ainda, porque ele nem citou a Educação Escolar Indígena no seu plano de governo. Por outro lado, participação efetiva dos povos indígenas, articulados no movimento próprio, são chances reais para possibilitar mudanças mais eficazes. Caso o Ministério da Educação insista em não estabelecer cronogramas e metas

para implementação das 25 propostas aprovadas no II CONNEI, haverá “retomadas pedagógicas”. Isso significa que, a exemplo do acontecido com os territórios tradicionais, os professores e demais representantes indígenas vão concretizar a legislação, ao invés de continuarem esperando o governo genocida fazer o que deveria ser feito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada constatou que os desafios da Educação Escolar Indígena no Brasil sugerem um longo caminho pela frente até que as medidas legais sejam levadas a sério. Enquanto isso, os estudantes indígenas seguem sendo despejados do território tradicional para a cidade à procura de formação escolar e universitária. Isso coloca em risco a posteridade, uma vez que, podem abdicar de suas cosmogonias e saberes ao estudarem os conteúdos da grade nacional comum curricular, para que sejam integrados na sociedade brasileira, sobretudo, no mundo do trabalho. Pela explanação empreendida, essa realidade dificulta os avanços legais que garantem uma educação diferenciada dentro das comunidades indígenas.

Nesse viés, é relevante a construção da escola indígena também para o Ensino Médio que ainda está desassistido. Esta, deve estar pautada no desenvolvimento de temáticas voltadas às necessidades e aos anseios do povo a que se destina como, por exemplo, a valorização da identidade étnica e dos modos de vida — aulas sobre o repositório teórico da memória ancestral —, a recuperação da história local e da atuação dos antepassados, a tradição de conquistas de direitos e a luta pela sua defesa, e também a preservação ambiental envolvendo questões salutaras, higiênicas e respeito as formas de vida, e os projetos para o futuro da comunidade.

Em alusão ao conceito de memória defendido por Michael Pollak, em “Memória e identidade social” (1992), a pedagogia da

Educação Escolar Indígena precisa estar concatenada com a memória coletiva, — considerada ancestral —, herdada e articulada nas tradições milenares. Somente assim, a formação do estudante indígena contribuirá, positivamente, na *construção da figura de si*, e, a partir disso, torná-lo protagonista social da comunidade. Visto por esse prisma, a proposta pedagógica deve apostar nas concepções e valores inerentes a cada povo a que se destina, isto é, conforme seus modos de vida e experiências de contato. Ter o cuidado de evitar as generalizações dos conteúdos, pois um método ou programa de ensino direcionado a determinado povo não serve para outro.

Conclui-se que, em busca da escolarização na cidade, os estudantes indígenas sofrem *choques biográficos* que desaguam numa modificação da personalidade, na maneira como o mundo indígena é percebido, a si mesmo e aos outros. Isso pode provocar uma *reconfiguração do projeto de si*, que envolve o sentido dado à escola que não é pertencente à aldeia e diferenciada. Dessa forma, pode implicar em imposições, submissão, até humilhação e fracasso para ele. Por causa disso, é necessário manter o ensino bilíngue em todos os seguimentos, visto que, políticas públicas genéricas não funcionam com os povos indígenas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL EBC. EDJUTO, Graça. *Quase metade das escolas indígenas não tem material didático específico*. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/quase-metade-das-escolas-indigenas-nao-tem-material-didatico-especifico>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BAILEY, C. F.; ZILBERMAN, R. Entrevista de Daniel Munduruku a Cristina Ferreira-Pinto Bailey e Regina Zilberman. *Revista Iberoamericana*. Vol. LXXVI, Núm. 230, Enero-Marzo, 2010.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. *Povos indígenas & educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/CEB0399.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 6, de 2 de abril de 2014. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas*. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20249&Itemid=866. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 12 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866. Acesso em: 4 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. *Ministério da Educação. Educação Indígena*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12315:educacao-indigena&catid=282:educacao-indigena&Itemid=635. Acesso em: 15 mar. 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

FERREIRA, Mariana Kawal Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

FIGUEIREDO, Eurídice. Eliane Potiguara e Daniel Munduruku: por uma cosmovisão ameríndia. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 53, jan./abr. 2018.

ITAÚ CULTURAL. *Daniel Munduruku – Culturas Indígenas*(2018). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8D4RF2CqR68> Acesso em: 10 fev. 2021.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MONTE, Nietta Lindenberg. *Alfabetização e pós-alfabetização indígena: uma experiência de autoria*. Brasília: Em aberto, ano 3, n. 21. abr./jun. 1984.

MUNDURUKU, Daniel. *Catando piolhos, contando histórias*. São Paulo: Brinque-Book, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. *Meu vô Apolinário: mergulho no rio da (minha) memória*. São Paulo: Studio Nobel, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos Deuses*. São Paulo: Angra, 2000.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

ROSSI, Amanda; MUNDURUKU, Daniel. Dia do Índio é data 'folclórica e preconceituosa', diz escritor indígena Daniel Munduruku. *BBC*. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47971962>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento Abissal: as linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2007.

LETRAMENTO: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Gisele Santos Fernandes¹

Áurea da Silva Pereira²

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo estudar o letramento nas áreas do saber, tendo em vista a invisibilidade existente na sociedade, instaurada por uma cultura ocidentalizada que se repercute nos campos educacionais; assim, os letramentos sociais devem ser legitimados através das vozes dos sujeitos marginalizados. Como aporte teórico os estudos de Street (2014), letramentos sociais, Kleiman (2014), letramentos na contemporaneidade, Pereira (2018) Letramentos, Empoderamento e Aprendizagens, Barton e Hamilton (2000), Práticas de letramento e demais autores. Nesse sentido, foi possível perceber as congruências existentes entre os letramentos e considerar que ainda há uma dominação de Estado nos sistemas educacionais. Haja vista que os paradigmas precisam ser quebrados para a construção de uma sociedade indenitária crítica.

Palavras-Chave: Letramento. Educação. Sociedade.

LETRAMENTO COMO PRÁTICA DE EMPODERAMENTO

É preciso pensar o letramento como inclusão, visto que emoldurou-se na sociedade uma visão de letramento voltada para às práticas de leitura e escrita. Conforme Soares (2010):

A palavra letramento surgiu em meados de 1980 e só foi dicionarizada no início do século XXI, pois antes disso se usava a palavra “alfabetização”. No campo antropológico, letramento representa as práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura; do ponto de

¹ Graduada em Letras/ Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB) Campus XXIII Seabra-BA; Especialista em Português e Literatura (SIGNORELLI); Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Crítica Cultural-(UNEB) Campus II Alagoinhas-BA; Docente no Colégio Municipal Jorge Amado-Seabra (BA).

² Doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Docente da Universidade do Estado da Bahia - Campus II Alagoinhas (BA).

vista linguístico, designa os aspectos da língua escrita que os diferenciam da língua oral; no campo psicológico, são habilidades cognitivas necessárias para a compreensão e produção de textos escritos; e na perspectiva educacional e pedagógica, são habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens e adultos em práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2010, p. 145-146).

Nesse sentido, a aquisição do letramento autônomo, constitui-se como legitimação do poder. Visto que as pessoas empoderadas são visivelmente àquelas que possuem as habilidades em leitura e escrita. Essa concepção é notada, quando os indivíduos dotados de grandes habilidades ficam invisíveis por não possuírem esses domínios. No entanto, é preciso trazer esses “saberes” para o centro de toda as discussões e sobretudo valorizá-los.

Quando o conceito de letramento é oposto ao de alfabetização, ele é entendido como equivalente aos métodos globais; quando o termo letramento é interpretado morfológicamente, ou seja, com base nos morfemas, ou formas mínimas significativas que formam a palavra (no caso, “letra” e “mento”) ele tem sido utilizado como equivalente a um método baseado no ensino da “letra” primeiro (... e a sílaba depois?!). (KLEIMAN, 2005, p. 9).

Numa cultura em que a apreciação do outro é mais valorosa, as pessoas tendem a recepcionar o que é do outro e anular a construção do que se é construído. “As recepções e usos locais do letramento, portanto, podem diferir dos da cultura dominante e têm de ser levados em conta para compreender a experiência letrada de povos diferentes” (STREET, 2014, p. 58).

Um exemplo interessante, e talvez extremo, de “dominação interna” se encontra em várias das campanhas de alfabetização conduzidas sob o regime do xá no Irã durante os anos de 1960 e 1970. Diversas campanhas foram dirigidas às mulheres como principais agentes socializadores e, aos olhos de muitos, como as maiores “barreiras à mudança”. A fim de alcançar as crianças, acreditava-se, era preciso “mudar” suas mães. Segundo Gharib, essa mãe era “permissiva”, tinha baixos padrões de saúde e higiene e uma crença passiva no destino. Por conseguinte, “a vida

familiar permanece como núcleo mais obstinado de resistência à mudança; [o lar] contradiz os princípios ensinados na escola [e é necessário educar] as mães tanto quanto as filhas”. Hashemi (1966) concorda que é no lar que as atitudes se fixam, que modos de vida se estabelecem e tradições persistem. A mudança profunda dos padrões de comportamento e em expectativas depende em grande parte da atitude da dona de casa” (p. 98). A educação das mulheres, portanto, é fundamental para a educação e o desenvolvimento: “A educação delas pode ser o caminho para a remoção de permanentes barreiras sociais, culturais e psicológicas ao avanço de uma nação” (HASHEMI, 1966, p. 107). O papel do professor na aldeia, então era suscitar essas mudanças em particular ao se opor ao conservadorismo das mulheres do campo: “A tarefa do professor em áreas rurais não é tanto a de dar instrução em sala de aula quanto a de fornecer uma educação integrada em hábitos sociais, técnicas agrícolas, e criar uma nova mentalidade” (GHARIB, 1966, p. 45 *apud*. STREET, 2014, p. 53-54).

Numa tendência de atender as exigências estatais, exime-se os padrões de uma cultura, com vistas a atender uma visão de mercado ocidentalizada, o progresso como ascensão social. Havia pois, uma profunda ambivalência entre os aldeões diante do sistema de educação estatal e das formas de letramento que ele transmitia. “Os professores urbanos olhavam para eles com desdém, mais interessados em seu próprio progresso urbano do que em educar aldeões, e insensíveis aos valores rurais e às necessidades materiais dos camponeses, e tudo isso, de fato, era verdade” (STREET, 2014, p. 55).

Essa prática acontece nos meios sociais, principalmente dentro da escola, onde as paredes da inclusão abrem espaços para a exclusão. Quando o professor não consegue dar conta da pluralidade existente em sua sala de aula, não se é respeitada a multiculturalidade aí existente. Consoante Nazaré (2015): “A escola deve ser vista sempre como o lugar privilegiado das diferenças, e estas não podem nunca ser transformadas em desigualdades” (NAZARÉ, 2015, p. 11). Antes de querer atender às propostas estatais é urgente garantir as necessidades internas.

Tendo em vista que a escola ver-se fadada por não garantir as peculiaridades dos sujeitos, para dar conta de um currículo que pode se tornar vazio para muitos.

Ademais, os planejadores de políticas e seus discursos públicos sobre letramento deve levar em consideração as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções. É preciso refletir também, como a escola está colocada para a sociedade, sua função social. Visto que muitos discentes não veem sentido no que a escola protagoniza.

Assim, no âmbito profissional vemos muitos empregos que não são preenchidos por falta de habilidade para o exercício da função. Visto que essas campanhas não oportunizam esses profissionais em suas habilidades, não disponibilizando cursos para qualificá-los, são assim as máscaras utilizadas como pretexto pelos políticos.

Pensemos também, nas campanhas que se fazem em relação à alfabetização no nosso país. Onde os números colocados a serviço ficam à mercê de investimentos do estado.

“A falta de habilidades letradas pode ser uma deficiência bem menor na vida cotidiana do que normalmente se imagina. Os meios de comunicação gostam de contar histórias heroicas de “gestão” do analfabetismo, de como os “analfabetos” perambulam pela cidade ou se esquivam de tarefas escritas como preencher formulários ou ler rótulos” (STREET, 2014, p. 35).

Precisamos da construção de espaços que dê voz a invisibilidade, que busque trazer para a cena sujeitos invisíveis dignos de olhares sensíveis. E que também, introduza a Consciência Linguística Crítica e do letramento como prática social crítica.

NOVOS OLHARES PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO LETRADA

O processo de estudo, permeado pelos autores propostos foram imprescindíveis para pensar o letramento além da

instituição escolar. De acordo com Angela Kleiman (2005), “Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana” (KLEIMAN, 2005, p. 5). A autora enfatiza o letramento como prática social, visto que a escrita está para além da escola, permeia os ambientes.

Os diferentes letramentos sempre fizeram parte da sociedade, as mulheres denunciavam situações locais através da escrita literária, da música, de anotações (no âmbito doméstico), e assim podiam contextualizar seus pensamentos. Segundo Street (2014):

Com o advento do islamismo e do cristianismo no século XVI, porém, “um letramento mais restrito, masculino, expulsou a escrita antiga e emergiu um padrão comum no mundo contemporâneo à medida que a influência ocidental se difunde: “O curioso paradoxo em que o crescimento da cultura escrita provavelmente reduziu o número de pessoas capazes de escrever por causa da associação da escrita como o sagrado e o solene” e com os usos masculinos do letramento (STREET, 2014, p. 123).

Nesse sentido, no prisma educacional, também nos deparamos com modelos de ensino que são impostos pela fragmentação, não permitindo a aquisição da leitura e escrita como processos globais.

O modelo Paulo Freire de ensino em campanhas de alfabetização no Terceiro Mundo tentou contestar esse modelo. Criticando o modelo “bancário” de ensino, que supõe o conhecimento como um conjunto fixo de fatos a serem transferidos para o aprendiz, ele defendeu uma abordagem que parte da conscientização, permitindo aos pobres e oprimidos investigar e analisar as fontes de sua opressão. As aulas do que tais conceitos significam em seu contexto, como foi que eles vieram a viver tais condições, onde reside a responsabilidade pela extrema pobreza vivenciada por tantos. Uma vez que as palavras em si tornavam familiares nesse sentido crítico, o animador começava a escrevê-las para os alunos. Em português, língua em que Freire começou seu trabalho, e também em espanhol, na qual tem sido muito

influyente, as palavras se constroem sílabas, de modo que uma palavra como favela pode ser dividida em partes e então cada parte fa-ve-la pode ser construída com outras sílabas fa-ve-la-do para criar novas palavras. Os alunos conseguem rapidamente aprender a copiar as letras dessas palavras, chave e então criar suas próprias palavras novas, caminhando para a construção de freses (STREET, 2014, p. 150-151).

Nessa linha de pensamento, muitos alunos acabam desistindo da aprendizagem por acharem demorado o processo de aquisição da leitura e escrita. Na escola a disciplina é pregada a partir de uma distribuição dos indivíduos no espaço, utilizando técnicas para obter um sujeito cada vez mais submisso.

Essa disciplina é antiga, iniciada nos colégios medievais, no século XVIII, chegando às instituições escolares, no exército, hospitais e, no século XIX, para as fábricas. Essa submissão está presente no sistema educacional, e o professor deve ser o provocador no rompimento dessas barreiras construídas a fim atender o Estado.

A organização da escola é planejada a fim de garantir esta disciplina: a disposição das classes (fileiras umas atrás das outras para o melhor controle do professor “manter a disciplina” e “garantir a ordem”); a substituição da tábua do fundo das classes por uma grade a fim de garantir a limpeza e facilitar aos professores o controle para que nada possa escapar do seu olhar, são alguns exemplos. A escola se torna um aparelho para aprender, no qual o aluno, o nível e a série devem ser combinados adequadamente, assim Foucault analisa todo o processo escolar: os exercícios como uma forma de empregar tempo; as classes para articular os gestos e a postura para ler, escrever, recitar; os horários, atribuições de tarefas com certa duração e ordem. Foucault indaga também a técnica alfabetizadora das escolas, começando por letras, sílabas, palavras [...] atividades repetidas ao longo do dia, mês, ano que podem ser cobradas tanto para aprovação dos alunos quanto para reprovar, castigar ou premiar (FOUCAULT, 1997).

A escola como instituição, mantém um poderio sobre os sujeitos atuantes. Essa imposição é vista no modelo organizacional

como ela se apresenta. Dessa maneira, essa concepção precisa ser rompida para que possamos construir aprendizagens significativas.

LETRAMENTOS E COMUNIDADE

Pensar no letramento como inclusão, numa sociedade que estigmatiza, exclui e inferioriza o ser humano. É preciso rever as formas de pensar a respeito dessas práticas sociais que estão aglomeradas pelo mundo as quais legitimam alguns, em detrimento de outrem. Nesse sentido, é importante entender as situações em que os eventos e práticas de letramentos acontecem.

Conforme David Barton (1951): “eventos de letramentos são atividades particulares em que o letramento tem um papel: podem ser atividades regulares repetidas. Práticas de letramento são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado” (BARTON, 1951, p. 5 *apud*. STREET, 2014, p. 18).

Inúmeros eventos de letramento fazem parte da sala de aula cotidianamente, desde o momento em que o professor faz a chamada lendo o nome dos alunos da classe, à correção do exercício no livro didático ou à leitura de um aviso para a turma, dentre outros. Esses eventos, organizados dentro da prática de letramento aula, oportunizam os sujeitos atividades de leitura e de escrita situadas em contextos sociais. Isso porque se centram nos participantes da interação, em ambientes determinados, a partir de artefatos significativos (KLEIMAN, 2008, p. 40).

Assim, os eventos de letramentos e as práticas acontecem em atividades cotidianas de grande significância para a sociedade. Sendo elas em ambientes letrados e não letrados. Conforme Marcuschi (2001):

[...] letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é

analfabeto, mas letrado na mediada em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não aquele que faz um uso formal da escrita (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

É possível conceber o letramento de pessoas que fazem do trabalho a sua arte de vida e protagoniza a sua história através dessas grandes ações. A “mulher” na sua trajetória, sempre buscou formas alternativas de vida, como um complemento na renda familiar ou mesmo como forma de visibilidade para equiparar as oportunidades que não lhes foram dadas em sua trajetória de vida.

Na comunidade que resido Nova Colina — Chapada Diamantina — Boninal (BA), lugar pacato de pessoas humildes, as mulheres possuem grande destaque na comunidade por liderar seus trabalhos autônomos. Muitas mulheres tiveram poucas oportunidades de estudo, desenvolvem seus trabalhos com grandes habilidades, como na produção de biscoitos caseiros.

A Senhora Valdir Fernandes (minha mãe) a exemplo: “mulher” sábia, faz biscoitos caseiros para o consumo e venda. As receitas para os biscoitos, avoador, sequilho, bolacha, pão, requeijão, bolos, não estão escritas em cadernos. Encontra-se em sua memória, são receitas que foram transmitidas de geração e outras criadas. É interessante ressaltar como o letramento faz-se presente no cotidiano, pois apesar de ser letrada apenas até 4ª série do ensino fundamental, ela possui outros conhecimentos para conquistar o paladar de muita gente. Pessoas que não foram letradas academicamente, mas que tem grande sabedoria ao fazer uso dos conhecimentos.

É importante mencionar também, outros letramentos existentes na comunidade como a “reza”, contra o olho gordo,

vento caído, e dores no corpo, essas pessoas são bem dotadas de conhecimentos e precisam de seu espaço dentro da comunidade.

Há também, aquelas pessoas que não conhecem o mundo das letras, mas que são dotadas de muitos saberes, e sabem desenvolver habilidosamente as atividades que desempenham, utilizam de alguns saberes escolares, mas nunca frequentaram a escola. Essas pessoas muitas vezes são marginalizadas pela sociedade, constroem um centro e elas encontram-se ao redor por não fazerem parte do mesmo bojo. Precisamos repensar as maneiras de exclusão tão visíveis em nosso meio e dá voz a esses sujeitos ocultos na sociedade.

A mulher, traça a sua história e ganha mais visibilidade dentro de grupos. A associação de Mulheres Rurais de Saquinho e Região, município de Ihambupe (BA) é um exemplo de protagonismo das mulheres e em especial a Presidente da associação D. Sônia. Mulher negra, moradora da comunidade é responsável pelas mais importantes e fundamentais conquistas do lugar como: Luz elétrica, posto de saúde, escola, estradas, sedes das associações, entre outras coisas.

Aqui não tinha vereador, e eu achava que a comunidade só ia pra frente se tivesse um vereador ali, e eu fiz um vereador aqui na comunidade. Ao invés de ser eu, com essa história de não ter dinheiro, porque as pessoas dizem, ‘o que é que ela vai fazer? Não tem dinheiro, não tem carro, não tem nada...’ Então eu fui e dei a chance para o meu companheiro. Ele não saiu pra fazer nada, mas eu saí de porta em porta pedindo voto para ele. Ele ganhou duas vezes, mas só que não me reconheceu. E eu continuei o meu trabalho. Aí na terceira vez, ele saiu de novo, aí eu disse: ‘Agora eu vou ver pra que eu sirvo’. Meti a cara também. Aí foi dessa vez que ele não ganhou, e tive duzentos e vinte votos. Mas, ‘mulher não pode exercer na política’, no segundo ano que saí, já saí com mais dois homens, que era para eu não saí. Quando foi agora, eu falei: ‘vou sair’. ‘A minha chance é essa’, porque apoiando o prefeito era a minha chance, mas saiu mais três homens, como quem diz: ‘Mulher não manda’. Aí meu filho disse: ‘Mas mãe, a senhora saia desse meio’. Eu disse: ‘Não saio!’. ‘Dez votos que eu tiver, esses votos são meus’. Saíram

mais três homens pra me derrubar. Não tive a honra de ser vereadora, mas sou reconhecida pelo o prefeito que me deixou como representante dele aqui na comunidade (D. Sônia— Entrevista narrativa, p. 8).

Assim, a mulher vem abrindo seu espaço no meio social, ganhando mais visibilidade e protagonizando sua história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina Políticas do Letramento concerniu pesar como as relações de poder estão distribuídas em nossa sociedade e como o poder segrega. Existe, pois, uma política em relação aos diferentes multiletramentos. Numa sociedade multiletrada existirá saberes diferentes, e estes estarão atuando dentro da sociedade mesmo que invisivelmente.

Perceber como a nossa sociedade está presa a sistemas politicamente controlados pelo o Estado, e como nós professores podemos atuar na desconstrução desse sistema. Garantido assim, uma sociedade democrática onde os sujeitos possam protagonizar a sua história.

Pensar a mulher, como sujeito empoderado que possa se descivilizar das amarras construídas e se enveredar por caminhos não pretendidos pelo o homem, é sem dúvida um avanço travado nas lutas diárias.

Perceber como os multiletramentos estão imbrincados em nossa sociedade e que precisamos de grande sensibilidade para enxergá-los e valorizá-los numa cultura que prega cada vez a seleção e a imposição.

No campo educacional foi possível enxergar para dentro da sala os diferentes letramntos que são ocultados por uma sociedade marcada pela legitimação de poder. E o “Estado” assume o seu papel garantindo a centralização do domínio.

Nessa conjectura, somos os sujeitos mobilizadores que podem fazer desse cenário uma nova história e que os

protagonistas possam ter a sua visibilidade no cerne da invisibilidade.

REFERÊNCIAS

BARTON, David e HAMILTON, Mary. Práticas de letramento. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary I IVANIC, Roz (Org.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.p. 07 a 15. Tradução livre: Glícia Azevedo Tinco.

CARNEIRO, E. A; PEREIRA, A, S. *Letramento e Empoderamento Feminino: práticas sociais na Associação de mulheres rurais de Saquinho e região*.
http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/eped/agosto_2012/pdf/foucaulteducacaoaspraticasdepodereaescolaatual.pdf

KLEIMAN, Angela. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Cefiel/IEL/ Unicamp, 2005.

Kleiman, Angela. *Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar*. Florianópolis: Perspectiva, 2010.

KLEIMAN, Angela. *Letramento na contemporaneidade*. São Paulo. 2014.b

LIMA, M; MOTA. *Relações étnico-raciais na escola: O papel das linguagens*. Salvador: EDUNEB, 2015.

PEREIRA, A; SILVA. *Letramentos, Empoderamento e Aprendizagens*. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

PEREIRA, A. S.; CRUZ, M.F.B.; PAES, M. N. M. *Letramentos, Identidades e Formação de Educadores: Imagens teórico-metodológicas de pesquisas sobre práticas de letramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

PEREIRA, A. S.; DIAS, A. R. S.; ALMEIDA, R. L.; CORREIA, A. S. *Estágio e Prática Pedagógica: Letramentos e tecnologias digitais na sala de aula*. Curitiba: CRV, 2016.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 237p.

LINGUÍSTICA APLICADA E SAÚDE COLETIVA, UMA INTERFACE POSSÍVEL, O SIGNO EM (RE) CONSTRUÇÃO¹

Marcos Vinícius Santos Silva²

Resumo: A Linguística Aplicada e a Saúde Coletiva, apesar de Ciências distintas, constituem-se como campos, estruturalmente, complementares. Como universo de determinações políticas, a saúde, também, institui-se de comunicabilidades; portanto, permeada de valores linguísticos, que, igualmente, determinam seus ditames. Assim sendo, esta exposição objetiva-se em situar os pressupostos e postulados inerentes à interface entre a Linguística Aplicada e a Saúde Coletiva. Para tanto, estabeleceu, como arranjo metodológico, as vertentes da abordagem qualitativa, no uso das ferramentas de uma revisão integrativa. Mediante o processamento dos dados bibliográficos, foram identificados os eixos de análise: a linguagem no campo ontológico do ser social, e, os apontamentos sobre a construção do signo da saúde, a partir de um resgate histórico e dialético sobre suas perspectivas conceituais e de entendimento, no curso da vida societal.

Palavras-Chave: Saúde. Linguagem. Cotidiano. Vida social.

INTRODUÇÃO

Estudos que abordem a linguagem e sua centralidade à própria condição humana, indiscutivelmente, possuem relevância, ao passo que, as protoformas da Linguística, principalmente a partir dos postulados de Ferdinand Saussure (2006), inauguram debates profícuos ao campo, na disseminação da própria

¹ Artigo apresentado ao componente curricular Seminários Avançados I, do Doutorado em Crítica Cultural, do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), para obtenção de nota parcial.

² Doutorando em Crítica Cultural no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), matriculado no componente curricular Seminários Avançados I.

linguagem, sua ciência, matricialidade e hermenêutica, às diretas e determinações que assegurassem ao homem sua dimensão socializante, portanto humana. Isso posto, valida-se que, não há discussões que explorem as valises da linguagem, sem ater-se aos predicados e implicações do sujeito social e suas reverberações no dia a dia. A linguagem é, dessa maneira e dialeticamente, estratégia à vitalidade do cotidiano social.

À luz das confirmações sociológicas, que deliberam, epistemologicamente, sobre a centralidade do trabalho, posto em movimento cotidiano, dialeticamente estabelecido, prima-se, de igual maneira, enunciar sobre as determinações que asseguraram ao sujeito humano a conformação de ser social, síntese de objetivações e determinações estruturais. Nesse entendimento, destaca-se a linguagem como constructo dessa ação, como motriz substancial ao processo de humanização (NETTO; BRAZ, 2010).

O campo da Linguística introduz discussões elementares ao entendimento sobre a linguagem, sua aplicabilidade e mutualidade às várias áreas do conhecimento, como propõe-se a discutir nesta exposição. Sob um projeto epistemológico, o estudo da linguagem e suas implicações determina-se, à medida que o papel da Linguística Aplicada, especificamente, é, acima de tudo, descrever e problematizar sobre o cotidiano da vida social, a partir dos eventos sócio discursivos, nos quais encontra-se a linguagem (BORBA, 2011).

Se a linguagem é um fenômeno social, com efeitos concretos na vida dos indivíduos, também um sistema de signos e possui um papel constitutivo da realidade e das identidades; sob ênfase bakhtiniana, pode-se afirmar que é um fenômeno imanente do contexto de produção cultural, está estruturada sobre componentes determinísticos, históricos, sociais, políticos, dentre outros. Como estrutura dissidente, constrói e refrata a realidade (BAKHTIN, 1997; 2003).

A linguagem está no universo das relações, seu principal papel é a comunicação. Assim sendo, se as múltiplas ciências, que constroem engendramentos às estratégias da vida social, são campos de dialogicidades, a linguagem é um elemento substancial, uma vez que estrutura e metamorfoseia esses campos epistemológicos, dos quais destaca-se a Saúde, sob as inclinações reflexivas desse artigo.

A saúde é um campo de comunicabilidades. Sua história e cotidiano, como ciência que se inclina sob os requisitos à vida e manutenção da condição humana, é atravessada por fatores e vetores linguísticos. Nesse aspecto, a linguagem protagoniza-se, precipuamente em decorrência dos movimentos sociopolíticos que robustecem esse campo, constituído por uma rede de relações objetivas (ALMEIDA-FILHO; PAIM, 2014).

Este artigo, portanto, debruça-se sobre tríade linguagem, condição humana e saúde, na primazia de situar os pressupostos e postulados inerentes à interface entre a Linguística Aplicada e a Saúde Coletiva. Para tanto, a discussão ancora-se, sumariamente, nos apontamentos sobre a (re)construção do signo da saúde, a partir de um resgate histórico e dialético sobre suas perspectivas conceituais no curso da vida societal, e sobre o lugar da linguagem como paradigma substancial nesse campo.

PERCURSO METODOLÓGICO

À apreensão dos fatores e elementos, oriundos do cotidiano da vida social, requisita-se de mecanismos e estratégias, dialeticamente, constituídos, em decorrência da dinamicidade aplicada. Isso posto, utilizou-se dos meios de pesquisa, sob abordagem qualitativa, uma vez que interpelam-se, no cotidiano da investigação, com investimentos atinentes à dinâmica social. A dimensão qualitativa, de sobremaneira, oportuniza a imersão no campo dos signos, apreensões, crenças e valores. Portanto, “um universo mais profundo das relações, dos processos e dos

fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 67).

A estratégia utilizada à construção e ao processamento dos dados foi a revisão integrativa da literatura, especificamente, a partir da imergência nas áreas de conhecimento da Linguística e da Saúde Coletiva. Entende-se que, esse tipo de revisão é um método que permite a inclusão de diferentes delineamentos de pesquisa e deve ser realizada com rigor metodológico. Para tanto, seguiu-se todas as descrições apontadas no ciclo da revisão: 1. Constituição da problemática motivadora e intento primaz da pesquisa; 2. Identificação dos critérios seletivos do material bibliográfico, como se caracteriza nessa exposição; 3. Organização das bases de levantamento; 4. Análise e interpretação; e, 5. Construção do produto final (WHITTEMORE; KNAFL, 2005).

Assim sendo, os dados bibliográficos foram extraídos das bases de processamento, LILACS e SCIELO, foram utilizados os seguintes critérios seletivos: produções com aderência ao objetivo em análise e em língua vernácula. Após o processamento desse material, elencou-se dois eixos de análise: ao ditames ontológicos da linguagem e o signo sobre a saúde. Na construção e descrição desses eixos, utilizou-se, também, em caráter complementar, outras literaturas, oportunas ao adensamento necessário à análise.

A SAÚDE NO CURSO DA VIDA SOCIETAL, O SIGNO EM (RE)CONSTRUÇÃO

Os conceitos atribuídos ao binômio saúde-doença acompanham, dialeticamente, os próprios movimentos intrínsecos ao curso da humanidade. Nas várias concepções relativas a essa díade, observa-se que, todas, estão implicadas com o contexto social e cultural de sua construção e disseminação. Detalhadamente, a complexidade do processo saúde-doença, e seus variados determinantes, estrutura-se nos

processos fisiopatológicos, clínicos, epidemiológicos, sociais, culturais (ALMEIDA FILHO, 1989), e, também, linguísticos, em decorrência das estruturas dialógicas (re)construídas no cotidiano de sua produção.

Ou seja, essa afirmação robustece-se, atinente aos axiomas epistemológicos saussurianos, quando apontam que a língua é um sistema de signos; esses, portanto, constituídos de significado e significante. Esses mesmos signos constroem um discurso, entendido como o elo entre conceitos da língua, que é dinamizado na linguagem (re)construída, ou sob interface dialética, tencionam a linguagem e seus processos comunicacionais e dialógicos (SAUSSURE, 2006; BARBISAN, 2013). Esse movimento analítico e sistemático em cima da língua, da linguagem e do discurso, justifica a interpelação de que um signo, como o atribuído à saúde, por exemplo, não é, tampouco será, estático, intransponível; pelo contrário, dinamiza-se e cria dinâmica aos seus contextos.

Nesse mesmo aspecto, deve-se ratificar que, os signos são, portanto, dotados das propriedades do significar; isso posto, contêm o discurso, e é nessa constatação que se encontra a indissociabilidade entre língua e discurso. Desse modo, para se constituir em discurso, os signos precisam ser colocados em ação (operação, jogo, condições). E, o modo da ação diz respeito à constituição do elo entre as formas linguísticas (BARBISAN, 2013).

Sob o contexto da saúde, pode-se apresentar o seguinte exemplo, seus primeiros conceitos inculciam as determinações vinculadas ao sistema estrutural teocêntrico; o signo atribuído dimensionava-a como uma manifestação religiosa, enxertada de valores dogmáticos. Nas antigas civilizações, a saúde estava diretamente relacionada com os seres divinos, manifestava-se numa seara de misticismo. A doença era considerada um problema na alma e o feiticeiro/curandeiro, através de magias e ervas, propunha alternativas terapêuticas (SCLIAR, 2007).

A humanidade, no curso da história, acompanha o próprio movimento de (re)construção do signo atribuído à saúde. Se, sob os ditames teocêntricos, acreditava-se que a saúde era uma benfeitoria divina, cunhada aos sujeitos sem delitos pecaminosos; se, nos redutos da Medicina hipocrática pôde-se observar preâmbulos da visão epidemiológica do problema saúde-doença; com a Revolução Industrial e as adjacências do Iluminismo e seus redutos, os estudos e as interfaces interventivas voltaram-se para a compreensão do corpo humano e das alterações anatômicas decorrentes da doença, centrando-se no desvelamento de seus sinais e sintomas. Assim sendo, o Renascimento cultural e científico possibilitou uma maior compreensão da constituição do corpo humano. Portanto, na representação do corpo humano como uma máquina (LOURENÇO *et al.*, 2012).

Já, o conceito de Saúde corrente aponta uma gama de aspectos que condicionam e determinam a dinamicidade do campo, seja na identificação dos seus sujeitos, ou na operacionalização das práticas e serviços. Pode-se ratificar que é “[...] qualidade de vida, solidariedade, alegria de viver, gozo estético, prazer, axé (energia), projeto de felicidade” (ALMEIDA-FILHO; PAIM, 2014, p. 13). Saúde é, então, uma realidade múltipla e complexa. Complexa, não exclusivamente na concretização desse conceito abrangente, mas na medida em que se dimensiona enquanto instância política, voltada para a produção/reprodução dos sujeitos e das coletividades (FLEURY; OUVENEY, 2012).

O universo da Saúde, sejam os espaços do assistir ou gerir, são datados por determinações fenomênicas, originadas da interação entre os atores, as estruturas, as técnicas e as finalidades, *lócus*, essencialmente, de comunicabilidades; são, conseqüentemente, arenas produtoras de signos, expressos na linguagem atribuída e manifesta. Sendo assim, a rotina e o processo do cuidado são marcados pela observância de dois sujeitos: o detentor das competências profissionais específicas e o

portador das necessidades de saúde, sentidas ou diagnosticadas (SOUZA *et al*, 2014). Por conseguinte, tais sujeitos são estruturas socialmente construídas e determinadas, ou seja, estabelecem-se como esferas sociais cunhadas pelo conjunto de relações nas quais estão inseridas (CASTRO, 2001). De sobremaneira, o cuidado, como estratégia, como *práxis*, produzido no universo da saúde, é, substancialmente, um ato político.

O ancoramento epistemológico sobre a constituição e substancialidade da dimensão política ao universo da saúde, nos seus direcionamentos de gestão ou na própria micropolítica do trabalho vivo em ato, o cuidado em ação, é primaz à discussão sobre o protagonismo dos sujeitos e suas subjetividades, que, no cotidiano, tencionam os processos da saúde e dinamizam os próprios elos de compreensão, que são catálises à operação de (re)construção dos signos atribuídos. Isso posto, uma vez que a intersubjetividade é função fundamental da linguagem (BARBISAN, 2013), os signos que são postos no palco da vida social, desvelados à luz dos variados movimentos endógenos aos contextos dos sujeitos, também postos em ação, e que metamorfoseiam os sentidos aplicados à saúde, enaltecem-se em multiplicidades, coligindo ao seu caráter não estático. Isso posto, como alertar Merhy (1999), a saúde é um território complexo, portanto, não produzir novos saberes, não (re)constituir seus signos, é não saber das estratégias e mecanismos que vitalizam seus engendramentos necessários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os campos epistemológicos destacados nesta exposição, Linguística Aplicada e Saúde Coletiva, apesar de situarem-se como ciências distintas, sumariamente, constituem-se em complementaridade, especialmente quando em evidência as valises que asseguram as condições humanas, e que delineiam as composições requisitantes a tal constatação. Se por um lado a

saúde é um universo de produção de valores, robustecido de relações teleologicamente determinadas, seja na micropolítica do cuidado, seja nos processos de gestão; portanto, um campo político. É, de igual modo, arena de dialogicidades, atravessada, à vista disso, das estratégias linguísticas, das quais situam a linguagem e seus ditames.

Os entendimentos postos à saúde, no curso da vida societal, situados nas arenas dialógicas, reproduzem e substanciam-se (d)os signos (re)construídos. Essa reprodução e substancialidade estabelecem-se dialeticamente, e são as motrizes necessárias à vitalidade. Afinal, nos preâmbulos da ontologia do ser social, a linguagem determina-se como elementar a tal constituição. Ainda, no destaque a esse movimento dialético, quando aponta-se o protagonismo da linguagem, entendida como um sistema de signos e sócio historicamente determinada, colocada em inter-relação com o campo da saúde, investe-se que, os signos, que sintetizam o campo da saúde, conseqüentemente não são estáticos, mas acompanham os ditames da vida social. E, estruturalmente, dão ao campo, a complexidade que lhe é necessária. Logo, indiscutivelmente, afinar essa interface, entre a Linguística Aplicada e a Saúde Coletiva, é uma tarefa primordial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. *Epidemiologia sem números: introdução crítica a ciência epidemiológica*. Rio de Janeiro: Editora Campus/ABRASCO; 1989.

ALMEIDA-FILHO, N.; PAIM, J.S. Conceitos de Saúde: atualização do debate teórico-metodológico. In: *Saúde Coletiva: teoria e prática*. Rio de Janeiro: MedBook, 2014.

ALMEIDA-FILHO, N. Saúde Coletiva como campo de saberes e de práticas: abordagens e perspectivas. In: *Saúde Coletiva: teoria e prática*. Rio de Janeiro: MedBook, 2014.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

- BARBISAN, L.B. Do signo ao discurso: a complexa natureza da linguagem. In: *Saussure: a invenção da Linguística*. Org. José Luiz Fiorin, Valdir do Nascimento Flores e Leci Borges Barbisan. São Paulo: Contexto, 2013.
- BORBA, R. Interconexões entre Linguística Aplicada e práticas de atenção à saúde: linguagem e identidades na prevenção de DSTs/Aids entre travestis profissionais do sexo. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 1369-1400, 2011.
- CASTRO, F.A.L. O sujeito n(d)a saúde coletiva e pós-modernismo. In: *Ciênc. e Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, 2001.
- FLEURY, S.; OUVENERY, A.M. Política de Saúde: uma política social. In: *Políticas e Sistema de Saúde no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2012.
- FRIGOTTO, G. Trabalho. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.) *Dicionário de educação profissional em saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- LOURENÇO, L.F.L. A Historicidade filosófica do Conceito Saúde. In: *Hist. enferm., Rev. Eletrônica*. 2012
- MERHY, E.E. O ato de governar as tensões constitutivas do agir em saúde como desafio permanente de algumas estratégias gerenciais. In: *Ciência e Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, 199.
- MINAYO, M. C. E S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (Org.: Maria Cecília de Souza Minayo, Suely Ferreira Deslandes e Romeu Gomes). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MINAYO, M. C. E S. *Saúde e doença como expressão cultural. Saúde, Trabalho e Formação Profissional*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997.
- NETTO, J.P.; BRAZ, M. Trabalho, sociedade e valor. In: *Economia Política: uma introdução crítica*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SCLIAR, M. História do Conceito de Saúde. In: *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, 2007.
- SOUZA, L.E.P. F. et al. Infraestrutura Tecnológica do SUS: Rede de estabelecimentos, equipamentos, desenvolvimento científico-tecnológico e Inovação. In: *Saúde Coletiva: teoria e prática*. Rio de Janeiro: MedBook, 2014.
- VÁZQUEZ, A.S. *Filosofia da Práxis*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- WHITTEMORE, R; KNAFL, K. *The integrative review: update methodology*. J Adv Nurs. 2005.

LITERATURA E EDUCAÇÃO MORALIZANTE DO SÉCULO XIX: UM ESTUDO DO MODELO (NÃO) PADRÃO DA ROTAGONISTA DAISY MILLER DE HENRY JAMES (1878) E SEUS DESDOBRAMENTOS CULTURAIS

Antonio de Oliveira Pinto Junior¹

Resumo: A pesquisa bibliográfica a ser desenvolvida neste estudo se propõe a analisar o espectro de vida imposto pela sociedade vitoriana do século XIX que teve como principal tropo o caráter educativo instrumentalizado e amplamente difundido através do romance — mais especificamente o romance de formação; para tanto, será analisada, de forma circunscrita, a construção da personagem Daisy Miller da novela homônima de Henry James (1878). Watt (2010) apresenta um panorama quantitativo da distribuição de exemplares de romances neste intervalo de tempo (início e fim do século XIX) e é possível perceber o claro direcionamento dos romances às mulheres — num primeiro momento às de classe alta e posteriormente às demais. Assim sendo, é possível vislumbrar o amálgama educativo que se inseria na sociedade através deste tipo de literatura, tendo como intento este público que precisava ser domesticado após o enfraquecimento da influência da religião. Eagleton em seus estudos sobre a ascensão do inglês (2006) fornece o suporte para a produção deste artigo; contudo, posteriormente serão incorporados estudos de Williams (1977) a fim de se perceber os desdobramentos entre o modelo social burguês imposto e os estudos culturais que emergem através da falência deste molde que já não satisfazia as massas. Assim, esta análise não tenciona esgotar o tema investigado, mas contribuir para reflexões e vieses para outras questões pertinentes.

Palavras-Chave: Daisy Miller. Vitoriana. Romance de formação. Henry James. Estudos Culturais.

¹ Mestrando em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia e especialista em Metodologia do ensino de Língua Inglesa. E-mail: juniorfrn2013@gmail.com.

REFLEXÕES INICIAIS

O período vitoriano (1837-1901) pode ser notado como uma das eras mais ricas (em termos culturais) e importantes da história da Europa, marcando a Grã Bretanha, particularmente a Inglaterra, como grande potência econômica e industrial. O apogeu britânico não se limitou a estes contextos, mas impactou diretamente na configuração literária do período, sendo evidenciado pelas crescentes mimetizações da mulher nas publicações deste ciclo (SANTOS, 2019). Suas implicações sociais foram irreversíveis tanto no sentido industrial quanto no sentido artístico-literário. As mulheres aristocratas e da crescente burguesia, sobretudo, passam a exercer papel importante na literatura deste período. Na ficção romântica, refletiam o modelo patriarcal a ser seguido, sendo muitas vezes caracterizadas como personagens frágeis, incapazes de pensar, submissas e angelicais (STEVENS, 2002).

O caráter didático e propagandístico do romance dos séculos XVIII e XIX é a chave para tais mimetizações da mulher. Neste sentido, Richardson (1689-1761) estabelece um modelo do feminino a ser seguido na ficção romântica; qualquer personagem feminina que se atrevesse a sair dos moldes pautados na moral do século XVIII não poderia ser vista com bons olhos — e isto se reflete na sociedade consumidora dos romances; mulheres burguesas e parte das mulheres pobres (WATT, 2010, p. 45). Vasconcelos (2002) assinala:

Viajantes consideravam [...] a sociedade inglesa do final do século anterior pouco refinada, descreviam Londres como uma cidade onde os homens se entregavam aos vícios e demonstravam um comportamento grosseiro e brutal e se espantavam com a reclusão e o abandono em que viviam as mulheres inglesas, cujas qualidades e possibilidades eram aniquiladas por suas condições de existência e pela vontade dos homens. A organização da vida social dividia os sexos, obrigava as mulheres a uma situação de dependência, as privava de educação e as condenava à

indiferença masculina e a um cotidiano aborrecido e vazio (VASCONCELOS, 2002, p. 104).

No conjunto, a configuração familiar do século XVIII ainda reproduzia o modelo patriarcal, em que o masculino amparava as estruturas sociais e atribui às mulheres construções e papéis específicos. As obras de Defoe (1660-1731) e Richardson, *Robinson Crusó* (1719) e *Pamela* (1740), respectivamente, sugerem exatamente isso. Watt (2010), em seus estudos acerca do romance inglês reflete sobre os autores sobreditos inferindo que “Eles próprios adotam uma posição tradicional com relação à autoridade do pai e à importância vital do grupo familiar como entidade moral e religiosa” (WATT, 2010, p. 151). É importante notar que muito embora Defoe e Richardson comecem a apresentar em suas obras personagens que queriam reafirmar seu *status* de liberdade, tal afirmação era muito difícil para suas heroínas. Isto porque a posição legal das mulheres na sociedade do século XVIII era nitidamente regida pelos costumes androcentristas do direito romano.

Os romances, capazes de enlaçar e talvez até corromper a tão versada “moral feminina”, ao mesmo tempo em que significavam um mecanismo didático, poderiam pôr à prova a castidade das suas leitoras. Isto porque, autoras como Jane Austen (1775-1817) e Gaskell (1810-1865) criticam as muito tradicionais negociações de casamento, empregando recursos estilísticos indiretos como a ironia e o sarcasmo (SANTOS, 2009). As críticas aos costumes sociais conditas nos romances dessas escritoras inglesas evidenciavam e atacavam a imposição da sociedade sobre a mulher dos séculos XVIII e XIX na tentativa de condicioná-las e confiná-las à “carreira” matrimonial.

A DAISY MILLER DE HENRY JAMES E SUA MORAL CONDENADA

Todos os elementos que estruturam e operam a narrativa de James têm como objetivo apontar o romance para o mais

próximo possível da realidade. Estes detalhes tendem a elevar o nível de possíveis leituras interpretativas de suas obras e desperta “uma imensa sensibilidade capaz, em um homem de gênio, de converter os próprios impulsos do ar em revelações” (GUALDA, 2011, p. 49 *apud* JAMES, 1884). Este comentário se faz necessário porque ao analisar a personagem Daisy Miller, nota-se em suas nuances traços parecidos com o que se vê nas mulheres de modo geral: muitas vezes incapazes de se narrar (como o caso da personagem), lutam contra a corrente para serem ouvidas da forma que podem e são, de modo geral, ignoradas ou mal interpretadas.

Na novela homônima à protagonista Daisy Miller, especificamente, são retratadas diferenças entre o Velho e o Novo Mundo (Europa e América do Norte, respectivamente). Neste caso, essas diferenças culturais interferiram de modo a determinar o destino e a construção moral da personagem. Estas diferenças regionais são cunhadas pelo próprio James que chama o fenômeno de “O complexo destino de ser americano”² (GUALDA, 2011, p. 39).

Muitas vezes mal interpretada e confundida com um alguém extravagante ou sem boa moral, o jeito de Daisy Miller, em certas ocasiões, confunde Winterbourne³, conforme elucidada a passagem a seguir:

A única coisa que eu não gosto — prosseguiu ela — é a sociedade [...] O pobre Winterbourne estava absorto e perplexo. Nunca ouvira uma moça se expressar dessa maneira antes; nunca — exceto nos casos em que falar tais coisas pudesse parecer prova convincente de certa lassidão de conduta [...] pareceu-lhe que ficara tanto tempo em Genebra que perdera algo; desabituará-se ao jeito americano (D.M. p. 159).

² The complex fate of being American.

³ Personagem utilizado pelo narrador em terceira pessoa como testemunha das ações da protagonista. Pretendente de Daisy Miller, Winterbourne é quem descreve a senhorita Miller ao leitor.

É interessante delinear que a narração deixa clara a perplexidade de Winterbourne com relação ao comportamento da protagonista. Para ele, um integrante da sociedade que prezava pela manutenção da norma, o linguajar de Miller era, no mínimo, curioso e desconfortável. Além do ostracismo evidente nas entrelinhas, Daisy Miller ainda teve de lidar com o *olhar masculino*⁴, isto é, o olhar do homem heterossexual sobre as atitudes, falas e comportamentos da mulher.

Winterbourne jamais aceitaria o comportamento de Daisy, pois sua criação e cultura ao qual estava mergulhado não permitiam uma mulher se expor de tal maneira. Era completamente inaceitável. Daisy, por sua vez, não pode concordar com a vida apática de Winterbourne, sua altivez não suportaria tal personalidade.

Como já aludido, as famílias respeitavam o modelo patriarcal de ser. As meninas eram ensinadas a obedecer ao seu pai e, mais tarde, deveriam servir incondicionalmente ao seu marido. Em sua obra *Gendered glances: the male gazes(s) in Victorian English literature* (2009), Sweeney assevera que, no século XIX, o padrão “mulher como objeto de dominação masculina” era a condição para a sua aceitação. Neste caso, as mulheres deveriam ser subservientes em todos os sentidos. Suas ações, inclusive, eram controladas pelo olhar masculino. Realidade mimetizada por diversos romancistas da Era Vitoriana (1837-1901), como George Eliot (1819-1880), Charlotte Brontë (1816-1855) e Henry James.

Em *Daisy Miller*, a todo o momento as diversas opiniões dos personagens se convergem para formar aquilo que seria a sintetização da moral da Srta. Miller. Fragmentos narrativos a todo o instante alteram a perspectiva do narrador; ao passo que se apodera de Winterbourne e sua posição privilegiada de

⁴ Male gaze.

testemunha dos fatos, preocupa-se em contar o que os demais personagens ultimam (*telling*) e mostra menos detalhes (*showing*) enunciados pela própria protagonista — suprimindo-a. Claramente alheia à sociedade vitoriana do século XIX, as várias vozes que confluem à narrativa e se concentram na emissão de Winterbourne, revelam a moralidade velada que é capaz de suprimir desejos e manipular os personagens de modo a retalhar e retalhar a protagonista.

O PRINCÍPIO FORMATIVO DO ROMANCE INGLÊS, SUAS “INTENÇÕES VELADAS” E O CARÁTER FORMATIVO: UMA BREVE ANÁLISE À LUZ DE EAGLETON E RAYMOND WILLIAMS

Raymond Williams se tornaria um dos principais estudiosos e criadores dos estudos culturais e despontaria como um nome significativo nesta esfera — a Nova Esquerda inglesa —, no período que se seguiu ao fim da Segunda Guerra Mundial. Ele elaborou estudos sobre literatura, teatro e televisão, sempre procurando compreender estes veículos tanto do ponto de vista da cultura erudita, quanto da cultura popular, sem deixar de lado a famosa indústria cultural⁵.

O caráter formador de sua origem operária é um dos diferenciais que marcam o pensamento de Williams, como fica claro no prefácio ao livro *Marxismo e Literatura*, em que lembra que os argumentos culturais e literários eram, na realidade, uma extensão da aplicação política e econômica do seu “crescimento numa família de classe operária”, ou uma forma de filiação dela (WILLIAMS, 1979, p. 8; SÁ, 2011).

⁵ Conceito 2 que emerge no final do século XIX e início do século XX por Theodor Adorno e Max Horkheimer, onde analisam os impactos desencadeados pelos avanços tecnológicos oportunizados pela revolução industrial (1760-1840) e o latente capitalismo no mundo das artes. Esta concepção alude à produção massiva-recorrente às indústrias – e passa a ser aplicada à arte.

Desde meados do século XX, os Estudos Culturais têm exercido grande fascínio entre os intelectuais de todos os continentes do planeta, constituindo-se num amplo movimento intelectual. Os Estudos Culturais britânicos têm sua origem em uma conjuntura teórica específica nos anos 1950, na qual o debate cultural estava num beco sem saída entre o não refinado determinismo britânico e o endêmico conservadorismo político e elitismo cultural do movimento liderado por Leavis, que, a partir da revista *Scrutiny*, criada em 1932, empreendeu uma cruzada moral e cultural contra o “embrutecimento” praticado pela mídia e pela publicidade (MILLNER, 1994, p. 45).

Eagleton assinala que Matthew Arnold usa a literatura para helenizar e cultivar a classe média. A aristocracia assume seu papel formativo da classe média (um papel pedagógico) oferecendo a essa classe seu melhor espólio (a cultura) (EAGLETON, 2006, p. 36); Sobre Matthew e seu projeto de educação da classe operária: não há nele nenhuma pretensão de que a educação da classe operária deva ser realizada principalmente em benefício dela mesma. Logo, PENSAR cultura nunca foi uma opção⁶.

A literatura habituará as massas ao pensamento e sentimento pluralistas, persuadindo-as a reconhecer que há outros pontos de vista além do seu — ou seja, *o dos seus senhores*. Transmitiria a elas a riqueza moral da civilização burguesa, a reverência pelas realizações da classe média e, como a leitura da obra literária é uma atividade essencialmente solitária, contemplativa, sufocaria nelas qualquer tendência subversiva de ação política coletiva.

⁶ Frank Raymond Leavis, discípulo de Arnold, privilegiava o método interpretativo literário denominado *close Reading*. Levava em consideração a forma analítica do texto através dos seus pormenores linguísticos, não levando em consideração outros operadores interpretativos.

A *Scrutiny* não era apenas uma revista, mas o centro de uma cruzada moral e cultural: seus partidários iam às escolas e Universidades travar batalhas, procurando alimentar, por meio do estudo da literatura, as reações ricas, complexas, maduras, seletivas, moralmente sérias (expressões muito ao gosto da *Scrutiny*) que permitiriam ao indivíduo sobreviver numa sociedade mecanizada de romances ordinários, trabalho alienado, anúncios banais e meios de comunicação de massa vulgarizadores. A única modificação que ela pretendia fazer era na educação; implantando-se nas instituições educativas, os membros do grupo esperavam desenvolver uma sensibilidade rica, orgânica, em pessoas selecionadas aqui e ali, que poderiam então transmitir essa sensibilidade a outros.

Tradição arnoldiana, a que segue postulados teóricos de Mathew Arnold, cuja obra principal é *culture and anarchy* na qual estabelece a agenda de debates estabelecida por Arnold e os seus seguidores (dentre eles Frank Raymond) vai permanecer em vigência no período de 1860 a 1950. O foco central deste posicionamento é uma visão elitista e discriminadora de cultura, expressão clássica do pensamento não igualitário à uma suposição elitista e hierárquica de “que existiria uma cultura verdadeira” e, oposta a ela, uma “outra cultura”, a do povo, das pessoas comuns (COSTA, 2002, p. 135).

Williams, então, contra a corrente e à frente da *New Age Magazine* se propunha a realizar uma ampla revisão dos fatos relativos à história cultural, tomando como palavra-chave o conceito de cultura na sua interligação com a vida social. Desse modo, o autor percebeu que não poderia restringir-se ao conceito de cultura, pois, na história da palavra, na estrutura de seus significados, o que ele via era “um movimento amplo e geral de ideias e sentimentos” surgidos durante a Revolução Industrial Inglesa.

Assim, o importante é não só analisar o conteúdo, mas também o emissor e o destinatário da mensagem cultural. Os textos fundadores de Williams abordam vinculações históricas com a luta social e cultural da classe operária, combatendo as concepções elitistas de educação e, principalmente, realçando a definição de uma “cultura comum”. Contudo, Williams prossegue: “houve por um tempo uma aceitação bastante acrítica de um conjunto de teorias que de certo modo racionalizavam aquela situação, que diziam ser assim a ordem cultural funcionava, era assim que a ideologia distribuía seus papéis e funções” (WILLIAMS, S.d, p. 1).

Em seus aspectos mais gerais, este trabalho, isto é, os estudos culturais, permaneceu como uma espécie de análise intelectual que queria mudar os desenvolvimentos reais da sociedade, mas então, dentro da instituição (Universidade), havia todo o tempo pressões de outras disciplinas, de outros departamentos e competitividade alegando a necessidade de definir sua institucionalização, justificar sua importância, demonstrar seu rigor; e essas ideias que se mostram opostas à proposição original — deixar que se discorresse livremente as discussões culturais.

Sá (2011) infere que “nas últimas décadas, percebemos que as principais correntes do pensamento nas ciências humanas estão marcadas pela dispersão teórica, com o desmoronamento da teoria predominante na década de 1970 — marxista, feminista e estruturalista — e o fim da rebeldia dos radicalismos políticos nos anos 1980.”

Assim, os Estudos Culturais, desde os anos 1990, parecem ter se afastado do momento marxiano inicial, presente nas obras de R. Williams, E. P. Thompson e Stuart Hall. Aos poucos, então, as categorias como culturalismo, estruturalismo, pós-estruturalismo e pós-modernismo têm limitado as práticas pedagógicas e o campo da pesquisa dos Estudos Culturais nos mais diversos

Departamentos das Universidades de todo o mundo. Ainda assim talvez os Estudos Culturais sejam a última versão do tradicional projeto vanguardista de transpor as barreiras entre arte e sociedade, mas esse projeto passa por um processo de institucionalização (EAGLETON, 2006).

No debate atual sobre as possibilidades e perspectivas dos Estudos Culturais, a obra de Raymond Williams (1921-1988) reafirma a atualidade do diálogo entre a história e os Estudos Culturais, a partir da tradição britânica de crítica cultural materialista, que articula a produção artística às condições materiais da sociedade.

Neste sentido, ao mesmo tempo em que transita entre a crítica e a produção literária, ele se preocupa com uma crítica cultural que analise e intervenha na realidade social. Desse modo, seu projeto intelectual proporciona uma leitura instigante da “crise da cultura contemporânea”. Desde os anos 1940, havia a percepção de que o estudo sobre a cultura possibilitava entender o funcionamento da sociedade numa perspectiva crítica, visando transformá-la.

Portanto, a discussão teórica sobre a cultura “não pode se isentar do mais rigoroso exame de sua própria situação e das formações sociais e históricas em que se insere, ou de uma análise conjunta de suas premissas, proposições, métodos e resultados” (WILLIAMS, 2005, p. 163). Enfim, o importante é estudar as práticas e produtos culturais sem perder de vista os condicionamentos históricos existentes, fugindo, assim, da leitura do texto em si, próxima de um formalismo que rejeita, aprioristicamente, a história. A ideia de que “não existe leitura neutra ou inocente da cultura” talvez seja uma das principais vitórias da teoria cultural, capitaneada por R. Williams.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo romântico estabelecido pela aristocracia inglesa ditou o comportamento de toda uma sociedade — especificamente o das mulheres — num certo recorte de tempo. Este viés domesticador enclausurou por gerações este grupo calando a sua voz e as condenando à morte — física ou simbólica — quando estas ousassem desafiar a voz patriarcal da fidalguia.

Para se estabelecer este modelo, como visto, sorrateiramente após a perda da influência de contenção das massas da religião, a literatura romântica inglesa passou a atuar como mecanismo de formação para o público leitor. Esta formação, contudo, era também alienante já que a leitura é algo essencialmente solitário tirando do povo qualquer desejo de revolução ou revolta, além de lhes mostrar que poderiam ter acesso ao patrimônio imaterial da burguesia — desejo de muitos da classe pobre.

Eagleton em seus estudos sobre o romantismo inglês infere que este caráter didático e propagandístico, tal qual todos os demais neste contexto e finalidade são direcionados a um público específico carregando as ideias e costumes de uma classe dominante. Em vias opostas ao que o romantismo inglês do século XVIII/XIX entrega, William, oriundo das classes pobres, entrega estudos nos quais estes subalternos podem falar e serem ouvidos. Os Estudos Culturais encabeçados por ele trazem à tona outros pontos de vista e contextualizam o sujeito que outrora não era notado, democratizando a cultura.

REFERÊNCIAS

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: *Cultura, memória e currículo*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-149.

EAGLETON, Terry. The rise of english. In: *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1997/2006. 88p.

GUALDA, L. C. *Representações do Feminino em Dom Casmurro e The Turn of the Screw*. Dissertação de Mestrado. Assis: Unesp, 2007.

GUALDA, Linda Catarina. *Literatura e cinema: representações do feminino em Washington Square, Daisy Miller e The Europeans / Linda Catarina Gualda*. Assis, 2011.

JAMES, H. *A outra volta do parafuso seguido de Daisy Miller*. Trad. Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre: L&PM Ed., 2008. 192p.

MILLNER, Andrew. Cultural Materialism, Culturalism and Post- Culturalism: The Legacy of Raymond Williams. In: *Theory, Culture & Society*. London, Thousand Oaks and New Delhi: SAGE, vol. 11 (1994), p. 43-73.

SÁ, Antônio Fernando de Araújo. História e Estudos Culturais: O Materialismo Cultural de Raymond Williams. *Ponta de Lança*, Sergipe, ano 4, v. 8, n. 4, p. 37-44, 1 abr. 2011.

SANTOS, Gisele Moreira. *Austen 3.0: Adaptação e Transmídiação na austenmania contemporânea*. Dissertação, Salvador, 2019.

STEVENS, Cristina. A operária no romance inglês e estadunidense do século XIX. *Cerrados: revista do programa de Pós-Graduação em Literatura*. Brasília, 2002.

SWEENEY, Christine A. *Gendered Glances: the male gaze(s) in Victorian English Literature*. Tese, Washington, 2009.

VASCONCELOS, Sandra Guardini Teixeira. *Construções do feminino no romance inglês do século XVIII*. EdUFMT, S.d, 1995.

VASCONCELOS, Sandra Guardini. *Dez lições sobre o romance inglês no século XVIII*. São Paulo: Boitempo, 2002. 165p.

WATT, Ian. *A ascensão do romance*. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WILLIAMS, Raymond. *Culture and Materialism*. London/New York: Verso, 2005.

LITERATURA INFANTOJUVENIL DE AUTORIA NEGRA: RETRATO DOS ANOS 2010-2020¹

Ana Fátima Cruz dos Santos²
Profa. Dra. Maria Anória de Jesus Oliveira³

Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder.

Chimamanda Ngozi Adichie

Resumo: O presente artigo tratará sobre um recorte do aporte teórico a ser utilizado para a pesquisa de doutoramento inicialmente intitulada *O corpus* da pesquisa será composto por obras literárias escritas por autores que se autoidentificam negros (pretos/pardos) as quais foram publicadas entre os anos de 2010 a 2020 no Brasil. A principal questão da pesquisa é saber quais as práticas de letramentos respaldadas por Editoras Negras — cuja abordagem nomeamos de *Ereginga* — apresentadas por meio das diferentes linguagens (verbais e imagéticas) nas obras desse período, pois constatamos um cenário de epistemicídio das referências africanas e afro-brasileiras secular nas políticas culturais, currículos educacionais e, conseqüentemente, no Mercado Editorial brasileiro. Por objetivo central: elaborar a noção de *Ereginga* como abordagem teórico-crítica-metodológica para definir as práticas de letramento inscritas nessa

¹ Texto entregue como requisito de nota final da disciplina CCULT 199-PRÁTICAS EM LABORATÓRIOS E SEMINÁRIOS NAS/ENTRELINHAS IV lecionada pelo prof. Dr. Osmar Moreira e prof. Dr. Roberto Seidel e cursada no primeiro semestre 2020.1 entre os meses de setembro e dezembro/2020, com a turma do doutorado (Letras/Programa Crítica Cultural/UNEB).

² Educadora da rede de educação básica do município de Camaçari/BA, poeta, contista, autora de Literatura Infantojuvenil negra, CEO da editora Ereginga Educação. Doutoranda em Letras pelo Pós-crítica, Integrante dos Grupos de Pesquisa Iracy Gama (UNEB/ Pós-Crítica/Campus II) desde 2003 e NYEMBA (UNILAB/Campus Malê) desde 2016.

³ Professora do corpo docente da graduação e pós-graduação em Letras/UNEB/Campus II, pesquisadora em Literatura Infantojuvenil africana e afro-brasileira, poeta e escritora.

literatura infantojuvenil de autoria negra; enquanto objetivos específicos: I) apresentar um mapeamento bibliográfico dessas obras a partir da observância dos letramentos identificados os quais apresentam coadunação de um pensamento decolonial — epistemologias das maiorias subalternizadas (SANTOS, 2010; KILOMBA, 2019); II) distinguir conceitos de *editoras étnicas* (NASCIMENTO, 2020) e *quilombos editoriais* (OLIVEIRA, 2018); III) realizar análise textual (verbal e ilustrativa) das obras cuja temática africana e afro-brasileira apresentem personagens negras como centro da narrativa (protagonismo) sob o olhar conceitual de *literatura infantojuvenil* por Maria Anória de Oliveira (2003), assim como o significado de *autoria negra* (SANTIAGO, 2012) e *práticas de Letramento* (SOUZA, 2011; LIMA, 2015). Pretendemos alcançar um *xirê epistêmico* a partir da investigação das práticas de letramentos identificadas nas obras mapeadas as quais dignificam as identidades e culturas das crianças negras a partir da leitura/escuta.

Palavras-Chave: literatura infantojuvenil. Identidade Negra. Estudos Decoloniais. Autoria Negra. Editoras Negras.

INTRODUÇÃO

O coser literário de homens e mulheres negras brasileiras na categoria dos gêneros infantil e juvenil enquanto um construto de diferentes valores socioculturais africanos na diáspora negra. A relevância do tema está agregada à urgência em curar feridas em distintas faixas etárias e gerações causadas por estilhaços do racismo na sociedade pós-escravocrata, porém, com muitos vales de repulsa à presença da persona negra e toda a sua filosofia, história e cultura.

Uma das críticas do cenário contemporâneo na criação de histórias para crianças e adolescentes é a presença de menos fantasia e mais traços identitários condizentes com a realidade da persona em seu grupo social, comunidade, imbricados em circunstâncias que afetam sua formação pessoal, intelectual e

cidadã. Apesar de ser um aspecto que divide opiniões, tem crescido na segunda década do século XXI o número de obras que exaltam as vivências e suas reais consequências ou construções, principalmente no que diz respeito à perspectiva psicológica da trama em determinado contexto cultural. A pesquisadora Eliane Debus apresenta em seus trabalhos essa forma de retratar a vivência em obras para as crianças criadas por autores e autoras negros e negras como a Georgina Martins e o Rogério Andrade (2017, p. 79-109).

Elementos da literatura de temática afro-brasileira merecedores de destaque existentes nas obras do século XX, período de 1980-2000 (OLIVEIRA, 2003), (OLIVEIRA, 2014, p. 35-63) em relação ao protagonista criança/adolescente como: a) situada em ambiente familiar não violento; b) existência de um pai, ou mãe ou avô/avó responsável por ela; c) vestes completas e limpas; d) acesso à educação formal como escola, faculdade; e) não caricaturadas; f) respeito a uma ou mais religiosidades de matriz africana; g) associações positivas ao cabelo crespo e sua diversidade de penteados, são alguns que continuaram em narrativas publicadas no século XXI no período de 2001-2020 (OLIVEIRA, 2014, p. 35-63), (DEBUS, 2017).

DESAFIOS DA AUTORIA NEGRA NO BRASIL

Uma das atuais indagações sobre os saberes através da literatura: os contos de livros infantis e juvenis publicados na última década são validados nas suas narrativas por serem ficções ou realidades desejadas? Há um movimento desde a década de 1980, relacionado à mudança de visão sobre o mundo através da literatura que deriva de mobilizações culturais, políticas em busca de uma afro-filosofia na linguagem. Alguns autores e autoras negros no Brasil seguem o caminho de recontar as narrativas africanas, tradições, lendas relacionadas à aspectos espirituais ou

práticas étnico-culturais africanas que se assemelham a práticas culturais no Brasil.

O Movimento Negro Unificado, fundado na década de 1970, tinha como um dos emblemas o combate ao racismo por meio de uma transformação na forma de educar formalmente as crianças negras e não negras. A Educação Escolar agrega a maior parte de pessoas, crianças, jovens e adultos, em prol da emancipação dos corpos e das mentes, mesmo que instrumentos centralizadores/ditadores encontrem-se emaranhados às ações antidiscriminatórias para a formação cidadã, logo, é o setor mais estratégico para uma construção efetiva de nacionalidade ou aplicação de valores civilizatórios emancipadores.

AUTORIA FEMININA NEGRA E TRANSFORMAÇÃO DE PENSAMENTO

Uma questão levantada é pensarmos o quão escorregadio é tratar de enunciação emancipadora de mulheres negras na literatura brasileira sem refletir sobre o tema interseccionalidade, relacionando também com a produção literária para as infâncias. Na primeira instância, faz-se importante compreendermos quando a pesquisadora Carla Akotirene traz à tona a historicidade e significado do termo, explorado em décadas anteriores por intelectuais como Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro, enquanto uma categoria que

demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras (2018, p. 54).

Conjecturemos: quais marcas dessa abordagem metodológica podem ser percebidas na literatura infantojuvenil de autoria negra feminina, logo que temos dados os quais

confirmam ser a mulher negra a sofrer o maior número de cerceamento de direitos na sociedade brasileira pós-colonização? De certo, o sentimento, perante a realidade cotidiana da mulher negra, é de subalternização recorrente por ser mulher, por ser negra (sendo preta ou de pele clara), por ser pobre ou classe de baixa remuneração — status reforçado pelos dois primeiros — e em seguida, mais outras intersecções como o pertencimento a alguma religião de matriz africana ou se identificar a algum grupo étnico-cultural que se relacione com comunidades tradicionais (quilombos, etnias indígenas, etc).

Há certos levantes que se fazem necessários diante dos ataques recentes à democracia e, logicamente, aos nossos direitos violados constantemente. O contexto em que nós pessoas negras somos mencionados em diferentes situações do cotidiano muitas vezes tem sido sinônimo de violências. As marcas da estrutura dos não negros, especificamente, os brancos racistas que insistem em deslegitimar a ciência, a filosofia, o intelecto, as artes negras em qualquer parte do mundo, corroboram para que ainda continuemos a fazer políticas de reparações, estatutos de igualdade, Projetos de Lei para nós pessoas negras termos direitos civis; termos humanidade. Relacionado a esse debate, citemos o escritor Cuti Silva:

Negros e mestiços que desejam que o racismo desapareça por um passe de mágica também utilizam o “afro”. Assim, todas as consequências funestas do racismo podem ser encobertas, ou melhor, não lembradas e, portanto, não sofridas ou ressofridas. Lembrar o sofrimento dói, lembrar que ele pode nos surpreender na próxima esquina dói mais ainda. Daí que tantos negros neguem, eles mesmos, que o racismo existe e os atinge. Acontece que, com essa falsa consciência, ficam vulneráveis. Quando acontece, são pegos desprevenidos e, portanto, terão sempre de estar elaborando um novo esforço psíquico de auto-enganação: passar ferro quente na própria consciência para alisá-la. Nesse ponto mora a grande responsabilidade da arte negro-brasileira: não permitir que o custo psíquico dessa auto-enganação prossiga

sendo tão alto. A constituição do imaginário de uma população é feita especialmente pela produção cultural (SILVA, 2010, p. 8).

Dentre as diversas artes negro-brasileiras temos a dança, o teatro, as artes plásticas e a literatura. A partir do entendimento que a literatura é uma construção discursiva a partir da vivência e/ou observação humana diante da existência, emerge das buscas por uma escrita peculiarmente identitária do ser negro em África e na diáspora africana, uma vertente de estudo no campo da Teoria Literária que é referenciada enquanto literatura negra, adjetivada por Cuti Silva (2010) como “literatura negro-brasileira”, pois é escrita por este sujeito negro, nascido no Brasil, mas ressaltando uma identidade africana e valores étnico-culturais de África e da diáspora negra em suas práticas nas terras brasileira. Pode vir a ser um espelho das realidades de famílias brasileira cujas mulheres negras passam por violações, cerceamentos e alienações justamente pelas marcas de gênero, raça, classe e religiosidade.

O conceito literatura negra exposto por Santiago (2010) apesar de mencionar legados afrobrasileiros (o que envolveria protagonistas negros e não negros), relaciona-se diretamente para aos sujeitos de pele escura, alvo direto e constante do racismo à brasileira. Logo, literatura negra é

um segmento da literatura brasileira, logo como um projeto literário, comprometido com temáticas afins aos legados afrobrasileiros, forjado por escritores/as negros/as que assim se declaram e que assim é denominado por eles/as, por estudiosos/as, leitores/as e críticos/as (SANTIAGO, 2010, p. 92).

Compreender a intervenção da interseccionalidade na vida das pessoas numa sociedade leitora aprimora o esforço de superarmos os abismos derivados dessas discriminações. E o olhar sob uma literatura escrita por quem vive os desprazeres do racismo, sexismo, intolerância às religiões de matriz africanas, homofobias e o estigma da pobreza, tem maior validade no que chama-se de *lugar de fala*, ou propriedade de pontuar vivências

que de fato foram experienciadas por esses corpos e mentes (RIBEIRO, 2019). Ou para quem está fora de uma matriz de poder, de exclusão de um sistema hegemônico. Contudo, é defendido pela profa. Dra. Ana Rita Santiago a literatura afro-feminina a qual

é uma produção de autoria de mulheres negras que se constitui por temas femininos e de feminismo negro comprometidos com estratégias políticas civilizatórias e de alteridades, circunscrevendo narrações de negritudes femininas/feminismos por elementos de memórias ancestrais, de tradições e culturas africano-brasileiras, do passado histórico e de experiências vividas, positiva e negativamente, como mulheres negras. Em um movimento de reversão, elas escrevem, como se apresentam neste texto, para (des)silenciarem as suas vozes autorais e para, pela escrita, inventarem novos perfis de mulheres, sem a prevalência do imaginário e das formações discursivas do poder masculino, mas com poder de fala e de decisão, logo senhoras de si mesmas (SANTIAGO, 2010, p. 92).

Ou seja, tal conceito está relacionado há escritoras que reivindicam o feminismo negro como uma alternativa para combater racismo, sexismo, machismo e homofobias, seja num contexto de norte-americano ou brasileiro. Por este âmbito que se localizam muitas semelhanças da estratégia analítica interseccional nas falas esboçadas pelas intelectuais bell hooks, Lélia Gonzalez e Luiza Bairros para citar algumas mulheres atuantes em discutir sobre a necessidade de um discurso que valorizasse a mulher negra sobre todas as óticas de subalternidades já vivenciadas pelas mesmas.

A análise filosófica sobre o pertencimento da persona em determinado grupo, remete-nos ao conceito de identidade que conforme Stuart Hall, é um complexo de “divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeito” (2011, p. 17-18), fruto do pensamento das sociedades pós-modernas introjetadas em um mundo globalizado o qual conduz as culturas num caldeirão de possibilidade. Logo, não temos apenas uma identidade em voga, e sim, identidades. Somos

plurais. Contudo, as expressões culturais fundantes de um grupo social o relaciona a determinado pertencimento identitário, o qual consequentemente fomentará em outros grupos o desmembrar das raízes com outros formatos culturais e assim sucessivamente.

Para cada ponto de vista postulado a partir de um local de discurso, de relação de poder, lidamos com o lugar de fala que as personagens emergem no discurso oralizado nas histórias contadas pelos mais velhos aos mais novos nas dinâmicas do cotidiano e/ou texto escrito nos livros de literatura enquanto uma das diversas estratégias para eternizar a memória ancestral. Consideremos lugar de fala segundo o conceito descrito por Djamila Ribeiro (2019) após uma reflexão sobre os diversos aportes teóricos de feministas negras na diáspora africana como Grada Kilomba, Patricia Hill Collins, Luiza Bairros e Spivak: este *locus* social em que o discurso é a materialização desse lugar representativo de quem tem direito a existir, quem exerce o poder de manifestar e decidir. A isto denominamos lugar de fala.

A literatura enquanto uma das expressões da Linguagem humana (assim como a Língua) está nesta posição filosófica de Reexistência por diferentes práticas de letramento (KILOMBA, 2019; SOUZA, 2011). As histórias construindo e influenciando na formação identitária de seus leitores sob afirmações e/ou negações vocabulares, semânticas da história das populações africanas e afro-brasileiras na diáspora até a formação de modos de resistência e reexistência, a exemplo, os quilombos. E por falar em quilombos, vejamos uma nova conceituação para tal vocábulo quando o assunto é Literatura Negra.

EDITORAS NEGRAS: POR QUE FALARMOS DISSO?

O percurso para a publicação de livros (impressos, e-books, *audiobooks*) geralmente são acompanhados por uma empresa que o edita, organiza suas partes, conduz à gráfica para impressão ou distribui em pontos de venda ou acesso. Essa empresa é a

Editora, que acompanha as etapas de produção de uma obra para que o trabalho do autor ou autora aconteça e chegue às mãos dos leitores. Há possibilidade de fazer uma obra de forma independente, ou seja, sem supervisão e acompanhamento de uma editora, contudo esta condição não será levantada na pesquisa em questão.

A criação de editoras para atender o mercado de publicação de livros no cenário brasileiro pode ser definida pela proposta da equipe sobre qual temática ou estilo, ou até gênero deseja produzir. Após constatar uma lacuna de temática afro-brasileira e africana no mercado livreiro, editoras presididas por pessoas não negras começaram a lançar obras que tivessem a personagem negra, contudo, nem sempre com uma imagem positiva sobre sua autoestima, estética, relações interpessoais na trama: *Alucinado som de Tuba* (Autor: Frei Betto, Editora Ática, 2006); *O menino marrom* (Autor: Ziraldo, Editora Melhoramentos, 2012); *Xixi na cama* (Autor: Drummond Amorim, Editora Dimensão, 2006). A autoria nesses exemplos não é negra. Segundo Luiz Oliveira (2018):

por quilombos editoriais entendo um conjunto de iniciativas no campo editorial comprometidas com a difusão de temas especificamente ligados ao universo afrodescendente, com claro propósito de alteração das configurações do imaginário social hegemônico. Essas iniciativas possuem caráter deliberadamente independente e seus autores são, preferencialmente, negros ou, em alguns casos, não negros comprometidos com o combate ao racismo em todas as suas formas. O catálogo é vasto e diverso, com ênfase em ciências humanas, cultura, artes e literatura (OLIVEIRA, 2018, p. 157).

A partir de 2010, ocorre um *Boom* com nascimento de editoras, algumas dessas, editoras negras (NASCIMENTO, 2019) ou *quilombos editoriais* (OLIVEIRA, 2018), investindo em produção e veiculação de obras literárias com temática afro-brasileira por autores/as negros/as independentes, fortalecendo muitos dos interessados em fazer difundir discursos fora do eixo norte ou

tidos como “centro”. Aqueles que são clamados como cânones, quando no cerne da questão, tratavam-se de discursos conservadores, com bases eurocêntricas racistas as quais proliferavam um ciclo de extermínios à comunidade negra no Brasil: extermínio de filosofias afrocêntricas, extermínio de línguas africanas na formação do falar português brasileiro, extermínio do direito à maternidade negra, extermínio do direito à educação e por fim, à vida.

Conforme o conceito de quilombos editoriais levantado por Oliveira (2018) abranger editoras com produtores que não se autodeclararam negros (a exemplo da Editora Pallas sob a editoração de Mariana Warth e Cristina Warth), classificando-as nessa categoria devido à temática africana e afro-brasileira, temos: Tipografia Fluminense de Brito e Cia. e a Empresa Tipográfica Dous de Dezembro, criadas por Francisco de Paula Brito⁴; a Editora Pallas; a Mazza Edições; a Nandyala Editora; a Editora Ogum’s Toques Negros; a Editora Malê; e a Ciclo Contínuo Editorial.

O cenário de mudança nas publicações literárias infantojuvenis está relacionado também a essas reverberações políticas, afinal a Política, as Culturas, as Religiosidades, as Epistemes compõem o organismo vivo que é a sociedade e (de)forma os seres que nela se relacionam, e o período da infância e adolescência deve ser visto como um momento de formação cidadã em suas diferentes intervenções sociais.

Sobre esta maneira de encaminhar pautar políticas da comunidade negro-brasileira na rede educacional, nos programas de incentivo à cultura e promoção da leitura à população por parte das editoras lideradas por agentes editoriais autodeclarados

⁴ Francisco de Paula Brito (1809-1861) foi o primeiro editor comercial do Brasil. Era um homem negro, neto de pessoas escravizadas e foi quem divulgou os talentos de Machado de Assis, contratado como revisor na sua tipografia.

negros, chamamos de *Ereginga*. A estratégia epistêmica que reúne práticas de letramentos praticadas pela autoria negra voltando o olhar às temáticas africana e afro-brasileira nas produções literárias tem uma “ginga”, um movimento para driblar obstáculos fincados pelo racismo, pela homofobia, pela intolerância religiosa aos cultos afro-brasileiros, pela secção às mulheres negras e distinções de classe social. Por referenciar e direcionar uma escrita prioritariamente às crianças, em iorubas chamados de “erês”, a *Ereginga* é a manobra epistêmica que pode-se identificar enquanto ferramenta dos quilombos editoriais no Brasil nas publicações a partir de 2010.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM BREVE DESFECHO

A existência crescente de iniciativas em fomentar um mercado editorial que auxilie autores independentes, negros e que além da dificuldade sob o crivo da discriminação racial, encontram barreiras como recursos financeiros para a autopublicação, tem a importância em promover a diversidade de pensamento e saberes sobre os grupos étnico-raciais viventes no Brasil, as múltiplas identidades negras fora do continente africano e suas intervenções culturais, além da aplicação da Lei 10.639/2003 — lei que promulga o ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras nas instituições de ensino da Educação Básica nas distintas disciplinas do currículo escolar, alterando a lei 9.394/1996 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) — através da literatura.

O estudo desta estratégia poderá explicar o movimento contemporâneo de autores e autoras negras na busca pela publicação e distribuição de suas obras, as quais declaram valores étnico-culturais e identitários afrocentrados, seja pelas vivências em África, ou nas circunstâncias existenciais afrodiaspóricas.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. *O Que é Interseccionalidade*. Editora Letramento, 2018. Dados Mulheres negras. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_quilombola/mulhernegra_dados.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Cia das Letras, 2019, p. 23.
- DEBUS, Eliane. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Cortez. Centro de Ciências da Educação, 2017.
- NASCIMENTO, Daniela Galdino. *O terceiro espaço: confluências entre a literatura infanto-juvenil e a lei 10.639/2003*. 356f. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia. Centro de Estudos Afro-Orientais, 2019.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*. Anpocs. 1984, p. 223-244.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomas Tadeu d Silva. Guaracira Lopes Louro. 11 ed. 1 reimpr. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.
- OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. Os quilombos editoriais como iniciativas independentes. In: *Aletria*, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 155-170, 2018.
- OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989*. 2003. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2003.
- OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Áfricas e diásporas na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique*. Salvador: EDUNEB, 2014.
- RIBEIRA, Djamilá. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen (Feminismos Plurais), 2019.
- SANTIAGO, Ana Rita. Da literatura negra à literatura afro-feminina. In: *Revista Via Atlântica*, nº18, dezembro/2010.
- SANTIAGO, Ana Rita. *Vozes literárias de escritoras*. Cruz das Almas (BA): UFRB, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufrb.edu.br/bitstream/123456789/771/1/vozes%20literarias%20de%20escritoras%20negras%284%29.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SILVA, Cuti. Quem tem medo da palavra negro. In: *Revista Matriz: uma revista de arte negra*, novembro/2010, Grupo Caixa Preta: Porto Alegre, RS.

SILVA, Cuti. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop*. São Paulo: parábola Editorial, 2011.

MALUCOS DE ESTRADA E A LUTA PELO DIREITO À CIDADE: POLÍTICAS PARA A DIVERSIDADE NA GESTÃO DE CONFLITOS CULTURAIS

Antonio Cláudio da Silva Neto¹

Resumo: O presente trabalho apresenta uma proposta de pesquisa acerca das políticas públicas voltadas à diversidade das expressões culturais, averiguando suas (in)aplicabilidades na gestão de conflitos pelo direito à cidade entre o Estado e os Malucos de Estrada, artesãos nômades que herdaram culturalmente a estética contracultural hippie. Pretende-se verificar, a partir de pesquisas bibliográficas e documentais, os mecanismos políticos e jurídicos capazes de reconhecer os bens simbólicos como patrimônio cultural nacional, através de teorias e métodos interdisciplinares das áreas da cultura, da sociedade e do direito. Assim, a pesquisa se fundamenta em autores como Barros (2008; 2011), Bhabha (2007), Canclini (2003), Hall (2006), Lefebvre (2001), entre outros.

Palavras-Chave: Malucos de Estrada. Direito à cidade. Políticas Culturais.

INTRODUÇÃO

Até o momento, a maior parte das pesquisas realizadas sobre os Malucos de Estradas tiveram como foco seus modos de vida, suas produções culturais e a maneira como esses sujeitos têm se apropriado de mecanismos alternativos e contemporâneos de comunicação para desocupar um lugar de invisibilidade social. No entanto, a partir da análise processual da Ação Civil Pública nº 1289730-92.2012.8.13.0024, que tramita na 1ª Vara da Fazenda

¹ Doutorando 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: Prof. Dr. José Carlos Felix. Endereço eletrônico: antonioclaudio.neto@live.com.

Estadual na comarca de Belo Horizonte, é possível demarcar a premente necessidade de expandir essas investigações para políticas e gestão de cultura no âmbito dos conflitos sociais que envolvem os sujeitos da pesquisa e o Estado, representado por seus entes federativos. Ademais, diante do atual cenário político, mais especificamente do governo federal em vigência, inaugurado com a destituição do Ministério da Cultura, ressalta-se a emergência da constatação de mecanismos jurídicos para pensar a proteção das expressões da diversidade cultural.

É importante destacar que os argumentos utilizados na petição inicial do processo principiado pela Defensoria Pública foram lastreados na Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais da UNESCO (UNESCO, 2019), documento ratificado no Brasil pelo Decreto Legislativo de número 485/06 (BRASIL, 2019b), oportunidade em que os defensores caracterizaram os Malucos como um movimento representativo do patrimônio cultural imaterial no contexto da diversidade cultural brasileira, questão que pontua a necessidade tanto de proteger seus modos de vida como de promover sua produção artesanal, em face das constantes proibições, do poder público, que cerceiam o desenvolvimento cultural desses indivíduos.

Necessário é ainda pontuar a possível contradição entre o caráter contestatório que os Malucos de Estrada sustentam, principalmente no que diz respeito à estrutura do Estado, em face da necessidade de sua proteção. Desse modo, duas questões se mostram pertinentes: a primeira é pensar a maneira como as políticas culturais podem proporcionar uma liberdade dos sujeitos que existem de modos diferentes dos hegemônicos. A segunda é até que ponto os mecanismos de reconhecimento das identidades, em relação aos seus processos de identificação e demarcação instituídos pelo Estado, podem afastar o caráter de adequação, processo que pode cercear as subjetividades das

expressões culturais. Por tais razões, importa verificar as (im)possibilidades de adequar os Malucos de Estrada nessas disposições tanto epistemológicas quanto procedimentais.

POLÍTICA E IDENTIDADE: CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS

A proposta de uma pesquisa interdisciplinar com o objetivo de analisar as políticas culturais voltadas à diversidade e suas possíveis ou inviáveis aplicabilidades na gestão de conflitos culturais entre o Estado e os Malucos de Estrada, na luta pelo direito à cidade, aponta para complexidades que se desdobram nas áreas da cultura, da sociedade e do direito. Tanto porque não existe direito sem a sociedade quanto por ser a cultura fundamento basilar para o desenvolvimento desta. Nesse sentido, não é possível pensar o pleno desenvolvimento social sem o respeito à diversidade, constatada a partir de subjetividades complexas de elementos da cultura, e que podem ser protegidas juridicamente.

Essa ideia pode ser percebida a partir dos estudos da Terry Eagleton (2005) sobre os três sentidos modernos para a cultura. O primeiro sentido moderno para a cultura, segundo o autor, tem sua dimensão como civilização, pautada nas transformações sociais no contexto do Iluminismo do século XVIII e preocupada com os modos de vida dos europeus, oportunidade em que é possível visualizar o oposto civilizatório, demarcado pela barbárie, referente aos outros modos de existir diferentes do modelo europeu. Já na dimensão da cultura como espírito de um povo, segundo sentido moderno, a preocupação se volta aos aspectos que constituem os povos através das suas singularidades, o que é possível visualizar nas expressões cultura nacional e identidades culturais.

A cultura como arte é, então, a terceira dimensão apresentada por Eagleton (2005). Compreensão essa que se torna possível no século XIX, quando a literatura e as belas artes

estavam a desempenhar papel fulcral no apogeu da burguesia europeia. No entanto, “[...] o problema residia no fato de aquilo que conferia uma expressão mais sutil a este mundo subjetivo — as artes — ser também um fenômeno raro, confinado a uma minoria privilegiada” (EAGLETON, 2005, p. 28). Tal perspectiva se estabeleceu em decorrência da alocação artística em suas faces canônicas, intensificando um caráter excludente e não democrático. Aqui é possível compreender a arte canônica como um conjunto de elementos artísticos considerados de maior valor e representação.

Contrariando essa lógica, Boaventura de Sousa Santos (2010) propõe um questionamento que corrobora a reflexão trazida por Terry Eagleton (2005), tanto no sentido de que as expressões de arte, eleitas pela elite para representar uma cultura nacional, não atende às subjetividades daqueles que as contrapõem quanto porque essa dimensão cultural ligada à arte, que poderia confluir nas sutilezas do cotidiano, torna-se privada aos sujeitos que vivenciam e apreciam movimentos de estética marginalizada no contexto da arte canônica. Em outras palavras, não há democracia para sujeitos que diferem da lógica cultural imposta como de maior valor por camada social que, embora estatisticamente menor, conserva maior riqueza.

Além disso, segundo Jörn Rüsen (2014, p. 196), “[...] a cultura é a resposta que os seres humanos atuantes e sofredores dão a si próprios ao lidarem com a natureza, com seu próprio mundo social e consigo mesmo e com os outros seres humanos.” Por meio da afirmação anterior, o autor ressalta que a relação com a cultura também é necessária para que os sujeitos se encontrem no mundo. Nessa perspectiva, é preciso considerar a relevância das proteções à dignidade da pessoa humana, condição que tende a exigir “[...] o respeito a certos bens ou valores em qualquer circunstância, ainda que não reconhecidos no ordenamento estatal, ou em documentos normativos

internacionais” (COMPARATO, 2013, p. 73). Desse modo, aquilo que é subjetivo à existência humana, e ainda se apresenta como elemento cultural, merece amparo no ordenamento jurídico.

Essa discussão influencia na compreensão dos sujeitos de expressão cultural e seus direitos a ter direitos. Se a condição humana está interpenetrada à adaptação e produção de sentidos, que pode ser alcançado a partir da cultura em algumas das suas dimensões (EAGLETON, 2005), a exemplo da artística, o indivíduo que encontra limitações para manifestar suas expressões diversas, ainda que distante do que se pode ser considerado canônico, está sendo impedido de praticar sua existência em condições mínimas. Ademais, se a construção histórica do direito é intuída em elencar critérios de justiça com base na dimensão social, que é registrada no momento em que se constroem normas e métodos de solucionar conflitos, não pode o direito desconsiderar a condição cultural manifestada nos comportamentos humanos.

Não distante dessa lógica, encontra-se a proteção da diversidade das expressões culturais. Para José Marcio Barros (2008), amparando-se no pensamento complexo de Edgar Morin (2001), o qual considera propor “[...] outro modo de utilizar a lógica na busca da compreensão da realidade, entendida como conjunto de realidades dialógicas e polilógicas entrelaçadas” (BARROS, 2008, p. 16), a diversidade cultural é a expressão do oposto, “[...] o singular, o intraduzível, a capacidade e o direito de diferir, bem como a expressão do universal, de uma ética e de um conjunto de direitos humanos” (BARROS, 2008, p. 17). Para esse autor, existe na diversidade uma tensão de opostos que revela uma realidade rica, dinâmica e desafiadora.

Perspectiva que se complementa na compreensão da diversidade cultural como “[...] cultural e não natural, ou seja, resulta das trocas entre sujeitos, grupos sociais e instituições a partir de suas diferenças, mas também de suas desigualdades, tensões e conflitos” (BARROS, 2008, p. 17). O ressalta que essa

diversidade não é ingênua, mas que se constitui em um mosaico harmônico, um conjunto de opostos. Essa reflexão oportuniza pensar, aliada aos estudos de José Álvaro Moisés (2002) sobre a diversidade cultural, que esta também atua como mecanismo que contribui para o desenvolvimento humano, se articulada em uma proposta que passeia por critérios econômicos, institucionais e de participação social.

Dentre as dimensões que são afetadas pela relação entre diversidade cultural e desenvolvimento, José Márcio Barros (2008) lista as seguintes variáveis: a transformação social e econômica em suas condições de potencialidades e capacidades do ser humano; a associação, no seio da sociedade e suas instituições, de liberdades sociais, econômicas e políticas; a universalidade das oportunidades para a saúde, a educação e a criação, de maneira indiscriminada; e a condição de aproveitamento das plenas garantias dos direitos humanos. Tal conjunto coopera com a legitimação de políticas culturais que se voltem para a proteção da diversidade, mas antes destas existe o sujeito e sua condição de existência permeada das expressões culturais e suas subjetividades. Isso posto, é preciso apresentar os sujeitos desta pesquisa.

É a partir das análises das narrativas que compõem o documentário *Malucos de estrada — parte II — Cultura de BR*, de Rafael Lage (2015), que podem ser encontradas as fronteiras metodológicas e teóricas do que se pretende neste projeto. Com a proposta de analisar políticas e gestão de cultura para a diversidade das expressões culturais, os *Malucos de Estrada* se apresentam como singular estudo de caso para o fortalecimento científico das dimensões epistemológicas em questão. Não somente pela possibilidade de encontrá-los nas noções conceituais da diversidade cultural, mas também por se tratar de movimento social que se constituiu a partir de lutas contestatórias das estruturas políticas contemporâneas.

Os Malucos de Estrada são artesãos nômades que, embora conservem, em muitos aspectos, a estética hippie da contracultura em ascensão nos anos de 1960 e 1970, movimento do qual, inclusive, afirmam determinada herança cultural, não se reconhecem como hippies, tendo em vista a singularidade do modo de vida e da produção artesanal que passaram a desenvolver no decorrer dos últimos cinquenta anos. Embora existam muitas especificidades, aqui preciso apontar as características de maior consenso, sem a intenção de reduzir o que é ou o que pode ser o Maluco de Estrada, uma vez que esses sujeitos estão em constantes deslocamentos, demarcados pelo nomadismo em estradas e espaços públicos.

Dentre as características de maior consenso, cabe destacar que eles sobrevivem da produção cultural desenvolvida a partir de técnicas próprias e de diferentes culturas, utilizando recursos naturais, produtos reciclados e outras tecnologias artesanais. São símbolos desse labor: colares, pulseiras, apanhadores de sonhos, entre outros. Diversos são os motivos que os levam a adotar tal modo de vida. Dentre eles, é possível destacar o sentimento de insatisfação com a atual estrutura do Estado, o que os coloca à margem de um patamar estético do que é tido como sociedade normal. A forma como se reconhecem, inclusive, ainda que sem consenso entre eles, denota um “maluco” em busca de liberdade, que viola padrões hegemônicos, e não um diagnosticado por condições psíquicas.

A NARRATIVA DE SI COMO OBJETO DE PESQUISA

Na medida em que se trata de representações por intermédio de narrativas sobre o que/quem se é, tentar estabelecer um conceito fechado para Malucos de Estrada seria castrar tanto o objetivo desta pesquisa quanto as subjetividades que os compõem, tendo em vista ainda que a identificação com a expressão “maluco” nasce do necessário distanciamento de

nomenclaturas que não alcançaram as transformações de suas identidades no decorrer do tempo. Nesse âmbito, é importante destacar as contribuições de Félix Guattari e Suely Rolnik (1996, p. 70) ao considerarem a identidade como “[...] um conceito de referenciação, de circunscrição da realidade a quadros de referência, quadros esses que podem ser imaginários.” Essa perspectiva é apresentada como um problema, segundo os autores, a partir do momento em que as subjetividades são veiculadas a modelos generalistas de representação.

Nesse sentido, George Yúdice, fundamentando-se nas ideias de Foucault sobre a virada do século XVIII e o início do século XIX, afirma que, com o surgimento da episteme moderna, “[...] a representação não é mais adequada para o exame dos assuntos da vida, do orgânico e da história” (YÚDICE, 2006, p. 52), porque se tornou necessária uma profundidade ou densidade ensimesmada em que se subestima a importância das identidades e de personagens distintos, e elevam-se as “[...] grandes forças ocultas desenvolvidas a partir do seu núcleo, origem, casualidade e história, primitivos e inacessíveis” (YÚDICE, 2006, p. 52). Ainda que teorias contemporâneas sinalizem que as representações estão em um momento de explosão, em forma de simulacros, como apontado por Tomaz Tadeu da Silva (2006) ao analisar as noções de Jean Baudrillard, é possível sim tomá-las como uma forma adequada para a compreensão das expressões culturais contemporâneas.

No caso dos Malucos de Estrada, as representações de suas identidades são materializadas a partir das narrativas. Segundo Michel Foucault (1999, p. 108), “[...] as representações não se enraízam num mundo do qual tomariam emprestado seu sentido; abrem-se por si mesmas para um espaço que lhes é próprio e cuja nervura interna dá lugar ao sentido.” Dessa forma, é possível compreender a relação entre a representação, como junção de palavras e aspectos apropriados para o mundo ordenado do

soberano, e as formas de exercício do conhecimento disciplinar nas estruturas da governabilidade. É também através da identidade que o Estado exerce seu poder disciplinador. Relação que se mostra presente nos conflitos sociais que se revelam a partir das identidades dos sujeitos, outro aspecto a ser aprofundado com esta pesquisa.

Além disso, a utilização da linguagem como mecanismo de representação destas identidades é o objeto que as fontes documentais políticas e jurídicas utilizam para sua materialidade. Por isso, o ponto de partida para esta investigação está na Ação Civil Pública de número 1289730-92.2012.8.13.0024, que tramita na 1ª Vara da Fazenda Estadual da Comarca de Belo Horizonte, Minas Gerais. Trata-se de um mecanismo jurídico interposto em junho de 2012 pela Defensoria Pública do Estado de Minas Gerais, especializada em Direitos Humanos, Coletivos e Socioambientais, em favor dos Malucos de Estrada, diante das violações desferidas pelo Município de Belo Horizonte ao impossibilitá-los de ocupar logradouros públicos para exercer o direito à liberdade de expressão, bem como a manifestação artística e cultural, essencial à personalidade e à dignidade do homem.

A ação civil pública, prevista na Lei número 7.347, de 24 de julho de 1985, é um instrumento jurídico que busca proteger os interesses da coletividade. No preâmbulo do referido diploma legal consta que esta “[...] disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico e dá outras providências” (BRASIL, 2019a, n.p.). Com efeito, à sua utilização para a tutela de direito relativo aos direitos dos Malucos de Estrada cabe coerência, mas a análise ressalta a preocupação com a utilização de políticas culturais que se voltem à gestão de tais conflitos. O que se estabelece das reclamações peticionadas é, essencialmente, a prática de espaços.

Para Henri Lefebvre (2001), a utilização dos espaços urbanos colabora para a composição de um direito à cidade, que não pode se limitar ao visitar ou ao retornar, mas que se deve formular em proteção ao direito à vida urbana. Segundo esse autor, os direitos em questão só se realizam com o desfrutar da ciência e da arte nesse espaço. A partir dessas considerações, compreende-se a privação das liberdades artísticas e de expressão, assim como a violação do direito de ir e vir dos Malucos de Estrada por parte do Estado, como violações ao seu direito de praticar o espaço urbano em seus aspectos culturais.

Outra percepção que se atribui ao modo de vida dos Malucos de Estrada, principalmente no que se refere ao nomadismo como elemento caracterizador de sua existência, é a subjetividade de uma expressão cultural que salta a um direito achado na rua, modelo teórico que propõe, inclusive, uma reestruturação legitimada das organizações sociais da liberdade. É possível pensar na articulação dos espaços urbanos como fluxos de expressões culturais que, em suas subjetividades, produzem, concomitantemente, sistemas jurídicos, com fulcro em demandas diversas, plurais, multiculturais (LYRA FILHO, 1985; WARAT, 2004; WOLKMER, 2009). Indiscutivelmente, o espaço da cidade produz direito e cultura.

Com efeito, “[...] tratar das interfaces entre ações políticas e territorialidades permite refletir sobre temas que vão desde a questão do patrimônio e patrimonialização até formas de sociabilidade” (CASTRO; RODRIGUES; ROCHA, 2018, p. 28). Nesse sentido, a produção cultural que se estabelece na cidade precisa de políticas públicas tanto para sua proteção quanto para a promoção das expressões culturais. Ao advogar em favor das liberdades dos Malucos de Estrada em suas existências, o que demanda necessariamente da liberdade artística e de expressão, os Defensores do referido processo constroem uma representação

identitária com base na política da UNESCO sobre a Diversidade das Expressões Culturais.

Um dos argumentos apresentados na peça inaugural do processo é justamente o de que os Malucos de Estrada precisam de proteção contra os abusos do Estado em decorrência de se encaixarem nas noções conceituais da Convenção retificada no Brasil pelo Decreto Legislativo de número 485/06. Segundo o que preleciona o artigo 4º dessa norma, expressões “[...] culturais são aquelas expressões que resultam da criatividade de indivíduos, grupos e sociedades e que possuem conteúdo cultural” (BRASIL, 2019b, n.p.). Além disso, em seu artigo 1º, se estabelece enquanto objetivo “[...] reafirmar o direito soberano dos Estados de conservar, adotar e implementar as políticas e medidas que considerem apropriadas para a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais em seu território” (BRASIL, 2019b, n.p.).

O texto da Convenção retrata que proteção significa a adoção de medidas que visem à preservação, salvaguarda e valorização da diversidade das expressões culturais. Além dos mecanismos jurídicos processuais, e também alinhadas a estes, uma das formas utilizadas pelo Estado para garantir essa proteção é através do reconhecimento de bens simbólicos enquanto patrimônio cultural, que pode ser classificado como patrimônio cultural e natural, patrimônio cultural material, patrimônio cultural imaterial e criatividade contemporânea (SOARES, 2009; POULOT, 2009; CHOAY, 2006). Segundo José Afonso da Silva (2001, p. 155), as formas de atuação “[...] tutelar do patrimônio cultural estão hoje previstos no art. 216, § I, da Constituição, onde se determina que o Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, pelos seguintes meios”: I — inventário; II — registros; III — vigilância; IV — tombamento; V — desapropriação; VI — Outras formas de acautelamento e preservação.

De acordo com Nestor García Canclini (2003), as relações entre governo e povo incidem na encenação de pressupostos patrimônios definitivos da nação. Logo, é possível estabelecer outras relações entre identidade e representação, em que as expressões culturais se manifestam a partir de culturas híbridas. Assim, Canclini (2003, p. 19) entende por hibridação “[...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos, práticas.” Nesse sentido, estudos sobre os processos de hibridização das culturas (HALL, 2006; HANNERZ, 1992) apontam para a pluralidade das composições das identidades, não havendo que se falar em traços fixos.

CONCLUSÃO

É possível identificar, na constituição do sujeito, que o Maluco de Estrada se constitui essencialmente na subversão da lógica política. Desse modo, questiona-se a própria utilização de políticas culturais para a resolução dos seus conflitos. Em outras palavras, a existência destes, se levado em consideração suas representações, está condicionada, por exemplo, ao combate ao capitalismo, o que demonstra a possibilidade de não haver um reconhecimento, mas mera adequação. Esta, por sua vez, representa uma descaracterização. O estudo de caso desses artesãos pode auxiliar ainda na compreensão das (im)possibilidades das políticas de reconhecimento resultarem na extinção de expressões culturais. Assim, é interessante apontar para o local da cultura, analisado por Homi K. Bhabha (2007), como o entre-lugar marginal e estranho, que, por resultar do confronto de dois ou mais sistemas culturais, dialogam de modo agnóstico.

Para José Márcio Barros (2011, p. 26), “[...] o reconhecimento da diversidade cultural poderia se transformar em experiência com as mesmas, tanto no campo subjetivo

estético, quanto na dimensão normativa e racional.” Para o autor, reconhecer as expressões culturais diversas é contribuir para o desenvolvimento, aspecto que se mostra essencial para os modos de vida dos Malucos de Estrada em sua luta pelo reconhecimento (HONNETH, 2003). Ainda que em seus primeiros passos, esta pesquisa propõe, a partir da proposição de estudos interdisciplinares, a possibilidade de estudar a face cultural do direito das diversidades, bem como suas relações no espaço urbano perpetradas de injustiças.

REFERÊNCIAS

BARROS, José Márcio. Cultura, diversidade e os desafios do desenvolvimento humano. In: BARROS, José Márcio. (Org.). *Diversidade Cultural: da proteção à promoção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 15-25.

BARROS, José Márcio. Diversidade cultural e gestão: sua extensão e complexidade. In: BARROS, José Márcio; OLIVEIRA JÚNIOR, José. (Org.). *Pensar e agir com a cultura: desafios da gestão cultural*. Belo Horizonte: Observatório da Diversidade Cultural, 2011. p. 20-28.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

BRASIL. *Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985*. Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico (vetado) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7347orig.htm. Acesso em: 10 set. 2019a.

BRASIL. *Decreto nº 485, de 7 de dezembro de 2016*. Aprova o texto da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, celebrada em Paris, em 20 de outubro de 2005. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/585087/publicacao/15734525>. Acesso em 12 set. 2019b.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2003.

CASTRO, Fábio Fonseca de; RODRIGUES, Luiz Augusto Fernandes; ROCHA, Renata. (Org.). Entrelaces entre lugar e cultura: pensando políticas culturais para as cidades. In: *Políticas culturais para as cidades*. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 27-34.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade, 2006.

- COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: Mil Platôs – *Capitalismo e Esquizofrenia*, Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. p. 10-36.
- DURAN, Camila Villard. *Direito e moeda: o controle dos planos de estabilização monetária pelo Supremo Tribunal Federal*. Capítulo 1. São Paulo: Saraiva/Direito GV, 2010.
- EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.
- EDWARDS, Linda L. *Practical case analysis*. West. St. Paul: Minneapolis, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Suely Rolnik. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.
- HANNERZ, Ulf. *Cultural Complexity*. New York: Columbia University Press, 1992.
- LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. Trad. Rubens Eduardo Frias. 5 ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- LYRA FILHO, Roberto. *O que é Direito*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- MALUCOS de estrada – parte II – Cultura de BR*. Direção: Rafael Lage. 2015. 100 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E2xYfyEANMw&t=5312s>. Acesso em: 15 set. 2019.
- MOISÉS, José Álvaro. *Diversidade Cultural e desenvolvimento nas Américas*. Disponível em: <http://www.oas.org/udse/documentos/moisés.doc>. Acesso em: 20 set. 2019.
- MORIN, Edgar. *O método II: a vida da vida*. Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- POULOT, Dominique. *Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII – XXI: do monumento aos valores*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Trad. Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, José Afonso da. *Ordenação constitucional da cultura*. São Paulo: Malheiros, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, Ines Virginia Prado. *Direito ao do Patrimônio Cultural Brasileiro*. Belo Horizonte: Fórum, 2009.
- STAKE, Robert. E. Case Studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *Handbook and Qualitative Research*. London: Sage Publication, 1994.
- VILUTIS; Luana; RUBIM, Antonio Albino Canelas. Cultura e pensamento para o Brasil atual. In: CASTRO, Fábio Fonseca de; RODRIGUES, Luiz Augusto Fernandes; ROCHA, Renata. (Org.). *Políticas culturais para as cidades*. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 7-22.
- WARAT, Luis Alberto. *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.
- WOLKMER, Antonio Carlos. *História do Direito no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2009.
- UNESCO. *Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais*. Disponível em: <http://www.iber museus.org/wp-content/uploads/2014/07/convencao-sobre-a-diversidade-das-expressoes-culturais-unesco-2005.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.
- YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Trad. Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MALUCOS DE ESTRADA RASURANDO LEIS SOB O SIGNO DO RECONHECIMENTO

Antonio Cláudio da Silva Neto¹

Resumo: O objetivo principal neste artigo é analisar a possibilidade de reconhecer os modos de vida dos Malucos de Estrada como patrimônio imaterial da cultura brasileira. A partir disso, propõe-se repensar os deslocamentos conceituais que cercam o universo desses sujeitos, as motivações que os levaram a iniciar esta discussão, a partir de seus itinerários estético-políticos, e as políticas culturais de reconhecimento em vigor no território nacional. Tendo em vista a necessidade de realizar uma análise normativa, adota-se uma abordagem com foco na aproximação das ciências jurídicas e linguísticas, principalmente através do estudo sobre o signo e ciência linguística desenvolvido por Ferdinand de Saussure (2006) e da teoria tridimensional do direito desenvolvida por Miguel Reale (1994). Assim, o artigo pretende escancarar as rasuras legais que são tensionadas com a proposição dos Malucos de Estrada, signo indenitário construído em arbitrariedade que desafia a noção protetiva do Estado, intuída pela preservação e conservação da memória.

Palavras-Chave: Malucos de Estrada. Patrimônio Cultural. Reconhecimento.

INTRODUÇÃO

As vozes narrativas que compõem o documentário *Malucos de estrada — parte II — Cultura de BR*² apresentam como

¹ Doutorando 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: Prof. Dr. José Carlos Felix. Endereço eletrônico: antonioclaudio.neto@live.com.

² MALUCOS de estrada — parte II — Cultura de BR. Direção: Rafael Lage. 2015. 100 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E2xYfyEANMw&t=5312s>. Acesso em: 10 jan. 2021.

marcadores indenitários desses sujeitos a produção artesanal, o nomadismo, a estética da contracultura *hippie* em ascensão na década de 1970 e, em contrapartida, o distanciamento de qualquer conceito que possam reduzir a condição existencial destes à alguma terminologia. Não obstante, a utilização do termo *maluco* se dá em função desta assimilação, movimento que esvazia o sentido pejorativo do termo para assumir uma posição de não adequação aos comportamentos socialmente tidos como hegemônicos. Além disso, a inserção da palavra *estrada* diz respeito ao constante trânsito das suas vivências enquanto andarilhos. De fato, o maior desafio desta apresentação está em recair sobre o erro de caracterizar indivíduos que não objetivam esta caracterização.

Os modos de vida adotados pelos malucos de estrada desafiam a estrutura racional que a institucionalidade se habituou a chamar de traços civilizatórios. As seguintes linhas caracterizarão relatos de abusos antidemocráticos e flagrantes ilegalidades injustificáveis, performados sob a lógica da higienização social e da marginalização desses andarilhos. Por esta razão, em 11 de agosto de 2015, reuniram-se³ com representantes do Ministério da Cultura do Governo Dilma Rousseff para iniciar um debate acerca da possibilidade de reconhecimento das suas expressões culturais como parte do patrimônio nacional, debate interrompido principalmente com as alterações governamentais que seguiram a partir do ano seguinte, incluindo a extinção do referido órgão.

O presente artigo suscita como questão central a possibilidade de reconhecer os modos de vida dos malucos de estrada⁴ como patrimônio imaterial da cultura brasileira. Para

³ Cf. BRASIL. Secretaria Especial de Cultural. *Malucos de Estrada querem reconhecimento da sua arte*. Disponível em: <http://cultura.gov.br/malucos-de-estrada-querem-reconhecimento-da-sua-arte/>. Acesso em: 14 fev. 2021.

⁴ Reconhecendo a relevância cultural e a autossuficiência semântica da nomenclatura

tanto, o percurso metodológico adotado consistirá em analisar a trajetória estético-política destes sujeitos, a legislação pertinente ao processo de reconhecimento de bens culturais e, através do estudo da teoria do signo saussuriano, averiguar as condições que se estabelecem entre as ciências jurídicas e linguísticas diante de situações que tendem ao desencontro tanto da ordem conceitual quanto da organização jurídica pragmática.

ITINERÁRIOS ESTÉTICO-POLÍTICOS

A beleza da margem está para o estético-político assim como a margem da beleza está para os malucos de estrada. Refiro-me, aqui, à marginalidade como movimento periférico e criminalizado por instituições públicas. A imagem é capturada a partir de uma exposição com fotografias retratando os modos de vida desses sujeitos, onde a *maluquez* corresponde ao não enquadramento em condutas sociais tidas como dominantes. Essa exposição, intitulada *A beleza da margem, à margem da beleza*, quando foi exibida na Praça Sete de Belo Horizonte, em Minas Gerais, entre os dias 13 a 18 de novembro de 2009, pelo fotógrafo e artesão Rafael Lage, responsável por sua composição, chegou a ser apreendida por fiscais municipais em flagrantes e infundadas ofensas às liberdades públicas protegidas constitucionalmente (NETO, 2019, p. 71).

A análise da materialidade das fotografias citadas permite detectar o teor crítico cultural que permeia a exposição apreendida. O fotógrafo capturou a produção de uma beleza política em seus retratos, desprovida de compromisso estético hegemônico, difundido através dos meios de comunicação de massa, uma beleza desviante. Prova disso está na possibilidade de

“Malucos de Estrada”, opto por um uso sem marcações específicas, como aspas ou itálico, por exemplo, do termo.

ouvir um som em um suporte silencioso: a captura do grito de um maluco e, ainda, a confecção do artesanato, elemento comum na identificação desses sujeitos, bem como performances de deslocamento. Durante uma semana expondo, o fotógrafo pôde registrar, no mesmo ambiente, uma série de repressões policiais aos malucos de estrada. Ele conta que a apreensão aconteceu no momento em que colocou a primeira fotografia com tal registro⁵. Eis o marco inicial da luta política da qual decorre o documentário *Malucos de estrada* (NETO, 2019, p. 71).

Diante do exposto, não resta dúvida de que o interesse em realizar a exposição é protestar em desfavor às constantes repressões sofridas pelos sujeitos em palco, ressaltando a beleza da diversidade das culturas, condições às quais estão submetidos e aos abusos do Poder Público. Desse modo, uma manifestação popular, o que a coloca no patamar da exceção proposta pela redação do artigo supracitado. Ainda é possível identificar confrontos em relação às liberdades fundamentais previstas na Constituição Federal de 1988, como a “[...] liberdade de expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” (BRASIL, 2021, n.p.), em seu artigo 5º, inciso IX. Por fim, vale mencionar que Rafael Lage recebeu uma multa no valor de 17 mil, 103 reais e 80 centavos para reaver suas fotografias com o expositor, sob pena de ser cadastrado à dívida pública daquele município (NETO, 2019, p. 71).

As imagens construídas até aqui servem para demonstrar as constantes agressões vivenciadas pelos malucos de estrada. Como resposta, surge o interesse do Coletivo em buscar um

⁵ Cf. A BELEZA da margem, à margem da beleza. “A beleza da margem, à margem da beleza” — Prefeitura apreende exposição fotográfica e multa em R\$ 17.103,80. Disponível em: <https://belezadamargem.wordpress.com/a-beleza-da-margem-a-margem-da-beleza-prefeitura-apreende-exposicao-fotografica-e-multa-em-r-17-10380/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

reconhecimento por parte do próprio Estado, como expressão do patrimônio cultural brasileiro, afim de deslegitimar os ataques institucionais aos quais são submetidos. Por outro lado, é necessário pontuar que a proteção buscada pelos Malucos de Estrada na referida ação judicial não trata, especificamente, de reconhecimento, mas esta intenção também já fora demonstrada, em 2015, quando se reuniram com representantes do Ministério da Cultura do governo da época com o intuito de iniciar uma discussão nesse sentido⁶. Duas importantes perspectivas saltam desta análise. A primeira é a formulação da ideia de qual reconhecimento, dentre as possibilidades da legislação brasileira acerca do patrimônio cultural, é possível para o caso dos Malucos de Estrada. A segunda é a demonstração da importância do signo saussuriano para tais formulações se tornarem possíveis.

RECONHECIMENTO EM PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO

Em 11 de agosto de 2015, conforme matéria publicada no site do Ministério da Cultura⁷, órgão suprimido e redimensionado ao status de secretaria pelo governo federal atual, representantes da Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural e do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional receberam cerca de sessenta malucos de estrada para iniciar um diálogo sobre a possibilidade de reconhecer como patrimônio cultural brasileiro os saberes e fazeres do *trampo de maluco*. Trata-se da nomenclatura atribuída à produção artesanal, muitas vezes, oriunda de elementos naturais que ganham um novo significado através do artesanato, desenvolvido a partir de técnicas milenares

⁶ Cf. BRASIL. Secretaria Especial de Cultural. Malucos de Estrada querem reconhecimento da sua arte. Disponível em: <http://cultura.gov.br/malucos-de-estrada-querem-reconhecimento-da-sua-arte/>. Acesso em: 14 fev. 2021.

⁷ Cf. BRASIL. Secretaria Especial de Cultural. Malucos de Estrada querem reconhecimento da sua arte. Disponível em: <http://cultura.gov.br/malucos-de-estrada-querem-reconhecimento-da-sua-arte/>. Acesso em: 14 fev. 2021.

que estão em constante atualizações, resultado também dos deslocamentos destes sujeitos tanto no tempo quanto no espaço. Além disso, este é um dos mecanismos de subsistência dos malucos de estrada.

É preciso levar em consideração que a narrativa construída na referida matéria resulta da interpretação do próprio Estado, representado ali por agentes de políticas culturais que lidam diretamente com reconhecimento patrimonial de expressões culturais brasileiras. Ou seja, as análises apresentadas nos breves relatos acerca das discussões realizadas na reunião com os malucos de estrada, tecnicamente encontram parâmetro na política de reconhecimento adotada pelo Brasil em termos procedimentais e legais. Esta é uma questão formal que aponta exatamente para o valor linguístico na lei, quando diante de fenômenos sociais que contrariam a lógica da organização política, presente no conflito entre os costumes e as legislações, fontes de direitos que regulam a sociedade.

Embora o reconhecimento do *trampo de maluco* seja o ponto de partida desta análise, propõe-se ampliar a discussão para a possibilidade de reconhecer os modos de vida dos malucos de estrada como patrimônio cultural brasileiro, com base na percepção de Piauí Ecologia, maluco de estrada presente na reunião com o Ministério da Cultural, tenha afirmado: “hoje, muitos malucos já têm suas famílias. Há jovens aqui que são filhos de maluco. Estamos crescendo e passando nossa cultura para as próximas gerações e queremos reconhecimento”⁸. Esta motivação resulta da trajetória de luta política descrita no tópico anterior, mas algumas noções entram em contradição. De um lado, a procura por uma institucionalização por parte de sujeitos que

⁸ Cf. BRASIL. Secretaria Especial de Cultural. Malucos de Estrada querem reconhecimento da sua arte. Disponível em: <http://cultura.gov.br/malucos-de-estrada-querem-reconhecimento-da-sua-arte/>. Acesso em: 14 fev. 2021.

buscam contrariar a lógica hegemônica da organização do Estado e, do outro, a ausência de factibilidade demonstrada pelos critérios deste reconhecimento neste caso concreto.

Segundo Yussef Campos, “a criação de um patrimônio cultural passa por essa formalização do Estado enquanto instituição legitimada pela Constituição” (2019, p. 53). A Constituição Federal de 1988 conceitua, em seu artigo 216, patrimônio cultural como os bens “de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 2021, n.p.). Esta noção jurídica de patrimônio cultural atrela-se à ideia de propriedade e legitima o pertencimento de expressões culturais como um bem a ser protegido pelo Estado que, por sua vez, se compromete a preservá-los.

A Constituição Federal é, assim como os demais documentos legislativos vigentes no Brasil, antes de qualquer coisa, um texto que tem sua existência condicionado ao uso da língua. Dessa forma, a ciência jurídica, que tem por objeto o próprio direito, deve ser considerada indissociável da ciência linguística, que tem a língua como objeto, segundo Ferdinand de Saussure. Para este autor, a ciência linguística é diferente das demais “pois, longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto” (2006, p. 35). De fato, o ponto de vista para a dogmática do direito, levando em consideração parâmetros de segurança jurídica, será a lei, movimento inverso ocorre quando aproximado da linguística, onde as relações de poder precedem o processo de criação das leis, que se formalizam através da língua.

Neste sentido, é possível afirmar que qualquer análise jurídica carrega em si uma análise linguística, motivo pelo qual serão apresentadas algumas das ideias desenvolvidas por Ferdinand de Saussure, haja vista sua principal obra, *Curso de*

Linguística Geral, ser considerada um clássico, pois “suas teses sobre a língua como instituição social, sobre a arbitrariedade do signo, sobre as análises sincrônicas e diacrônicas, etc. transformaram o fazer dos linguistas e alteraram a Linguística” (FIORIN, FLORES, BARBISAN, 2013, p. 9). Importante destacar que Saussure (2006) considera criticável a concepção da língua como um encadeamento de termos que correspondem a outras tantas coisas, pois supõe simples operação entre um nome e uma coisa.

Segundo Saussure, o signo linguístico une um conceito a uma imagem acústica, representação psíquica de um som material. “Propomo-nos a conservar o termo signo para designar o total, e a substituir conceito e imagem acústica respectivamente por significado e significante, estes dois termos têm a vantagem de assinalar a oposição que os separa” (2006, p. 81). A partir desta distinção, o autor constrói o princípio da arbitrariedade do signo linguístico, pois entende o signo como “o total do resultante da associação de um significante com um significado” (2006, p. 81). É possível, neste ponto, retomar a ciência jurídica para pensar a arbitrariedade do signo linguístico, condição que se visualiza, por exemplo, diante da necessidade de um juiz em aplicar uma norma a um fato no momento de fundamentar juridicamente suas decisões, o que o direito conhece por hermenêutica.

Ao interpretar os dispositivos normativos, o operador do direito, de maneira mais objetiva, utiliza-se da ciência linguística, sem a qual não seria possível a aplicação destas normas em momentos de defesas, acusações ou tomadas de decisão. A ciência do direito não existe apartada da ciência linguística, embora a recíproca não seja verdadeira. Tendo em vista que o reconhecimento do patrimônio cultural brasileiro é regulamentado através de legislação, extrair a eficácia dessas normas também está condicionado a um exercício linguístico. Ao aproximar o princípio da arbitrariedade aos signos legislativos, é possível visualizar que o texto da lei, tomado como imagem

acústica, representa um significante, enquanto a eficácia desta norma restará demonstrada como significado.

Enquanto significado, a eficácia de uma norma jurídica está condicionada aos efeitos que produzem perante as relações sociais, principalmente em caráter de ordem institucional que espelham relações de poder. O próprio sentido do ordenamento jurídico está atrelado a uma composição de sistemas que, por sua vez, são resultados de integração normativa, ou sejam, uma rede onde se conectam as fontes do direito, como lei, princípios, jurisprudências e o poder social. Sem atender as demandas sociais, a ordem jurídica não apenas se torna ineficaz para a concretização da justiça, platô das relações jurídicas, como também submete os sujeitos de direito ao poder autoritário. Neste sentido, a arbitrariedade do signo linguístico, utilizada como ferramenta de qualquer exercício hermenêutico, faz parte do processo de legitimação das normas jurídicas.

O reconhecimento é uma ferramenta de patrimonialização da significação jurídica dos sujeitos em análise. Atentar para a possibilidade de os malucos de estrada terem seus modos de vida catalogados dentro dos parâmetros legislativos de tais políticas culturais, os inserem em uma realidade de oposição entre significantes e significados, tanto por seu afastamento conceitual, representado tanto pela lógica da identidade que se constrói a partir da não identificação e da diferença, quanto pela ausência de legislações para reconhecer estas expressões culturais com deslocamentos conceituais. Além disso, a eficácia, responsável pela legitimação da norma, encontra-se demarcada pela arbitrariedade a medida em que a sua aplicabilidade continua a se efetivar mesmo não contemplando necessidades sociais.

DESFOTOGRAFIAS DO VALOR PATRIMONIAL

O sentido do reconhecimento adotado pela legislação brasileira para o patrimônio cultural diz respeito a proteção e

promoção destes bens através de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação e outras formas de acautelamento⁹. O texto da Constituição Federal de 1988, substituiu a “nomenclatura Patrimônio Histórico e Artístico, por Patrimônio Cultural Brasileiro. Essa alteração incorporou o conceito de referência cultural e a definição dos bens passíveis de reconhecimento”¹⁰, incluindo os de caráter imaterial, “que dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares [...]”¹¹ Para dar prosseguimento ao objetivo de analisar a possibilidade do reconhecimento dos modos de vida dos malucos de estrada como um patrimônio cultural, propõe-se focar na modalidade imaterial.

Na matéria sobre a reunião acima mencionada, Diana Dianovsky, coordenadora de Registro do Departamento de Patrimônio Imaterial do IPHAN, explicou que o órgão trabalha com “quatro categorias para patrimônio: saberes, lugares, formas de expressão e celebrações. Temos três formas de reconhecer esses patrimônios: a identificação, o registro de símbolos formais do Brasil e as ações de apoio e fomento”¹². Retomando ao sentido do reconhecimento, a fala da coordenadora aponta para uma questão que figura como uma das maiores problemáticas sobre o tema, o que Washington Drummond e Alan Sampaio (2013)

⁹ BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Reconhecimento de Bens Culturais. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/606>. Acesso em: 10 mar. 2021.

¹⁰ BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Patrimônio cultural. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>. Acesso em: 10 fev. 2021.

¹¹ BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Patrimônio cultural. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>. Acesso em: 10 fev. 2021.

¹² Cf. BRASIL. Secretaria Especial de Cultural. Malucos de Estrada querem reconhecimento da sua arte. Disponível em: <http://cultura.gov.br/malucos-de-estrada-querem-reconhecimento-da-sua-arte/>. Acesso em: 14 fev. 2021.

conceituaram de *mumificação da cultura*, ou seja, os processos de reconhecimento ensejam registros que tendem a tornar expressões culturais em estáticas.

Tanto a identificação quanto os registros de símbolos são modalidades que visam catalogar as expressões como bens imateriais brasileiros. Para os autores Washington Drummond e Alan Sampaio, “eis o que ocorre com a cultura: esta ganha sentido pela patrimonialização, sua justificativa — falsa, porém” (2013, p. 85). Estes defendem que a ideia de patrimonialização é assustadora, posto que a “revitalização patrimonialista do passado é desvitalização do presente, pois se antes se edificava contra o que entendíamos por vida, hoje, junto ao seu rosário de ‘re-’, se insinua contra o presente” (2013, p. 86). É claro que a noção de patrimonialização discutida por eles tem como parâmetro uma crítica a preservação da memória, fundamentada em Judy, para quem “a memória se preserva por ela mesma” (JUDY *apud*. DRUMMOND; SAMPAIO, 2013, p. 84).

De fato, a legislação compreende a preservação da memória como pressuposto basilar do reconhecimento dos bens culturais por parte do Estado, que assume o papel de acautelamento deste patrimônio. Neste sentido, ainda que as palavras de Rafael Lage demonstrem esta percepção, ao afirmar que “maluco não vende trampo, vende ideia. Eles trazem uma memória ancestral do mundo”¹³, o que se percebe em sua trajetória estético-política é, além do intuito de preservação da memória dos malucos de estrada, buscar este reconhecimento de suas expressões e da sua produção artística como um modo de vida próprio da cultura brasileira, para preservar suas existências dos ataques institucionais aos quais estão submetidos.

¹³ Cf. BRASIL. Secretaria Especial de Cultural. Malucos de Estrada querem reconhecimento da sua arte. Disponível em: <http://cultura.gov.br/malucos-de-estrada-querem-reconhecimento-da-sua-arte/>. Acesso em: 14 fev. 2021.

Independente da motivação que os fazem buscar tal reconhecimento, preservação da memória ou manutenção das suas existências, não se pode fugir da institucionalização deste procedimento, ilustrado por Washington Drummond e Alan Sampaio através da fotografia: “se esta congela o instante em cena, a patrimonialização é o congelamento da cultura enquanto processo; este, seu verdadeiro sentido. O patrimônio é conduzido pela ideia de tempo da imagem” (2013, p. 85). Neste ponto que reside a maior impossibilidade para o reconhecimento dos modos de vida dos malucos de estrada como patrimônio da cultura brasileira, o que os define são justamente as não definições: o maluco da dicotomia do uniforme e o nomadismo da dicotomia da propriedade são significações próprias que os distanciam de uma identidade capaz de ser fotografada.

O Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000, ao instituir o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem o patrimônio cultural brasileiro e criar o programa nacional do patrimônio imaterial, determinou os procedimentos basilares para o processo de reconhecimento de tais expressões culturais. Este documento nos servirá de base para a formulação do que está sendo proposto. Em seu artigo 1º, estabelece o registro em um dos livros para a legitimação do reconhecimento: Saberes, Celebrações, Formas de Expressão e Lugares¹⁴, bem como possibilita, em seu parágrafo terceiro, a abertura de novos livros para registros de bens que não se adequem a estes. Outro ponto que chama atenção é a necessária documentação técnica que precisa ser entregue junto a proposta de registro.

As normas previstas nesta legislação possuem *status* de cláusulas abertas quanto à matéria e de normas cogentes quanto

¹⁴ BRASIL. Decreto n. 3.551, de 4 de agosto de 2000. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto_n_3.551_de_04_de_agosto_de_2000.pdf. Acesso em: 5 mar. 2021.

aos procedimentos. Com a teoria tridimensional do direito, Miguel Reale (1994) inaugura importante perspectiva do pensamento jurídico contemporâneo por considerar que suas bases se constituem nas dimensões *fato*, *valor* e norma. A partir dela, é possível considerar que as normas, elaboradas com base em algum valor, pressupõem sua utilização diante de um fato, que pode ser valorado segundo outras normas ou princípios jurídicos. Mais uma vez a ciência linguística ganha destaque dentro da aplicabilidade das normas jurídicas, principalmente diante da arbitrariedade do signo linguístico, princípio intrinsecamente conectado ao do valor linguístico.

Para Leci Borges Barbisan, ao analisar a complexa natureza da linguagem diante de construção discursiva, “o valor de um signo é um conceito que se define negativamente por sua relação com outro signo. Então, valores são o que outros não são” (2013, p. 166). Neste sentido, a autora responsabiliza a relação de oposição arbitrária entre os significado e significante como um valor a constituir o discurso a partir da língua. A relação entre a teoria saussuriana do signo e a teoria tridimensional do direito encontra no valor, embora com diferentes sentidos, demonstra tanto a possibilidade quanto a impossibilidade de encontrar uma resposta para a questão do reconhecimento dos malucos de estrada.

A possibilidade consiste na existência da norma jurídica enquanto significante que permitiria este processo de reconhecimento, enquanto a impossibilidade diz respeito ao significado do registro dos modos de vida dos malucos de estrada. De um lado é possível visualizar esta institucionalização como medida protetiva, do outro, a complexidade do registro conceitual destes sujeitos, que aderem a própria oposição do valor linguístico como mecanismo de não conceituação. Se o significado do significante maluco de estrada está em constante relação arbitrária, enquanto o valor linguístico conduz a oposição destas

tentativas conceituais, o valor jurídico não encontra condições de adequação da norma ao reconhecimento intentado, pois resultaria na fotografia de uma imaterialidade fugidia.

Este problema ultrapassa a ideia da mumificação da cultura ao escancarar rasuras nas normas jurídicas que metaforicamente possibilitam fotografar o que, em essência, não pode ser fotografado. Michel Melamed apresenta um conceito poético que representa a relação de oposição que gesta a insuficiência jurídica em tais casos: “Na desfotografia é assim primeiro o flash depois o sorriso a revelação antes do clic você lembra então vive o passarinho é que te olha e você dizendo xixxxxxxxxxx” (2005, p. 86). Na *desfotografia*, o ponto de vista precede ao objeto, tal qual identificado por Saussure (2006) na ciência linguística. Já o direito, tanto a sua aplicabilidade quanto a sua ciência, permeado pela existência de realidades plurais, prefere a ordem à inversão do ponto de vista ao objeto, o que acaba por construir significados que não alcançam a eficácia de suas normas.

CONCLUSÃO

A relação conceitual de oposição atribuída aos malucos de estrada ao longo deste artigo trai a própria construção discursiva destas análises, pois a conceituação arbitrária destes sujeitos compreende uma definição prévia para investigar a possibilidade do seu reconhecimento. O conceito de *desfotografia*, antes de desconstrutivo, não perde o caráter conceitual, assim também funciona com os malucos de estrada, consequência dos modos de vida que ostentam, perpetrados por fugas conceituais, dinâmicas contra-hegemônicas e constantes deslocamentos. Essa operação linguística, como demonstrado, influencia nos entraves do registro patrimonial a partir do procedimento previsto na legislação brasileira. Se falta ao direito mecanismos para conseguir institucionalizar o que não tem essência de institucionalização,

também faltará a esta pesquisa não se constituir através de conceito.

Dessa forma, a principal descoberta desta análise consiste em avaliar o valor como pressuposto de encarar as possibilidades e as impossibilidades de qualquer resultado, seja ele desta pesquisa ou da proposta de reconhecimento intentada pelos sujeitos em palco. O valor linguístico, então, realiza a operação arbitrária entre o significante malucos de estrada e os diversos significados que ele pode assumir, incluindo o de não se significar, o que por si só já executa uma significação. Ademais, o procedimento para registrar bens culturais imateriais exigem dos malucos de estrada, ao contrário do reconhecimento, uma adequação às normas jurídicas. Por tal razão, a continuidade da existência desses sujeitos rasura as políticas de reconhecimento do patrimônio cultural e escancara a insuficiência jurídica brasileira, que acaba, agonizada por não conseguir manter o domínio sobre todos os aspectos destas expressões culturais, utilizando seu autoritarismo para controlá-los.

REFERÊNCIAS

A *BELEZA da margem, à margem da beleza*. Blog. Disponível em: <https://belezadamargem.wordpress.com/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BELO HORIZONTE. *Lei nº 8.616, de 14 de julho de 2003*. Contém o Código de Posturas do Município de Belo Horizonte. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2003/861/8616/lei-ordinaria-n-8616-2003-contem-o-codigo-de-posturas-do-municipio-de-belo-horizonte>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BARBISAN, Leci Bordes. Do signo ao discurso: a complexa natureza da linguagem. In: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Bordes. *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. *Decreto n. 3.551, de 4 de agosto de 2000*. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto_n_3.551_de_04_de_agosto_de_2000.pdf. Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Patrimônio cultural. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Reconhecimento de Bens Culturais. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/606>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. *Secretaria Especial de Cultural*. Malucos de Estrada querem reconhecimento da sua arte. Disponível em: <http://cultura.gov.br/malucos-de-estrada-querem-reconhecimento-da-sua-arte/>. Acesso em: 14 fev. 2021.

DRUMMOND, Washington; SAMPAIO, Alan. *A cidade e seu duplo: imagem, cidade e cultura*. Salvador: EDUNEB, 2013.

FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Bordes. Por que ainda ler Saussure? In: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Bordes. *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2013.

MALUCOS de estrada – parte II – Cultura de BR. Direção: Rafael Lage. 2015. 100 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E2xYfyEANMw&t=5312s>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MELAMED, Michel. *Refotografia*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

NETO, Antonio Cláudio da Silva. O itinerário da contracultura em “Anos 70 Bahia” e “Malucos de Estrada”: do não lugar ao lugar de memória. 2019. 163 p. *Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural)* – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas.

REALE, Miguel. *Teoria Tridimensional do Direito*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Trad. Antônio Chelini. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MEMÓRIA E HISTÓRIAS ORAIS NA INFÂNCIA

Maria Lina da Silva Almeida¹

Resumo: O presente artigo pretende falar acerca de algumas histórias orais e alguns causos populares observados pela menina da roça quando pequena contada por sua mãe na zona rural do município de Água Fria (BA), destacando a sua relevância para a vida social, bem como, o seu encantamento ao ouvi-lo á sua mãe. Além das narrativas orais e os causos populares também foram feitas reflexões de alguns populares, provérbios, adivinhas, mas esses foram expostos apenas como exemplos, pois as análises principais se consistem nas histórias orais. Assim, falar das literaturas populares é abordar sobre cultura, tradição, geração, memória de um povo que continua presente desde os primórdios aos dias atuais.

Palavras-Chave: Literatura Oral. História. Memória. Infância.

INTRODUÇÃO

Em algumas zonas rurais do Brasil é muito comum terem pessoas que saibam contar diversas histórias, pessoas que não sabem ler nem escrever, mas que herdaram dos seus ancestrais narrativas orais que podem levar qualquer ouvinte para o mundo da imaginação. Pessoas de simplicidades que têm dentro de si a arte da palavra.

Portanto, é desse meio narrativo que eu resolvi trazer recordações do meu tempo de criança. Tempo maravilhoso. Passei muito tempo matutando acerca de a minha mãe saber muitas histórias orais e não ter ainda levado isso para a escrita, isto é, fatos relevantes e significantes da minha infância que pode ser

¹ Maria Lina da Silva Almeida, mestranda no curso de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (*Campus II*).

considerado como memória literária de um tempo que não volta mais.

Como é sabido, nasci na zona rural da cidade de Água Fria/Bahia, Fazenda Jenipapo. Nesse povoado morei por dez anos, eu, minha mãe e os meus seis. Foi lá que eu tive uma das melhores fases da minha vida, ou seja, as histórias orais contadas por minha mãe e as brincadeiras que eu brincava.

Lembro-me que durante á noite, com quatro a cinco anos de a minha mãe contar histórias e o meu irmão mais velho contar adivinhas, provérbios entre outros. Não sei de fato se os meus outros irmãos se lembram de tais histórias, mas na minha mente, essas histórias ficaram como um registro fotográfico que dificilmente irá se apagar. Como naquele tempo, meado dos anos 1990 ainda não tinha energia elétrica nas zonas rurais da cidade de Água Fria (BA) nós colocávamos as esteiras de pindoba para se sentar ao redor da nossa casa de taipa, nos períodos de “lua bonita”², para ver a minha mãe e outras mulheres contarem causos e histórias como, por exemplo, a história de *Maria Borradeira*.

Muitas das vezes, a minha mãe contavam histórias para nós sem a presença de outras mulheres, seja com a lua bonita, á luz de candeeiro ou com aquele fogo de lenha bem acesso. E entre tantas histórias, surgia a estória de *Maria Borradeira, Uma Festa no Céu, A Cigarra e Formiga, Os dois Velhinhos, Marido Bom e Mulher Ruim, Jesus disfarçado de Velhinho, A empregada que levava comida nas unhas para casa, o Conto do Sapo*, entre outros. Dessas rodas de conversas também surgiam *Á história do Lobisomem*.

² Significado de lua bonita. “Na fase da Lua cheia, á Terra está entre o Sol e a Lua desse, conseguimos observar a totalidade do satélite iluminado integralmente pelo Sol”. É nessa fase que durante a noite nos interiores que conseguimos visualizar seu brilho e sua claridade, assim nessa fase a noite fica mais clara. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/fases-da-lua/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

A forma pela qual eu ouvia a minha mãe contar essas histórias era muito fascinante. Ela contava de uma forma extraordinária capaz de deixar-me atenta, sem piscar os olhos. É relevante falar que essas histórias me comoviam ao ponto de ficar acordada. Acordada, pois eu dormia muito cedo. Na *história da Empregada Doméstica*, por exemplo, no meu imaginário eu pensava comigo mesma: como seria possível alguém levar alimentos nas unhas para os filhos e transformar esses alimentos em pães? A pior parte da estória é quando a patroa descobria, sendo que a partir disso, eles passam a cortar as unhas da mulher.

A minha mãe não inventava essas histórias, visto que as mesmas foram passadas de gerações a gerações. Também tinha uma senhora que era a nossa parenta, Dona Zenira que costumava frequentar á minha casa de noitinha, por volta das 17 horas para conversar com a minha mãe. Gostava muito de ouvi-la contar ás suas histórias e os seus causos. Também tem o meu irmão José que sabe contar estórias e causos, mas eu não tenho lembranças quando eu era pequena de ouvi-la contar determinadas histórias.

Lembro que o mesmo contava diverso advinhas como, por exemplo, *fui, fui, estava, estava só não trouxe porque não estava?* Trava-língua — *Pedro Pereira pediu passagens para pintar portão preto, para, para*. Ditados populares — *O cão caça como gato; bocado pouco o meu pirão é primeiro; de grão em grão a galinha enche o papo, nem tudo que balança caí*, diversos outros.

Todavia, aos 10 anos, a minha mãe conheceu o meu padrasto e formos morar na cidade. Entretanto, nessa cidade ela contava as histórias, mas não como na zona rural, lugar que eu e os meus irmãos sentávamos nas esteiras de pindoba para ouvi-la. Como foi mencionado anteriormente, a minha mãe não inventou essas histórias, segundo ela, essas narrativas orais foram passadas através dos seus pais.

Eu não sei se atualmente as crianças acostumam ouvir os senhores e as senhoras contarem histórias, causos principalmente no povoado o qual eu passei a minha infância. Acredito que os contos orais devem ser mais valorizados nos espaços culturais, como escolas, universidades e centros de culturas. Gostaria muito que uma boa parte da população, sobretudo as crianças tivessem a oportunidade de vivenciar essas histórias, de criar histórias a partir de histórias orais.

Como é sabido, contar história de escuta é lembrar-se de memória, vivenciar as histórias de vidas de personagens, dando-lhes novos significados e relacionando com novas com as realidades presentes no mundo. Afinal de conta, é para isso que a literatura serve, para relacioná-la com experiências de vidas dos sujeitos.

Portanto, nas páginas seguintes serão feitas reflexões das histórias orais e causos contados por dona Alaide, a minha mãe. Veremos quanto essa mulher consegue trazer para a literatura reflexões contribuidoras para os estudos culturais.

AS HISTÓRIAS ORAIS

Por que algumas mulheres das zonas rurais contam histórias? Tudo na vida do ser estar relacionado a um contexto ou uma historicidade. Ninguém nasce sabendo. Somos influenciados constantemente com o outro. Tudo que sabemos partiu de um meio de forma direta ou indireta. Dessa forma, as mulheres rurais contam os seus causos, suas histórias não somente porque elas gostam das suas plasticidades, como também elas foram influenciadas pelos seus ancestrais, daí vem esse desejo. Como afirma Zumthor, (1997, p. 32) “aquilo que dá margem a falar, aquilo no que a palavra se articula, é um duplo desejo: o dizer, o que envolve o teor das palavras ditas” [...].

Em suma, o sujeito cresce vendo determinado acontecimento, mais cedo ou mais tarde ele tem a probabilidade

de fazer o mesmo, assim esse sujeito dará sequência na herança cultural do seu familiar. De certa forma, há muitos sujeitos que não seguem as mesmas profissões ou culturas dos seus familiares, mas em muitos casos um filho vai copiar a cultura e profissões dos seus pais.

As mulheres também contam com intenção de alguém ouvir. Não tem como as histórias orais contadas sem alguém para ouvir, fazer trabalhos, tomando aquilo como algo que pode trazer contribuições para a sociedade.

Como dito anteriormente, as narradoras de histórias foram influenciadas pelos seus ancestrais, mas essas histórias surgem também por intermédios de vários povos. Não se sabe de fato quando e como surgiu. O fato é que a mesma foi adaptada por muitas pessoas. É por intermédio dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, estudiosos da mitologia germânica que lendas, contos são adaptados por volta do século XIX.

Contudo, a tradição oral vem se perpetuando ao longo dos primórdios nos meios rurais das cidades brasileiras, bem como em outros países, como é o caso, por exemplo, de Portugal. Entretanto, suas versões ganham características de mulheres oriundas dos meios rurais, sendo que muitas delas nunca frequentaram a escola ou receberam algumas orientações a respeito da leitura e da escrita. Como é o caso, por exemplo, da minha mãe, Alaíde, que nunca foi à escola e nunca foi orientada à prática da leitura e a escrita. A narrativa a seguir diz respeito uma história de Maria Borralheira, filha de um senhor viúvo contada por dona Alaíde, minha mãe.

Tinha uma moça que foi para o rio tratar um fato de uma vaca, aí quando ela chegou lá passou um vein-velhinho todo feridendo. Aí ela disse que pegou o vein-velhinho e deu banho, deu umas tripas para ele. Aí o velhinho falhou assim: Olhe tome essa varinha, quando você chegou em casa bata essa varinha no chão e peça tudo o que você precisa que essa varinha te dar. Aí a moça trator o fato ligeiro. Foi para casa, quando chegou lá, bateu a varinha no chão, aí ela disse que a varinha deu tudo a ela. Aí tudo

que ela pediu a varinha, a varinha deu. Um dos pedidos foram um cavalo arriado, roupa, calçados, etc. Sendo que a mãe, pai e as irmãs estavam na missa. Ela se arrumou, montou no cavalo e foi danada para missa, quando chegou lá, aí disse que tinha uma irmã dela e a madrasta. A irmã de Maria Borracheira disse: Mãe, mãe, ali tem uma mulher que é toda Maria Borracheira. Aí a mãe respondeu: *Tu é doida*. Maria Borracheira ficou na cinza, como é que ela está aqui. A filha disse: Não mãe, Maria Borracheira é aquela. Quando a missa acabou, Maria Borracheira montou no cavalo, e foi embora. Quando a madrasta e a sua irmã emprestada chegaram em casa, Maria Borracheira estava na cinza, aí a madrasta falou: Maria, tua irmã disse que tinha uma mulher na missa que era toda tu. Maria Borracheira disse: eu não. Eu não sair daqui, como é que eu poderia estar lá? Passando esse domingo, no próximo foram todos para missa. Aí a mãe e suas irmãs colocaram um porteiro na porta da igreja para olhar se era Maria Borracheira. Aí quando elas estavam todas na missa chegaram a mulher, aí elas pegaram olhar para a mulher e admirar. Se Maria Borracheira ficou em casa, como é que aquela poderia ser ela? Aí disse que Maria Borracheira estava ali observando a missa e tudo. Quando a missa terminou, ela montou no cavalo e foi embora. Aí quando chegou em casa, olhe a mãe falando novamente que tinha uma mulher parecida com Maria Borracheira. Ela calou a boca e não disse mais nada. Aí é vem outro domingo, elas tornaram ir para a missa. Aí o cavalo de Maria Borracheira dessa vez, veio pingando ouro mais ainda. Quando elas estavam na missa que chegou Maria Borracheira, o porteiro bateu o portão, ficou o chinelo. Aí Maria Borracheira não procurou pelo chinelo não. Quando chegou em casa, que tornaram falar, Maria Borracheira não respondeu nada. Aí vem o porteiro em casa em casa, testando os pezes que o chinelo cabia. A mãe disse: Maria Borracheira, aqui tem um homem aqui para ver se um sapato que ficou na igreja cabe em teu pé. Maria Borracheira também entrou para dentro de casa, quando saiu á casa brilhou ouro. Aí botou o sapato no pé e coube. Aí a irmã falou: ô, Maria Borracheira, o que tu vai fazer, Maria Borracheira o que tu vai fazer, que tu ficou rica. Me ensina, Maria Borracheira. Maria Borracheira disse: Foi o meu porco, que eu matei, fui para o rio tratar, e lá passou um velhinho, que ela pegou uma vara e correu atrás do velho e colocou os cachorros. A outra irmã disse: Amanhã domingo, vou matar o meu porco que é para eu tratar o fato lá no rio: Disse quando vem o velhinho a sua irmã fez a mesma coisa. Oxe, a sua irmã ficou pobre e na pior.

Pode ser destacada na narrativa a inveja que as irmãs emprestadas de Maria Borralheira tiveram após verem ela rica, sendo que elas não esperavam que Maria Borralheira pudesse ficar com status sociais mais do que elas. Logo ela que era vista como coitada e inferiorizada pelas suas irmãs, sendo que de uma hora para outra ela se tornou uma figura importante, invejável no seu ambiente familiar e na cidade a qual ela morava. Outro aspecto observado refere-se à zona rural, local o qual a narrativa é vinculada, como falamos anteriormente, muitas histórias orais são referenciadas das comunidades rurais.

Como pode observar também na narrativa acima são perceptíveis os traços da oralidade presente em todo o seu percurso, sendo esse signo literário muito presente seja nas fábulas, nos causos populares e nos adivinhas. Como o próprio nome sugere estamos diante de algo totalmente oral, oriundos dos meios rurais. Apesar de a modernidade trazer algumas formulações, novos equipamentos, como no caso de microfones, câmaras digitais, computadores, entre outros. Sendo assim, não há literatura oral sem o uso da oralidade, pois a sua característica marcante é a voz.

Segundo Élide Luciane Vieira de Andrade (2014, p. 9) “A literatura oral brasileira sofreu influência a partir das tradições herdadas dos povos indígenas, africanos e portugueses, que ofereceram uma mistura de conhecimentos populares e histórias” [...].

Como a nação brasileira é formada a partir de várias etnias, tais como; africanos, portugueses, indígenas, italianos, entre outras, as histórias orais podem ter herdado a influência desses povos, como dito acima. Como isso, as histórias podem ter várias versões. Possivelmente, as histórias orais contadas por dona Alaide serão diferentes de outras regiões.

Na narrativa acima é notável também alguns desvios gramaticais, isso acontece devido ao uso da oralidade, pois até

mesmo quem frequenta a escola, uma vez ou outra forje da norma culta como, por exemplo, o pronome de tratamento *tu* citada na narrativa, que na escrita fica *tu és*, assim sucessivamente.

De maneira geral, embora muitas pessoas sejam inflexíveis aos julgamentos da literatura oral, isso não tira o seu valor literário, pois a sua essência é comovente para muitos professores da escola básica, bem como universitário que levam para as suas aulas esse conteúdo, também fazem pesquisas acadêmicas.

Conforme Zumtor (1997, p. 27) “é inútil julgar a oralidade de modo negativo, realçando-lhe os traços que contratam como escritura. Oralidade não significa analfabetismo, o qual, despojado dos valores próprios da voz e de qualquer função social positiva, é recebido como uma lacuna”. [...]. Essa lacuna pode estar relacionada à falta de leituras de livros, ou seja, a mesma pode ter surgido para suprir tais carências ou simplesmente por entretenimento. Ainda conforme Zumtor (1997, p. 27) [...] “como é impossível conceber realmente, intimamente, o que pode ser uma sociedade de pura oralidade (supondo que possa ter existido algum dia!), toda oralidade nos aparece mais ou menos como sobrevivência, rememora de um antes, de um início, de uma origem”.

Portanto, a falta de conhecimento para com a literatura oral é pauta num conceito preconceituoso de analisá-la a literatura como algo menor. Como o autor afirma, toda a oralidade surgiu de um meio, pertence a um contexto histórico.

Todavia, outra estória oral contada por dona Alaide que continua presente até hoje é *Uma Festa no Céu*.

Certa vez, disse que teve uma grande festa, aí juntaram os passarinhos tudo, mas o cágado e a coruja não ia que era toda nua. Aí a coruja saiu em passarinho, passarinho, tomando as penas colocando nela. Até quando ela se vestiu, até chegar à festa. Ela disse para os passarinhos que quando ela voltasse da festa desenvolvia as penas. Por isso que ela escondida de noite, senão não passarinho mata. Aí, juntaram tudo e o cágado disse era para o amigo urubu levar ele na viola. Aí o cágado disse: Também o

amigo urubu também tá fedendo. Ele também calou a boca, quando foi para ir à festa no céu, ele disse: Também eu não te levo, que tu disse que eu estava era fedendo. Aí quando cegou o dia para ir, o cágado entrou dentro da viola e o urubu não viu, quando chegou todo mundo lá no céu, que o urubu botou a viola de cima da cama. Quando deu fé, que tá para tocar, o cágado saiu de dentro da viola. Aí o amigo urubu disse assim: ô, cágado, como foi que tu veio? Que tu chegou aqui? O cágado respondeu: eu cheguei foi dentro da tua viola. Entrei e tu não viu. Aí o urubu disse assim: tu num vai mais eu. Ele disse, eu vou é mais tu. Aí quando acabou a festa com três dias, ele sumiu, sumiu e o urubu foi na viola, encontrou. Aí ele disse que ia jogar o cágado de lá do céu. Ele disse: não me jogue não ele que morre. Aí ele disse: eu jogo. Num jogue não, me leve novamente. Ele pegou por posta. O Urubu pegou dentro da viola e jogou. Aí ele foi cantando. Leu, leu pra nunca mais festa no céu. Caiu em cima da pedra, quebrou. Nossa Senhora apanhou emendou, bem emendadinho. Espia que ele não tem um casco.

Como as histórias orais foram passadas de geração a geração, é muito comum nós depararmos com uma mesma história com versões diferentes, pois muitas dessas histórias sofrem influências conforme as suas regiões. Mas apesar das suas versões, as mesmas não perdem os seus sentidos. Notamos no decorrer das narrativas orais que as narradoras, reinventam e colocam outros elementos nos seus textos, dando mais detalhes e contextualizando os seus próprios discursos como, por exemplo, o violão do urubu guardado sobre a cama após chegar ao céu.

Para tanto, não podemos deixar de falar também a lição de moral que o urubu dar na tartaruga, bem como a esperteza que ela tem de entrar no violão do urubu.

Conforme, Edil Costa (2015, p. 11), “os contos de Perrault retornam inevitavelmente à tradição oral, o que permite, além de inúmeras possibilidades de inovações, que se aglutinem à tradição corrente em cada lugar aonde chegam, instalando assim um processo infinitamente intertextual e intervocal, que torna cada vez mais difícil estabelecer filiações”. Com isso, nota-se que as inversões que as narradoras colocam nas histórias orais já vêm de

influência de um meio de um histórico que permite de certo modo outros perfis e outras maneiras de saber contar.

Todavia, essa e outras literaturas populares ganham formas e novas possibilidades por serem transmitidas ao longo da história, e por serem muito abrangentes os estudiosos não conseguem dar uma definição mais exata do que é literatura popular. Segundo Paul Zumthor, (1997, p. 21) [...] “até o momento, o estudo em questão ainda não se libertou dos pressupostos implícitos nos termos folclore ou cultura popular: termo bastante vago e que podem ser aplicados, parcialmente ao meu objeto de estudo se estiverem subordinados a uma definição de oralidade que os ultrapasse, ao englobá-lo”. [...].

Diante dessa reflexão feita pelo autor, à literatura oral por ser muito abrangente não tem definição exata, além disso, não existe uma única definição sobre o que é literatura, contudo, estudiosos afirmam haver diversas definições para a literatura, tornando-a mais abrangente.

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional, ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que de folclore, lenda, chiste, até a forma mais complexa e difícil da produção escrita das grandes civilizações (CADIDO, 2011, p. 176).

Desse modo, não existe uma definição exata para a literatura, mas sim definições. Como dito anteriormente, existe literatura indígena, oral, negra, cordel, portuguesa, africana, infantil, juvenil entre outras. Agora imagine que várias pessoas leiam determinado livro e essas mesmas pessoas interpretassem o que leram, então seria difícil dizer que existe uma única definição para literatura. Vale ressaltar que o livro é uma obra aberta que jamais pode ter uma única definição. O livro é um sistema aberto, uma árvore com vários galhos, por isso não há uma definição exata, além disso, se a mesma pudesse ser definida por uma única definição, ela deixaria de ser literatura.

Portanto, a literatura oral assim como qualquer outra possuem inúmeros significados para cada imagem presente no texto, por isso ninguém pode dar-lhe um único significado. Assim, entender literatura oral, é entender um contexto histórico que a mesma fora perpetuada, como ela surgiu em determinada época.

CAUSOS

Um dos causos que eu ouvia a minha mãe contar eram os causos acerca do lobisomem. Quando pequena eu acreditava em lobisomem, até porque a forma pela qual a minha mãe contava e conta é comovente, fazendo com que muitas pessoas acreditem, inclusive as crianças. Entretanto, na adolescência fui percebendo que o lobisomem é simplesmente causos inventados de outras pessoas, que por alguma circunstância se deparam com algo estranho nas suas casas á noite ou em outros lugares. Além do mais, como é possível um ser humano virar lobisomem ou qualquer outra coisa? Mas para muitas pessoas e a minha mãe isso é possível, como denota os causos a baixos:

1-caso: Havia uma mulher chamada Ermínia que estava parida de uma menina, aí de noite veio o lobisomem para querer comer a sua filha. Mané, o dono da casa que era sabido, veio com a espingarda de cartucho, atirou no lobisomem. Não se sabe se o tiro acertou, mas o bicho sumiu. O lobisomem é virado de gente. Naquele tempo, o homem virava lobisomem na cama do cavalo russo. Na frente da casa de Gregório, um senhor da região, o cavalo espojava lá, eu e outras pessoas seguiam o rasto do lobisomem para ver de onde surgia.

2-caso: Tinha uma mulher chamada Regina, que ia lá para casa dormir. Era de costume todas as noites, vir o lobisomem para querer lhe comer. Teve uma vez, que ele veio, sendo que esse lobisomem era da Rua de Água Fria/Ba, puxou seu cabelo pelo buraco da porta, Regina começou gritar, me acode, me acode. O lobisomem saiu correndo em direção á casa da finada Nega, passou na casa do meu pai, os cachorros correram atrás, foi em

direção à casa de Florentino, foi para outra região, chamada Lagoa Grande, e de lá sumiu.

Antes de comentar sobre os causos acima é relevante trazer o seu significado. Conforme o dicionário “on-line” de língua portuguesa *causo* significa relato curto de um acontecimento; conto, etc.

Como é sabido, existem diversos personagens do folclore brasileiro, tais como; lobisomem, Saci Pererê, a Mula sem cabeça, e diversas outros. Vale ressaltar, que há muitas versões para o surgimento do lobisomem. Com base em estudos levantados, *A lenda do lobisomem* por Marisa Seara (2013), “numa família tem sete filhos, o oitavo nascer homem, este está com o castigo de virar lobisomem. O menino nasce magro, pálido, orelhas grandes. A Maldição completa quando ele faz treze anos. Na primeira noite de sexta feita”.

Todavia, no causo contado por minha mãe, dona Alaide, para um homem virar lobisomem, basta o mesmo deitar na cama do cavalo russo, já para Marisa Seara, o causo do lobisomem surgiu pelo fato de uma família ter sete filhos, daí o próximo sai com esse destino. Como isso se trata de uma lenda, dado que em vários lugares do Brasil terão pessoas contando de versão diferente.

Conforme Almir Ricardo Pereira da Costa (2014) “[...] há muito mais histórias contadas do que escritas. Além disso, a população é tentada a variá-la a seu modo, o que faz a lenda variar de uma região para outra. Uma dessas histórias conta que começou em certa noite de lua cheia quando um homem estava passeando pela vila e de repente avistou um lobo que o atacou ferozmente”.

Com isso, as narrativas orais, assim como os causos populares são passadas de região para região com versões deferentes.

CONCLUSÕES

A partir do artigo apresentado foi possível refletir acerca da literatura oral e causos observados pela menina da roça enquanto criança, tendo como narradora a sua mãe, bem como os advinhas, provérbios, travas-línguas contados pelo seu irmão.

Todavia, por meio do texto, apresentado também é possível identificar que a literatura oral contada por dona Alaide persiste na memória da sua filha, sendo que isso é preservação de uma tradição cultural.

O patrimônio cultural, herdado pela filha dessa contadora de histórias ganhará força e vitalidade, fazendo com que essas riquezas sejam contadas para outras gerações. Portanto, a literatura oral é fruto de um contexto histórico que continua presente em várias partes do Brasil e em outros países, a exemplo de Portugal. Assim, literatura oral é vida, é memória, tradição de um povo, povo esse que continua contribuindo com as suas narrativas para os espaços educacionais e culturais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Éilda Luciane Vieira de. A literatura oral nas vertentes dos estudos dos contos populares na Amazônia. *Revista EXITUS*, vol. 4, núm. 1, enero-junio, 2014, p. 169-179. Universidade Federal do Oeste do Pará Santarém, Brasil.

COSTA, E. S. Narrativas orais na contemporaneidade: conexões e fissuras. *Revista da Cultura*, Belém-PA, Ano 2. JAN-JUN 2015, n.2, p. 5-20.

COSTA, E. S. *Cinderela nos entrelace da tradição*. Salvador: EGBA, 1998.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. *Cinderela*. Trad. Dante Pignatari. São Paulo: Ática, 1996.

SEARA, Marisa. *A lenda do lobisomem*. Disponível em: <https://www.slideshare.net/marisaseara/a-lenda-do-lobisomem/2>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a "Literatura" Medieval*. Trad. Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MEMÓRIAS E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO DISPOSITIVOS PARA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO PROJETO “MATEMÁTICA É SHOW”

Daniela Batista Santos¹

Resumo: As pesquisas sobre memórias e narrativas autobiográficas têm crescido no âmbito acadêmico e mostrado as suas potencialidades como metodologia, oportunizando ao pesquisador uma ampla e profunda reflexão sobre diversas temáticas; mostrando que, na avaliação do percurso a partir destes dispositivos é possível constatar os méritos alcançados, bem como as lacunas que precisam de (re)avaliação. Objetivamos refletir sobre as memórias e narrativas autobiográficas referente ao projeto de extensão “Matemática é Show”, analisando sobre as contribuições deste projeto para a formação de seus participantes. Tomando como aporte teórico a pesquisa narrativa, utilizamos como fonte de dado as narrativas dos/as monitores/as do projeto ao questionamento: O “Matemática é Show” para mim é...? e algumas memórias que oportunizem ao leitor uma compreensão das atividades desenvolvidas. Podemos inferir a partir dos resultados que há um reconhecimento por parte de todos os/as monitores/as sobre as contribuições singulares do projeto para a formação acadêmica e pessoal, bem como revelam que existe articulação entre ensino, pesquisa e extensão nas atividades desenvolvidas no “Matemática é Show”. Assim, destacamos a importância deste projeto para o Curso de Licenciatura da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus II*, Alagoinhas (BA), tendo em vista que este se tornou um projeto consolidado, que, desde 2011, desenvolve diversas atividades didáticas diferenciadas para o ensino de Matemática e para a construção 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: dbsantos@uneb.br ou danbatistad@gmail.com.

formação docente pautada em princípios lúdicos, críticos, reflexivos e culturais.

Palavras-Chave: Narrativa autobiográfica. Memória. Matemática é Show. Projeto.

INTRODUÇÃO

A investigação com aporte metodológico na pesquisa narrativa tem crescido muito em diversas temáticas da Educação, formação de Professores, Estágios supervisionados, dentre outras, demonstrando grande potencial para investigar questões relacionadas com a práxis, principalmente pela oportunidade que os sujeitos de pesquisa têm em revelar os fatos que atravessaram o seu ser de forma positiva ou negativa.

Neste sentido, “a narrativa é um recurso pedagógico que integra os processos de construção do conhecimento e de construção da identidade” (CRUZ, 2018, p. 22), por isso torna-se uma valiosa forma de pesquisa, principalmente quando pretendemos refletir sobre o processo formativo do licenciando, em especial, os de Matemática.

Instigada pelas discussões teóricas e práticas ocorridas no âmbito da disciplina optativa Laboratório de Crítica Cultural VI: Memória, Identidades e Narrativas de Si, do Curso de Doutorado do Programa Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus* II, Alagoinhas (BA), percebemos as potencialidades dessas perspectivas de pesquisa, para uma análise consubstanciada sobre as contribuições do projeto de extensão “Matemática é Show” para a formação dos licenciandos em Matemática que são monitores do projeto, bem como suas ações têm consolidado a identidade do Curso de Licenciatura em Matemática e da Universidade integrando os pilares: ensino, pesquisa e extensão na formação docente.

Nesta senda, salientamos a importância da participação de projetos como o “Matemática é Show” nos diversos espaços

formativos, porque contribuem de forma significativa na preparação do/a futuro/a professor/a, para que este/a tenha condições de ressignificar as propostas vivenciadas e aplicar na sua prática em sala de aula, bem como vivenciar experiências pautadas em um ensino de Matemática, lúdico, criativo, reflexivo e crítico.

Assim, “em se tratando de aulas de Matemática, o uso de jogos implica uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem que permite alterar o modelo tradicional de ensino [...]” (SMOLE *et al*, 2008, p. 9), concordamos com a autora e neste sentido, buscamos desenvolver várias atividades com potencial lúdico, tais como: jogos, desafios, teatro e matemática, dentre outras.

“Experiências são histórias vividas pelas pessoas e que, ao contá-las, reafirmam-se, modificam-se e criam novas histórias” (SILVA, 2018, p. 16). Neste sentido, objetivamos refletir sobre as memórias e narrativas autobiográficas do projeto de extensão “Matemática é Show”, analisando sobre as contribuições deste projeto para a formação de seus participantes. Este artigo é ancorado na pesquisa narrativa, na qual utilizamos para a produção dos dados as narrativas dos/as monitores/as do projeto ao questionamento: *O “Matemática é Show” para mim é...?* e algumas memórias que oportunizem ao leitor uma compreensão das atividades desenvolvidas neste projeto.

As atividades desenvolvidas no projeto evidenciaram o potencial de aprendizagem dos/as licenciandos/as, pois, para a construção das propostas didáticas, foram necessários estudo, pesquisa, planejamento e o uso da criatividade em adequar e tornar a proposta, ao mesmo tempo, atraente para o público e consistente com relação aos conhecimentos matemáticos abordados. Para além disso, as apresentações públicas dos recursos didáticos desenvolvidos no projeto contribuíram na

formação docente, oportunizando uma vivência relevante e transformadora para alunos e professores da Educação Básica.

CONSTRUINDO O PERCURSO DE PESQUISA COM APORTE NAS MÉMORIAS E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Adotamos como pressupostos teóricos e metodológicos a pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994; 2006; MARCONI; LAKATOS, 2019; BARDIN 2007), com aporte nas narrativas autobiográficas (DELORY-MOMBERGER, 2008; CRUZ, 2018; SILVA, 2018; NACARATO, 2018; GARNICA, 2009; FRISON, 2017). Entendemos que “a autobiografia fornece um modelo tangível do modo como nossa consciência trabalha o material da vida, díspar, heterogêneo, fragmentado, para constituí-lo em um conjunto dotado de unidade e coerência” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 57).

É fundamental destacar que concordamos plenamente que “é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossas vidas; é ela, enfim que dá uma história a nossa vida; não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; *temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida*” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37, grifo meu), desta forma analisar as narrativas autobiográficas dos monitores apresenta grande potencial para percebermos como o projeto tem contribuído para o processo formativo dos/as participantes, bem como se este tem conseguido integrar os pilares da Universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Para além disso, em conformidade com Frison (2017), a narrativa autobiográfica compõe uma interessante estratégia para potencializar a formação e a autoformação de professores. Por isso, acreditamos que o presente artigo apresenta relevância para (re)pensar como tem acontecido a formação desses/as licenciando/as de Matemática e, principalmente, percebermos como a extensão contribui para esse processo formativo, que

deve integrar teoria e prática de forma indissociável, bem como romper com os muros da Universidade integrando a sociedade de modo geral.

Assim, desenvolvemos esta pesquisa a partir da análise das narrativas dos/as 25 monitores/as do projeto “Matemática é Show”, que responderam ao questionamento: “O ‘Matemática é Show’ para mim é...?”. Para a compreensão e apresentação dos dados produzidos, utilizaremos pressupostos da Análise de Conteúdo, que em conformidade com Minayo *et al* (1994), permite “descobertas do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (MINAYO *et al*, 1994, p. 74). Para isso, fazemos uma análise crítica e reflexiva dos depoimentos, estabelecendo diálogo com os autores, suportes da pesquisa.

[...] as narrativas, oferecem em si a possibilidade de análise, tomando análise aqui, como um processo de atribuição de significado que permite a um ouvinte/leitor/apreciador do texto do outro apropriar-se, de algum modo, desse texto, numa trama interpretativa, e tecer, a partir dele, significados que podem se incorporados numa trama narrativa própria, num processo contínuo de ouvir/ler/ver; atribuir significados; incorporar; gerar textos que são ouvidos/lidos/vistos pelo outro que eles atribui significados, incorpora-os, gerando textos que são ouvidos/lidos/vistos (GARNICA, 2009, p. 81).

Face ao exposto, apresentamos algumas memórias do projeto de extensão “Matemática é Show”, para que seja possível compreender como este projeto funciona, bem como as atividades que desenvolve. A trama das narrativas vai revelar como os sujeitos de pesquisa concebem e percebem as implicações do projeto na sua formação acadêmica e pessoal.

É importante salientar que tais narrativas compuseram o conjunto de atividades em comemoração aos 10 anos do projeto, realizadas em 2020. Nesse sentido, houve a produção de um banner com as narrativas e imagens dos/as monitores/as,

ilustradas na figura 1, bem como a apresentação destas em vídeo, exposto na mesa “10 anos do Matemática é Show”².

Figura 1 — Banner com depoimentos dos monitores



Fonte: Autoria própria, 2020.

As narrativas foram publicizadas com o protagonismo de todos/as monitores/as, estando disponibilizadas no canal do projeto no YouTube, conforme indicação da nota de rodapé 2, compreendemos que não há problema ético em expor as narrativas com as respectivas autorias, pelo contrário, consideramos que é uma forma de a coordenação do projeto, autora do presente artigo, homenagear estes/as monitores/as que participam de forma voluntária do “Matemática é Show” e que são a razão de ser do projeto e de tudo que construímos coletivamente nesta ação formativa.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8txVeQp8Q1k&t=1197s>.

FORMAÇÃO COLETIVA E AFETIVA: ALGUMAS MEMÓRIAS DO “MATEMÁTICA É SHOW”

Considerando em conformidade com Pollak (1992) que a memória não somente individual, pois está se constrói de forma coletiva e social, sua preservação torna-se ainda mais importante e concordamos com Pollak (1992) e Brandão (2016) quando defendem que a memória tem relação com a identidade social.

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes (POLLAK, 1992, p. 2, grifo meu).

Desta forma, refletir sobre as memórias oportuniza fazer nossas autoavaliações, rememorando o processo formativo da e para a práxis, de modo que seja possível expressar a história desta formação com rigor, poesia e autenticidade.

“A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado” (POLLAK, 1992, p. 4), e, considerando a limitação da escrita, apresentamos algumas memórias do projeto “Matemática é Show”, para que o leitor possa compreender seus objetivos e as atividades desenvolvidas.

O “Matemática é Show” é um projeto de extensão desenvolvido, desde 2011, no Curso de Licenciatura em Matemática da UNEB Campus II, Alagoinhas (BA), portanto é contínuo e tem uma estrutura consolidada e reconhecida pela comunidade acadêmica, bem como pela sociedade em geral de Alagoinhas e região. Em 2018, contamos com vinte alunos/as, sendo dezenove voluntários/as. Em 2019, tivemos vinte e cinco discentes, sendo vinte e quatro voluntários/as. Nos dois anos, conseguimos uma bolsa de extensão. Em 2020, com o infortúnio da pandemia do Covid-19, as atividades foram desenvolvidas de forma remota.

As atividades do projeto são desenvolvidas durante o ano letivo (de fevereiro a dezembro), com reuniões semanais, nas quais realizamos atividades formativas, de planejamento e para construção de propostas didáticas; também realizamos apresentações itinerantes em escolas, eventos acadêmicos e na Praça Rui Barbosa, da cidade de Alagoinhas.

Nas reuniões semanais fizemos estudos formativos sobre diversas temáticas da Educação Matemática, tais como: ludicidade, letramento matemático, jogos, resolução de problema, Teoria das Situações Didáticas, formação docente, dentre outros.

Essas reflexões são essenciais para a construção das propostas didáticas que são apresentadas de forma pública, bem como para que os/as monitores/as tenham fundamentação teórica que oportunize a reflexão sobre as ações desenvolvidas, as alternativas didáticas e sobre a formação docente, e para terem condições de escrever trabalhos científicos para publicação em eventos, revistas e livros.

Exemplificamos no Quadro 1, alguns jogos e desafios construídos no projeto. Optamos por exemplificar com esses jogos, pois, além de serem atividades mais recentes, a equipe atual do projeto está representada, tendo em vista que esta continua a mesma desde 2019, com o ganho da discente Márcia Laiane Cerqueira Oliveira, que participava ocasionalmente do projeto e, em 2020, passou oficialmente a integrar a equipe do “Matemática é Show”.

Quadro 1 — Alguns jogos e desafios trabalhados em 2018 e 2019

Corrida da Fração	Brinquedos inteligentes	Produto
Aritmágica do 9	Sobe e Desce	Trilha das expressões
Jogo da Memória com Fração	Corrida ao Dez	Matix
Ringo	Chegue Bem Pertinho	Batalha do seis

Hex Octogonal	4 em fila	Trilha
Onde fica a saída?	Reversi	Jogos de origem africana: Sishima, Tapatan, Yoté e onça e índios
Dominó Mágico	Torre de Hanói	Faça 10

Fonte: Autoria própria, 2020.

As atividades abordam diversos conceitos matemáticos, a saber: adição, subtração, multiplicação, divisão, fração, expressões numéricas, equação polinomial do primeiro grau, bem como estimular o raciocínio lógico e a construção de estratégias, com recursos didáticos diferenciados, com a perspectiva da ludicidade, bem como são atividades que oportunizam a reflexão e o pensamento crítico.

Vale salientar que as atividades são construídas de forma coletiva no grupo, no qual fazemos um estudo minucioso das ações, avaliando suas potencialidades, bem como realizamos adaptações para que estas fiquem de acordo com os objetivos do projeto e privilegiamos a utilização de materiais de baixo custo, de modo que estes ficassem resistentes, atrativos e bonitos.

Ressaltamos que, no projeto, os jogos são trabalhados com objetivos e planejamento bem definidos, pois estes são o meio para trabalhar o conhecimento matemático, portanto não pode abordar o jogo pelo jogo, conforme preconiza Lara (2003), por isso, nas reuniões formativas, há um estudo minucioso de todas as atividades construídas.

Vale salientar, que cada construção do material, o monitor responsável fez uma apresentação da atividade para socializar com todos da equipe, bem como para adequar a linguagem a ser utilizada e a forma de apresentar. Além disso, preconizamos o espírito de equipe de forma colaborativa, por isso todos aprendem os conceitos e como desenvolver as atividades propostas, para que tenham autonomia de aplicar as atividades do projeto e não se limitem somente à proposta pela qual se responsabilizaram mais diretamente na construção.

Figura 2— Fotos que exemplificam alguns jogos construídos no projeto



Fonte: Autoria própria, 2020.

Para todas as atividades construídas, fazemos um folder com as informações básicas, recursos utilizados e a explicação de como desenvolver a proposta; este material ilustrativo é uma alternativa para que as pessoas que participem do projeto, em particular, os professores da Educação Básica, possam reproduzir e utilizá-lo em sua prática.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas no projeto tiveram amplo alcance de divulgação do ensino de Matemática lúdico, contextualizado e dinâmico, levando um componente diferenciado a serviço da cidadania para alunos e professores da Educação Básica, demais participantes das atividades e, principalmente, contribuindo positivamente para a formação dos licenciados do curso.

Uma atividade importante desenvolvida é o evento anual do projeto. Este é composto por duas partes: a primeira é destinada à formação docente, para isso sempre buscamos parcerias com pesquisadores/as de outras Universidades que possam proferir uma palestra aberta ao público de acordo com a temática escolhida pelos/as monitores/as. Apresentamos nesta parte também, a atividade cultural “Malba Tahan no Teatro”.

Já tivemos vários colaboradores trabalhando com diversas temáticas, a saber: Matemática e Cidadania, Teoria das Situações Didáticas, Etnomatemática, Gráficos Estatísticos e Interpretação de Dados em Projetos de Modelagem Matemática, Letramento Matemático, dentre outras.

Com a pandemia do Covid-19, trabalhamos de forma remota em 2020, com as limitações impostas nesse momento; não fizemos construção de materiais didáticos, optamos por fazemos relatos de experiências que foram apresentados em comunicações orais. Contamos com a participação de um colega do colegiado do Curso de Licenciatura em Matemática, o Prof. Dr. Jefferson Correia da Conceição, que sempre é parceiro do projeto³.

Sempre homenageamos o grande educador matemático Malba Tahan, por ter sido um precursor no desenvolvimento de um ensino de Matemática com potencial lúdico e por toda sua contribuição como educador matemático, escritor e conferencista, cuja data de nascimento, 06 de maio, foi instituída como o Dia Nacional da Matemática, aprovado por Lei Federal Nº12835/13 (BRASIL, 2017).

Assim, o “Malba Tahan no Teatro” é uma atividade muito rica e interessante que desenvolvemos. É uma apresentação teatral de um dos contos do livro “O Homem que Calculava”, de

³ Essas apresentações podem ser assistidas em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hc5d2u7G23g>.

Malba Tahan (TAHAN, 2002). Para isso, fazemos o estudo do conto e construímos uma apresentação teatral. Este é um momento singular no “Matemática é Show”, pois integramos trabalhando de forma interdisciplinar, integrando Matemática e teatro, trabalhamos com o letramento matemático, a resolução de problemas, e buscamos desenvolver a criatividade para conseguir de formas diferentes e inventivas, e com a linguagem do teatro, apresentar o problema matemático que o conto aborda.

Para o desenvolvimento desta atividade, utilizamos como metodologia a Teoria das Situações Didáticas (TSD). A coordenação conduziu a aplicação dos contos pautando-se nas quatro fases (ação, formulação, validação e institucionalização), instituídas por Brousseau (2008; 2001).

Em conformidade com Brousseau (2008; 2001) e Almouloud (2007), a fase de ação é o momento em que o/a estudante conhece a proposta a ser trabalhada e inicia a leitura e a interpretação do problema proposto. Na formulação, o/a aluno/a faz suas conjecturas e começa a resolver o problema. A validação consiste em verificar a solução proposta, analisando os procedimentos adotados. A institucionalização é o momento em que o/a professor/a faz uma atuação mais direta, mobilizando e/ou construindo os conceitos formalmente.

Iniciamos a referida atividade com os/as monitores/as lendo e interpretando os contos (fase de ação). A partir daí, demos um tempo para que pudessem refletir e conjecturar as possíveis soluções (fase de formulação). Seguimos com a solicitação da verificação das respostas e análise dos conceitos matemáticos utilizados, de modo que avaliassem se haveria mais de uma forma de resolver e se as respostas condiziam com a resolução correta do problema. Este foi o momento em que os/as monitores/as foram convidados/as a validarem suas respostas. E, por fim, fizemos a institucionalização a partir das apresentações

das respostas, com análise e formalização dos conceitos que foram abordados.

Posteriormente, construímos a apresentação teatral com muitos ensaios e ajustes para que o público possa entender a história e o problema matemático que é retratado⁴. Em 2020, por conta do momento pandêmico, todas as atividades sofreram adaptações, por isso, a atividade “Malba Tahan no Teatro” foi encenada pelo monitor Rafael Florencio, o nosso Beremiz⁵.

Figura 3-Fotos que exemplificam algumas apresentações do Malba Tahan no Teatro



Fonte: Autoria própria, 2020.

O desenvolvimento desta atividade é um momento muito enriquecedor para os monitores, pois trabalhamos com a TSD como proposta metodológica para o desenvolvimento da atividade, e tecemos discussão formativa da teoria analisando o comportamento dos monitores em momentos distintos, de modo a evidenciar as quatro fases da TSD, bem como a aprendizagem dos conceitos matemáticos envolvidos no conto.

⁴ A apresentação de 2018, pode ser assistida no link: <https://www.youtube.com/watch?v=yCu1FAnUXLA&t=44s>.

⁵ Apresentação está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=XqArXepEb8&t=17s>.

Apresentamos, a seguir, um quadro contendo o resumo de alguns dos contos com os quais já trabalhamos no projeto, e exemplificamos alguns conteúdos que podem ser abordados nos mesmos.

Quadro 2 — Alguns contos trabalhados no projeto

Capítulo	Resumo do Conto	Conteúdos abordados
XIX O problema dos três marinheiros	Esta narrativa apresenta o problema dos três marinheiros que, após uma forte tempestade, recebem um prêmio por salvarem a embarcação. O desafio consiste em saber a quantidade total de moedas e o valor recebido por cada marujo, sendo que cada um efetua uma divisão.	Equação do primeiro e do segundo grau, intervalo e raciocínio lógico.
IV A divisão dos pães	Neste conto, o desafio é saber a quantidade necessária de moedas para pagar dois amigos, de modo que cada moeda corresponde a um pedaço de pão comido por um rico mercador que foi assaltado. Temos aqui uma divisão matematicamente correta e uma divisão justa.	Operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão) e proporção.
V O conto do joalheiro	Este conto relata a história de um joalheiro que faz um acordo com o dono da hospedaria para pagar sua diária. O joalheiro propõe pagar pela hospedagem 20 dinares se vendesse suas joias por 100 dinares e pagaria 35 se as vendesse por 200. Contudo, ele vende por 140 e precisam resolver qual o valor a pagar.	Proporção, regra de três, multiplicação, divisão, equação do primeiro grau, interpolação.

Fonte: Autoria própria, 2020.

Todos os contos supracitados foram, primeiramente, trabalhados com os/as monitores/as do projeto, a partir da resolução dos problemas presentes nos textos e, posteriormente, construímos a proposta da peça teatral. Nesse momento de transposição didática, trabalhamos com a dimensão prática dos conteúdos de modo que estes pudessem ser representados de

forma concreta e cuja resolução fosse apresentada de forma didática para a compreensão de todos. Por exemplo, na peça dos pães, construímos a figura do pão repartido igualmente em material imantado para permitir o deslocamento das partes na explicação da solução do problema, assim como o conto das maçãs, conforme ilustra a Figura 4. Na peça dos vinhos, exemplificamos com garrafas e suco de uva; e para a peça dos três marinheiros, construímos uma representação do poço.

Ressaltamos também, que o “Matemática é Show” mantém parceria com os projetos desenvolvidos no Curso de Licenciatura da UNEB *Campus* II, como: Geometria e Artes Visuais: uma possibilidade lúdica para pessoas da Terceira Idade; Xadrez; Calourada; Premiação das Olimpíadas de Matemática e a Feira de Matemática de Alagoinhas.

Apresentamos algumas fotos que ilustram momentos especiais do “Matemática é Show”. Pollak (1992) e Brandão (2016) salientam que a memória é seletiva e constituída por elementos individuais e sociais, desta forma, buscamos ilustrar diferentes momentos do projeto, tais como: Apresentações públicas dos materiais didáticos, da atividade “Malba Tahan no Teatro”, reuniões formativas, apresentação de trabalhos em eventos científicos e alguns momentos de confraternização.

Figura 5 — Memórias do projeto “Matemática é Show”



Fonte: Autoria própria, 2020.

Destarte, o “Matemática é Show” busca desenvolver uma formação voltada para o/a professor/a pesquisador/a; possibilitar a elaboração artigos científicos e, principalmente, contribuir com

ações efetivas para ressignificar a visão sobre a Matemática, a partir das atividades didáticas apresentadas.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DO “MATEMÁTICA É SHOW”: REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO FORMATIVO DOCENTE A PARTIR DA EXTENSÃO

Inicialmente as narrativas autobiográficas dos/as monitores/as do projeto tinham como objetivo compor uma atividade do ano de 2020, em que comemoramos 10 anos de (re)existência; contudo, com as discussões teóricas de Pollak (1992) e Brandão (2016), Delory-Momberger (2008; 2016) e Garnica (2009), sobre memórias, pesquisa autobiográfica e narrativa, compreendemos que “[...] pensar o ‘biográfico’ como uma forma privilegiada da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 26), assim tínhamos uma oportunidade singular de discussão teórica sobre as contribuições do projeto para a formação docente de seus participantes.

Nesse íterim, selecionamos algumas narrativas que evidenciam características que são caras ao projeto. Desta forma, identificamos, no conjunto de narrativas, cinco categorias que expressam o significado do projeto e suas contribuições para a formação docente: 1. Procedimentos didáticos do projeto; 2. Dimensões formativa e afetiva; 3. Escrita de trabalhos acadêmicos; 4. Uso adequado do jogo no ensino de Matemática; e 5. Identidade docente.

A escolha das narrativas que apresentamos a seguir foi uma tarefa complexa, pois todas as vinte e cinco foram especialmente emocionantes e reveladoras das potencialidades do projeto para o processo formativo e pessoal de cada monitor/a do projeto.

Iniciamos com o depoimento do Monitor Josiel Sales, que faz a sua narrativa em forma de cordel.

O Matemática é Show é um projeto
Que enche meu coração
Afirmo com toda certeza que ele vai muito além que um Projeto
de Extensão.
Ele é uma grande família
Que sempre está disposto a abraçar
Digo com toda certeza que na Uneb *Campus II*, nesse belo projeto
encontrei um segundo lar.
Através dele passei a valorizar
Muito mais a educação, pois por meio do "Mat. Show" estou
inserido no tripé, que é o Ensino, a pesquisa e a extensão.
Não posso deixar de falar das nossas reuniões
Pense num espaço rico e de muita discussão
Nelas pensamos em diversos tipos de jogos
Com o intuito de promover a inclusão.
Há também a peça teatral
Que é realizada num momento cultural
Ela é baseada nos Contos de Malba Tahan
Tem o objetivo de diversificar o conhecimento
Por meio da distração e com muita animação.
Nesse projeto não há lugar pra tristeza
Todo mundo se abraça
Estamos unidos em só propósito: Engrandecer a educação para
que através dela haja/ocorra transformação.
Seja lá pra onde a "gente" for
Seja no auditório, nas escolas ou nas praças
Queremos mostrar pra todos
Que com a garra de um "povo"
Vale a pena explorar uma Matemática que se apresenta no
universo de uma forma tão vasta (Josiel Silva Sales, licenciando
em Matemática pela UNEB — Campus II e monitor do Projeto
desde 2017).

O cordel além de ser uma linguagem poética muito criativa e importante para o nordestino, neste texto o gênero expressa de forma criativa e emocionante todos os procedimentos didáticos do projeto, bem como ressalta os laços afetivos que construímos no “Matemática é Show”.

Apresentamos a narrativa do Monitor Rafael Florencio, que evidencia a dimensão formativa e afetiva, bem como destaca que o projeto integra ensino, pesquisa e extensão.

O “Matemática é Show”, pra mim, é um *projeto* de rica formação e de aprendizado para todos os envolvidos. É o *palco* onde podemos ser protagonistas e sair dos bastidores das salas de aula universitárias. É o *conjunto* entre ensino, pesquisa e extensão que se comunicam de forma tão imbricada e suave. É o *espaço* que vemos a teoria e a prática em ação. É o *elemento* importante para mostrar à comunidade escolar que podemos aprender Matemática de forma interessante, diversificada e lúdica. É o *movimento* de luta e resistência contra toda voz que não acredita na Educação gratuita e de qualidade. É o *local* que nos sentimos motivados a participar de todas as suas atividades com empenho e dedicação. E é a *família* que nos acolhe e nos alegra a cada momento que estamos juntos (Rafael Florencio de Oliveira, licenciando do sexto semestre de Matemática e monitor voluntário do projeto desde 2017).

Outra importante contribuição apontada por diversos monitores é a oportunidade da escrita de trabalhos acadêmicos, o que oportuniza o desenvolvimento do professor enquanto pesquisador, bem como o exercício de reflexão sobre a prática e a formação docente.

O “Matemática é Show”, pra mim, é um projeto de extensão de grande importância para a vida dos licenciandos, pois lhes proporciona um rico momento de aquisição de novas experiência com recursos didáticos diferenciados, que podem tornar o ensino de matemática mais prazeroso, e também um momento de desenvolvimento pessoal através do contato com o público, com pessoas da comunidade escolar, em especial com os alunos. Além disso, o projeto é pra mim um momento de formação, pois através do mesmo são feitos estudos aprofundados sobre conteúdos matemáticos e teorias de didática de ensino, como também o exercício da escrita e produção de trabalhos acadêmicos (Joalisson Bahia Santana, licenciado em Matemática, monitor voluntário do projeto, desde 2014).

É importante salientar que Joalisson e Rafael se formaram em 2018, está fazendo mestrado e continuam integrando a equipe do projeto. Neste processo formativo, já apresentamos trabalhos em evento em nível nacional e regional, bem como publicamos artigos em revistas e livros.

Destacamos duas narrativas que explicitam as contribuições do projeto para o desenvolvimento de uma práxis lúdica, contextualizada e crítica:

Um projeto que realmente me mostrou que é possível ensinar matemática muito além de lousa, giz e livro, ou seja, que é indispensável ensinar dando sentido o porquê de aprender tal conteúdo. Foi no “Matemática é Show” que pude me familiarizar com a Matemática lúdica e contextualizada e mudar minha visão de como concebia o ensino de Matemática, e foi a partir do “Matemática é show” que pude mudar em sala de aula na minha prática pedagógica, ou seja, a maneira de buscar novas metodologias para contribuir na aprendizagem de meus alunos. “Matemática é show” além de ser um projeto que valoriza o ensino de Matemática de maneira diferenciada, é também uma grande família. Onde compartilhamos experiências, risos, ensino e ajudamos um ao outro (Rafael do Nascimento Santos, licenciando de quinto semestre de Matemática e monitor voluntário do “Matemática é Show” desde 2018).

O “Matemática é Show” para mim é aprendido, pois nele aprendo como posso levar a Matemática para a sala de aula de uma forma lúdica, dinâmica e contextualizada, fugindo assim, de uma pedagogia tradicional de ensino (Vitor da Silva Santos, licenciando do oitavo semestre e monitor do projeto “Matemática é show” desde 2016).

As narrativas revelam que o projeto tem conseguido alcançar seus objetivos e tem contribuído para uma formação docente em que a Matemática é vista e trabalhada para além da resolução de exercícios, onde os jogos são trabalhados com significados e planejamento. O que entra em consonância com o que é preconizado por autores como: Smole (*et al.* 2008), Tahan (2002), Fiorentini (1995), Grandó (2004), Lara (2003), dentre outros que defendem a utilização de atividades com potencial lúdico no ensino da Matemática, em especial os jogos.

MEMÓRIAS AFETIVAS, COLETIVAS E FORMATIVAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DESTE PERCURSO

O Matemática é Show é o casamento da teoria com a prática. É a práxis... É a ação criadora e modificadora da realidade... É a resistência ... É Paulo Freire (Rafael Florencio, 2020, monitor do projeto).

A epígrafe que escolhemos para iniciar esse diálogo, de autoria do monitor do projeto, foi um presente que este voluntariamente ofertou ao grupo. A frase foi a escolhida para a camisa do projeto no ano de 2020, pois esta revela exatamente a essência de todo o trabalho desenvolvido no “Matemática é Show”, que tem como alicerce a democratização do conhecimento matemático de forma lúdica, criativa, crítica e reflexiva.

Muitos foram os desafios enfrentados ao longo de sua existência, desde os poucos recursos da Universidade Pública, o que dificulta muito o desenvolvimento de algumas ações formativas até os enfrentamentos cotidianos para que haja a compreensão da comunidade acadêmica de que ações de extensão e pesquisa são tão importantes quanto as aulas formais.

Outra ação importante interligada ao presente projeto foi o desenvolvimento do projeto de IC (Iniciação Científica) no período de 2018 a 2019, pois, desde que me tornei professora universitária, nunca tinha tempo para concorrer ao projeto de IC. Em 2018, fomentada por esse desejo e com o apoio dos bolsistas do “Matemática é Show”, construímos a proposta e tivemos êxito na aprovação. Assim, mais uma vez integramos a extensão e a pesquisa, e foi possível oportunizar a vivência de bolsistas de IC aos alunos e alunas envolvidos com o projeto. Este gerou alguns frutos interessantes, como apresentação de duas comunicações científicas no Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), em 2019; e a publicação de dois artigos em um E-book, além de outras publicações engatilhadas para serem divulgadas.

Orientar um grupo grande de discentes, desenvolvendo todas as ações aqui descritas, exige muitos esforços, mas que valem a pena, renovam-me a cada reunião e apresentação que temos e ratificam meu compromisso em defesa de uma Educação pública, gratuita, inclusiva, de qualidade e socialmente referenciada.

Assim, acreditamos que é fundamental fomentar o desenvolvimento de projetos na licenciatura e fortalecer as ações existentes para que possam ter vida longa e continuem contribuindo para uma formação ampla dos/as licenciandos/a; desta forma podemos afirmar que o “Matemática é Show” para mim representa um desafio diário da construção de uma formação docente diferenciada, lúdica e pautada na reflexão e na ação, bem como é sinônimo de amizade, afeto e gentileza.

Neste contexto, as memórias e narrativas aqui apresentadas revelam que as atividades desenvolvidas no “Matemática é Show” são instigantes e motivam a saída da zona de conforto em busca de constante aperfeiçoamento e uma formação docente lúdica, crítica, reflexiva e criativa, de modo que seja possível trabalhar Matemática para além de exercícios técnicos e aplicação de fórmulas.

REFERÊNCIAS

ALMOULOUD, Saddo Ag. *Fundamentos da didática da matemática*. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordinio. *Labirintos da memória: quem sou?*. São Paulo: Portal Edições: Envelhecimento, 2016. 152 p.

BRASIL. LEI Nº 12.835, DE 26 DE JUNHO DE 2013. *Dia Nacional da Matemática*, Brasília, DF, JUN 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12835.htm. Acesso em: 12 out. 2017.

BROUSSEAU, Guy. *Introdução ao estudo da teoria das situações didáticas: conteúdo e métodos de ensino*. São Paulo: Ática, 2008.

BROUSSEAU, Guy. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma. *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CRUZ, Marcia de Oliveira. A Narrativa no Ensino de Matemática: a construção da identidade pessoal e do conhecimento. São Paulo: Livraria da Física, 2018. 290 p.

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

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

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativa de Si e Autorregulação da Aprendizagem: uma abordagem autobiográfica que possibilita o investimento na formação docente. In: BARREIRO, Cristhianny Bento; CASTRO, Beatriz Helena Viana (Org.). *Narrativas em Educação: teoria e prática*. Curitiba: CRV, 2017. Cap. 5. p. 21-38.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Notas Sobre Narrativas e Educação Matemática. In: LOPES, Celi Espasandin; NACARATO, Adair Menes (Org.). *Educação Matemática, Leitura e Escrita: armadilhas, utopias e realidade*. Campinas, Sp: Mercado de Letras, 2009. Cap. 4. p. 79-99. (Série Educação Matemática).

GRANDO, Regina Célia. *O Jogo e a Matemática no Contexto da Sala de Aula*. São Paulo: Paulus, 2004. 114 p.

LARA, Isabel Cristina Machado de. *Jogando com a matemática de 5ª a 8ª série*. São Paulo: Rêspel, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria *Metodologia Científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

NACARATO, Adair Mendes. Uma caminhada pela pesquisa (com)narrativa: a construção colaborativa de um percurso teórico e metodológico por um grupo de pesquisa. In: NACARATO, Adair Mendes. *Pesquisas (com) Narrativas: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes*. São Paulo: Livraria da Física, 2018. Cap. 15. p. 331-355.

POLLAK, Michael. *Memória e Identidade Social*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

SILVA, A. J. N. S. Querido diário... o que revelam as narrativas sobre ludicidade, formação e futura prática do professor que ensina(rá) matemática nos anos

iniciais. *Tese (Doutorado)*. Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos. Orientador: Cármen Lúcia Brancaglioni Passos. 347 f. 2018.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; PESSOA, Neide Pessoa; ISHIHARA, Cristiane; ISHIHARA, Cristiane. *Jogos de Matemática de 1º a 3º ano: cadernos do mathema*. Porto Alegre: Artmed, 2008. 120 p. (Ensino Médio).

TAHAN, Malba. *O Homem que calculava*. 58. ed. Rio de Janeiro, Editora Record, 2002. 300p.

O ESPÍRITO CRÍTICO CULTURAL

Juliane Cristian Silva Pinto¹

Nossa alma se amplia à medida que ela se enche.
Michel de Montaigne, [1580] 1987.

Resumo: Trata-se de uma reflexão acerca da pesquisa em construção no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, buscando discutir o processo de inserção no Curso de Doutorado, com projeto de tese aprovado no processo seletivo 2020, e o percurso teórico-metodológico inerente. Não por outra razão, parte das definições do que seja a Crítica Cultural (SANTOS, 2019) e do arcabouço teórico oriundo de relato de experiência (DURÃO, 2020) concedido à disciplina Seminários de Pesquisa em Crítica Cultural: Teorias e Métodos. Dessa forma, submete-se a memória à necessidade de historicizar o trabalho e seus encaminhamentos.

Palavras-Chave: Crítica Cultural. Método de Pesquisa. Memórias.

INTRODUÇÃO

Quem, atualmente, teria vontade de estudar Crítica Cultural? É normal encontrar pesquisadores que não têm noções exatas sobre as exigências dessa linha de concentração de estudos teóricos e o porquê da sua inserção na fissura entre a linguística e a literatura. Sendo que, a meu ver, todas as pesquisas empreendidas na área de Letras deveriam apresentar esta vinculação crítica ao estudar seus objetos e sujeitos de pesquisa.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (PÓS-CRÍTICA), pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Dedicou-se à pesquisa sobre as políticas indígena e indigenista, envolvendo lutas cosmopolíticas, autonomias indígenas, massacres indígenas no Brasil e movimentos sociais indígenas na América Latina, com financiamento FAPESB. Orientador: Dr. Osmar Moreira dos Santos. E-mail: juuchristian@hotmail.com.

Tal constatação não implica que o pesquisador contemporâneo faria um trabalho improficuo em qualquer área do conhecimento que lhe satisfaça.

Significa que o Programa *stricto sensu* em Crítica Cultural implantado, em 2009, no *Campus* II da Universidade do Estado da Bahia, contempla pesquisadores que tenham interesse no aprofundamento das questões pertencentes aos domínios linguísticos (língua, linguagens, letramento) e literários (literatura e cultura), ambos concatenados pela Educação. Neste caso, trata-se de âmbitos que já são focalizados nas escolas ou universidades, geralmente, locais de trabalho do pesquisador. Por outro lado, se estou empenhada em estabelecer significados para a Crítica Cultural, devo ter ciência de que não se confunde com a Crítica Literária ou os Estudos Culturais, mas fomenta uma interpretação que recorre à diferentes conceitos de disciplinas que tiveram suas viradas teóricas a partir das ressonâncias da descoberta do signo linguístico, pelo linguista Ferdinand de Saussure, no início do século 20. Uma referência de peso, para se pensar nas vantagens de estudar Crítica Cultural no interior da Bahia, é o trabalho do Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos que destaca sua relevância:

[...] a pesquisa de ponta, em programas de pós-graduação em Linguística e Literatura no Nordeste do Brasil, é descobrir os dispositivos de poder e de saber reativos, e desativá-los, propor uma pedagogia geral de desativação, a favor de mais cidadania cultural, mais democracia e participação direta da comunidade linguístico-literária, aqui entendida de forma ampla, e não apenas o corpo docente e discente de programas *stricto sensu*; no segundo texto, há um mapa da pesquisa linguística no ocidente, seus modos de abordagem filosófico, filológico, crítico-literário e, finalmente, o linguístico puro, a partir do *Curso de Linguística Geral*, de 1916, para, através da emergência da Linguística Crítica, questionar os pressupostos da linguística pura, e fazer novas exigências teóricas, metodológicas e do ponto de vista da expressão dos falantes e suas várias dimensões e papéis na construção da sociabilidade e liberdade humana, sobretudo nas periferias do mundo.

Tendo em vista esse objetivo, no trabalho desenvolvido a partir da imersão na Linha 1: Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida, no tempo do Mestrado (2017-2019), pude estabelecer contato com a literatura de autoria indígena, e não me limitar a essa tradição, mas mapear a representação na literatura não-indígena. Isso deixa claro que o desabrochamento do espírito crítico cultural pode assumir diversas formas. Em seu conjunto, abrange a autoria das minorias aliada à imérita invenção na academia, sendo que a primeira deve ser sobreposta à segunda. Aqui, o maior desafio, talvez, do pesquisador em Crítica Cultural seja aplicar essa regra, visto que, seria mais confortável apenas expor ou desmascarar a representação já posta.

Ao discutir a questão, vislumbrando mostrar o que venho pesquisando no Programa, a nível de Doutorado, proponho uma reflexão anterior sobre o método da pesquisa em Literatura a partir do relato de experiência docente do Prof. Dr. Fábio Akcelrud Durão, Livre-Docente do Departamento de Teoria Literária da Unicamp. Ao tratar disso, leva-se em consideração a aderência do Pós-Crítica para a literatura, por meio da Linha 1, que me filio, e o ganho absorvido da discussão para aprofundar a pesquisa em andamento.

REFLEXÃO SOBRE A PESQUISA EM LITERATURA

A diversidade no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural é interessante. Do Mestrado ao Doutorado inclui pesquisadores de áreas do conhecimento distintas. Deste modo, evoca condutas que ilustram as noções apreendidas pela filiação de cada pesquisador. No semestre 2020.1, os Seminários de Pesquisa em Crítica Cultural: Teorias e Métodos realizados durante às quintas-feiras, entre os dias 16/07 a 29/10, via plataforma do Google Meet GSuite, nos deu a oportunidade de conhecer e aprender a partir da experiência de vários professores

pesquisadores que de alguma forma fazem parte do Programa, seja como docente ou visitante.

Nos últimos encontros, também foi possível fazer um exercício de escuta dos projetos de alunos da Iniciação Científica, mestrados e doutorados filiados ao Programa. Essa iniciativa articulada pelo coordenador já citado, Osmar Moreira dos Santos, e contou com a colaboração dos demais ouvintes participantes das salas. Como resultado altamente positivo, os discentes contemplados puderam fazer melhorias nos seus projetos de pesquisa, com ampliação e ajustes necessários. Antes de acontecer esse momento específico na disciplina, vale frisar um momento anterior orquestrado pela colaboração do Prof. Fábio Durão, ocorrida em 13 de agosto de 2020.

Nela, foi postulada uma discussão acerca de seu livro “Metodologia da pesquisa em literatura”, publicado pela editora Parábola, em 2020, o qual deriva de um artigo encomendado, para a revista Delta de Linguística, intitulado “Reflexões sobre a metodologia de pesquisa nos estudos literários” (2015). Como conduz o título, trata-se de uma produção intelectual reflexiva sobre o que significa fazer pesquisa em literatura, levando em consideração que o conceito de crítica literária estaria acima da metodologia. Isto é, o foco se concentra na pesquisa metodológica dentro da literatura, oferecendo direcionamentos caros à qualquer pesquisador sério da área. Se o Doutorado em Crítica Cultural dá abertura para a pesquisa em literatura associada à linguística, os ensinamentos do referido professor não estão alheios à proposta dos Seminários.

Ao debater a questão central do novo livro, ele advertiu que não pretendia fazer nenhuma “receita de bolo, passo a passo ou escrever manual”, o que evoca um posicionamento relevante: “antes de começar a escrever algum trabalho intelectual, é preciso ter em mente o que deve ser evitado”. Essa proposição é primordial, pois à medida em que o pesquisador traça seu

percurso metodológico, ciente do que deve ser feito, não se embaraça com aquilo que nada contribui para o desenvolvimento da pesquisa. Eis, a seguir, as principais questões abordadas na arguição do professor.

1. *Pesquisa na universidade.* No primeiro momento, foi mencionado que a pesquisa só pode ser realizada no espaço-tempo da universidade, visto que, por intermédio dela o trabalho intelectual faz algum sentido. Dessa forma, aqueles que tiverem mais convicção disso terão facilidade em compreender como a pesquisa deve ser feita. Tal entendimento precisa se manifestar, sobretudo, no processo de enfraquecimento da ideia de pesquisa em Letras que estamos vivenciado, com o corte de verbas operacionado pelo atual governo de tendência fascista. Sem a valorização do trabalho intelectual (lê-se a universidade de modo geral), logo a sociedade estará indo para “o precipício, vai se desintegrar”.

2. *Relação entre literatura e universidade.* Para Durão, é possível pensar na centralidade da universidade, visando a constituição de uma vida literária. O acesso à literatura, ou seja, à leitura séria de ficção se dá justamente com a entrada do estudante no curso de Letras. Então, quando se tem um ensino precário de literatura na escola, sem participação em clube de leitura ou prática de leitura literária em casa, o ensino superior surge como a única opção de imersão efetiva nos estudos literários. Isso não significa dizer que seja impossível a literatura ser importante na vida de alguém antes do ingresso na universidade. Inclusive, há muitos adolescentes que valorizam o ato de ler mesmo isento de acompanhamento voltado à crítica literária, assim como os demais pertencentes à classe média alta. Mas, a vida literária com louvor, concentração, desejo ou até mesmo alucinação só é permitida no referido local, em contato com outros pesquisadores e pela experiência da própria pesquisa.

Nesse sentido, o professor postulou a dialética da relação entre a universidade e a literatura, como veremos doravante.

3. *Liberdade de escolha do objeto.* Em vez de se obrigar o estudante de Letras a pesquisar algo pré-estabelecido, presa-se a ideia de liberdade na universidade. Assim, todos podem escolher o sujeito ou objeto de pesquisa, conforme seus interesses particulares. Ao ver do professor, isso permite estudar qualquer tema que seja reprovável moralmente, considerado tabu pela sociedade e que sofre processo de exclusão social e preconceito. Essa diversidade atrai, obviamente, críticas, mas o pesquisador não deve ter preocupação quanto a isso, uma vez que, o julgamento moral da pesquisa é irrelevante, bem como a opinião dos outros. Essa afirmação parece contraditória, se comparada com o que é dito no artigo “Perspectivas da crítica literária hoje” (2016), em que Durão destaca a necessidade de *exteriorização* da pesquisa. Entretanto, entende-se que esse *tornar público* fortalece o problema. Nessa esteira, apenas quando a crítica pretende contribuir de maneira significativa ao desenvolvimento da pesquisa, a opinião dos outros faz alguma importância. A universidade é um espaço *sine qua non* para construção da objetividade, e, no processo, o argumento mais forte será sempre vencedor.

4. *Metodologia da pesquisa em literatura.* Pode-se atribuir ao acolhimento da literatura na universidade uma cobrança. Trata-se da imposição de que a pesquisa em literatura resulte na produção de conhecimento, algo que tenha uma relevância social. Portanto, o estudo literário na universidade não pode ser um encontro centrado na pura discussão de obras consideradas patrimônios mundiais, sem a devida produção intelectual adjunta. Todavia, isso está longe de não prejudicar a literatura. Ao ver de Durão, o pedido, de certa forma justo, que a universidade faz para quem estuda literatura, provoca uma relação de tensão. Isso porque, a disciplina segue uma direção de intransitividade, ou

seja, “deve ser estudada como um fim em si mesmo”, “arte pela arte”. Mas, quando a instituição solicita a prestação de contas para a sociedade, a literatura deixa de ser um objeto de prazer, para teorizar-se, com ponto de partida nas práticas cotidianas. Neste ponto, sua relação com a vida comum é legitimada.

Assim, se por um lado a universidade estabelece bases concretas para o desenvolvimento da pesquisa, fornecimento de espaço e bolsas, por outro pouco se importa com a relação subjetiva entre o pesquisador e a literatura. Isso porque, ela está interessada com a pesquisa de fato, que significa “a produção de conhecimento novo”. Em outras palavras, o que é feito na relação de pesquisa, de modo que a abertura para o trabalho com a literatura seja a tônica. Para simplificar a metodologia, Durão esclarece: “sentar, ter um montão de coisa, ter ideia, conversar com as pessoas sobre as ideias e escrever”. Essa dinâmica não precisa de uma ordem fixa, pois as etapas “se imbricam e acontecem ao mesmo tempo”.

É possível constatar que, mesmo a universidade não reconhecendo o interesse pessoal do pesquisador com a literatura, este ainda está em vantagem no que diz respeito ao processo de criação. Se ele gosta do que faz, isso produz curiosidade, e, como consequência, torna mais fácil a construção da pesquisa. Dessa forma, Durão destaca que, quanto mais a curiosidade for aflorada, haver acúmulo de leituras e imersão no universo cultural, vai ser mais tranquilo encontrar um objeto ou sujeito de pesquisa que desperte prazer ou desprazer. Com efeito, até não gostar de algo pode facilitar o processo de escrita sobre. Entretanto, ele mostra que é mais interessante louvar e criticar sem, com isso, ter a obrigatoriedade de tomar partido.

Sobre a questão, ao revisitar minhas memórias de pesquisa, recordo o momento aproximado em que fui tomada pelo afã de compreender a temática indígena na literatura. Era uma adolescente, cursando a 1ª série do Ensino Médio e encenei a

cena de “Iracema”, clássico de José de Alencar, em que a protagonista conhece Martim. Algo que me deixou intrigada foi o fato dela ter abandonado a aldeia Tabajara, inclusive, ter cortado todas as relações com os familiares e amigos para aliar-se aos Potigara, antes considerado povo inimigo. Fez isso motivada pelo ímpeto de proteger o português, o que demonstra uma redução do eu indígena fora do comum. À época, não tive uma inspiração maior para estudar sobre isso até chegar na graduação em Letras e conhecer a história sobre a invasão do território brasileiro. De lá para cá, tenho buscado me aprofundar nos estudos sobre a barbárie acometida aos indígenas, afim de contribuir com sua causa-condição.

5. *Elaboração da hipótese.* Convém acrescentar, ainda, o processo de formação da hipótese de leitura. Segundo Durão, essa questão é autoevidente, mas carece de ser dita para que seja evidenciada sua relevância no desenvolvimento da pesquisa. Assim, a hipótese de leitura é caracterizada pelo significado do objeto adicionado a algo que, supostamente, não o pertence, postulado pelo pesquisador. Em “Reflexões sobre a metodologia de pesquisa nos estudos literários” (2015), ele dedica explicação com riqueza de detalhes:

A estrutura proposicional do gesto interpretativo é simples: x significa y. O primeiro termo é algo que pode ser dado, que está imediatamente presente no objeto, embora não precise ser óbvio; na realidade, decalcá-lo já envolve imaginação e engenhosidade, e quanto menos evidente for à primeira vista, tanto mais interessante poderá ser a interpretação. Y, por outro lado, é um elemento que aparentemente vem de fora, que parece ser proposto pelo intérprete e originar-se em sua mente (DURÃO, 2015, p. 383).

A mera descrição do objeto, nesse caso, é insuficiente. Isto é, prevalece que o objeto X tem características Y, desprovido de avanço na interpretação. No entanto, a partir de uma descrição criteriosa, a hipótese de leitura é constatada. Logo, o esforço

analítico do pesquisador origina o Y. Nessa perspectiva, a hipótese de leitura pode ser reconhecida como um adendo que não é visível na obra, porém efeito de uma informação interpretativa oriunda de um *insight*, intuição ou epifania que “gruda no texto”. Parece que sempre fez parte dele, e, doravante, à medida que ocorra outras leituras da obra, em que se deduziu a referida hipótese, ela estará sempre presente.

Vista por esse prisma, a pesquisa em literatura é articulada por um processo de interpretação aliado ao contexto de institucionalidade. Por conseguinte, na universidade o estudante pode pesquisar sobre o objeto que quiser e configurá-lo da maneira que lhe apraz, mesmo que o artefato já tenha sido muito estudado, pois ela está interessada nos resultados obtidos. Mas, do ponto de vista de Durão (2015), apesar das obras literárias acolherem o que é dito sobre elas, não se pode dizer qualquer coisa. As proposições norteadoras precisam de uma justificativa pautada na coerência das ideias. Nesse sentido, afirma que a pesquisa necessita de crítica para alçar voo.

À guisa de conclusão, fazer pesquisa em literatura não é tarefa fácil, mas que deve ser continuada para manutenção da democracia do acesso à leitura no Brasil. De forma mais geral, é comum o brasileiro tecer severas críticas ao país e não valorizar seus pontos positivos, como a universidade, cujo foi modelo consolidado nos governos de Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016). Na concepção de Durão, esse paradigma necessita ser revisto, pois a universidade é o local por excelência onde torna possível a crítica. Caso seja fechada, o consumo de literatura voltará para a residência dos mais afortunados. Isso porque, essa alta cultura não vai se extinguir, mas o acesso não será ampliado como é hoje. Deste ponto de vista, a luta pela democratização da literatura deve ser contínua, aliada à permanência do ensino público e gratuito, com bolsas de pesquisa para facilitar a vida do estudante, sobretudo, proveniente do curso de Letras que é o

grande fomentador de inclusão social dos mais pobres devido à baixa concorrência. Veremos, a seguir, um breve relato do processo de inserção da minha pesquisa no Doutorado em Crítica Cultural.

A PESQUISA EM CONSTRUÇÃO

Em princípio, não imaginava que pudesse continuar minha pesquisa sobre o indígena brasileiro, na perspectiva da Crítica Cultural. Isto seria um retrocesso, não menos perigoso do que a possibilidade de buscar um novo sujeito de pesquisa. Sob esse aspecto, defendi a Dissertação intitulada “Escrituras de ‘índio’: modos estético-políticos de combater e superar as ordens de despejo”, em 03 de junho, de 2019, à luz da orientação do Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos. Entretanto, a abertura do Curso de Doutorado, no Programa, continuava sendo um vislumbre, embora, já tivesse sido encaminhada.

Era o mês de agosto do referido ano, quando tomei conhecimento de que o Doutorado em Crítica Cultural havia sido aprovado a contento. Movida pela satisfação de ter minhas inquietações apaziguadas, planejei fazer avançar o estudo anterior, no mesmo Programa. Neste, um dos eixos de análise foram as “Escrituras de índio”, território epistemológico ocupado pelas políticas indigenista, indianista e indígena, em que se discutiu e ampliou os empenhos dos povos indígenas, na cena estético-política brasileira contemporânea. Ressalta-se que o reconhecimento social dessa minoria, enquanto sujeitos históricos e de direito, como prevê os artigos 231 e 232 da Constituição Cidadã (1988), lhes rendeu a oportunidade de gestar uma cadeia produtiva própria voltada ao público urbano, a partir dos anos 1990.

Em compensação, nesse tempo de pesquisa, mapeei formas eficazes de ação frente ao apagamento da memória e dos modos de vida ancestrais. Sem pretender confinar o protagonismo

indígena, na literatura, isto é, concentrar a discussão, no limiar da árdua tarefa, dos seus representantes registrarem as línguas nativas, as tradições orais e produzirem memórias ficionalizadas, busquei refletir sobre o processo de formação escolar e acadêmica desses sujeitos, de que apostam, para conseguirem tornar o legado estético-político (re)conhecido à comunidade em geral, ao Estado brasileiro e à crítica especializada.

Apesar desse estudo nascer no âmago da valorização do indígena, parti do quadro de estratégias políticas forjado, pela Coroa Portuguesa, nos meandros da pós-invasão, e, posterior oligarquias brasileiras, para ser possível executar as ordens de despejo linguística, territorial, cultural e ontológica, conforme o estudo de Santiago (2008). Foi necessário, portanto, estudar um repositório de leis indigenistas. Como resposta à opressão indígena, destaquei as marcas de autoria impressas nas alianças, entre indígenas e estrangeiros, na Antropofagia e no sistema comunal. Sem deixar de lado, contudo, os tropeços da comunidade letrada brasileira, encabeçados por José de Alencar, Gonçalves Dias e Joaquim de Sousa Andrada, em seus discursos de acomodação e fim apocalíptico da história indígena. Dessa vez, também foi possível destacar o resgate, com saldo altamente positivo, proposto pela reversão dos modernistas Oswald de Andrade e Mário de Andrade.

Convém indicar que tais apontamentos, elementares da Dissertação, provêm, em certa medida, do amadurecimento da pesquisa a partir do trabalho realizado no Tirocínio Docente, com a disciplina Língua e Cultura Indígenas, até então inédita na grade curricular do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, pela Universidade do Estado da Bahia, *Campus* II. Desse ponto de vista, ao estudar a política indígena, em sala de aula, foi constatado sua extinção ou raridade nos espaços escolares locais, mediante mapeamento em escolas públicas dos municípios de Entre Rios e Alagoinhas. A escassez da figura indígena diz respeito,

inteiramente, à precariedade de um ensino que preza as comemorações do dia 19 de abril (Decreto-lei 5.540/1943) e a representação nos textos de padres jesuítas, bem como autores românticos e modernistas. Trata-se de uma didática que não leva em consideração o indígena contemporâneo e seus modos de produção.

Dessa maneira, voltar-se para um contexto eficaz da temática indígena na escola e na universidade, pública e privada, é crucial, não só pela força do rigor da Lei nº 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade deste ensino, mas a favor da formação continuada de estudantes e professores mais humanos e conscientes da pluralidade étnica e cultural brasileira. Esse procedimento resulta na transformação do olhar dos envolvidos que passam a conhecer os indígenas como sujeitos históricos e culturais, articulados em rasgar a História oficial e assegurar o direito à diferença. Ciente disso, realço a necessidade de revisão das velhas práticas pedagógicas que de nada contribuem para a ressignificação da história única, valendo-se do direito constitucional de implantação efetiva da referida lei nos espaços escolares.

Para além disso, entre 2012 e 2016, ingressa no Curso de Licenciatura em Letras, Língua Francesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia, desenvolvi a monografia intitulada “Visões do paraíso: Thevet, Léry e Diderot”, que foi um dos resultados dos dois anos de trabalho, 2013-2015, na Iniciação Científica orientada pela Profa. Dra. Edil Silva Costa, coordenadora do “Projeto Acervo de Memória e Tradições Orais da Bahia: cartografias”. O mito do paraíso, no sentido estudado, preconizou a literatura de viagem sobre o Brasil quinhentista, contemplando a viagem filosófica das luzes e sua evocação à figura rousseauiana do *bon sauvage*. Em nome desse estudo, busquei esclarecer a inquietação frente à incipiente documentação sobre as vozes indígenas, mas que não pude avançar, além das

limitações do século 18, senão no tempo de formação no Mestrado em Crítica Cultural, como indiquei.

Por último, no projeto inicial de tese de doutoramento, darei seguimento a pesquisa de Mestrado, no sentido em que divulgarei suas demandas territoriais e denunciarei a barbárie que lhes é acometida pelo desmando do governo Bolsonaro. Essa mobilização luta contra defuntas políticas indigenistas que estão sendo revigoradas pelo extermínio dissimulado ou legislado no Brasil. Nessa perspectiva, o projeto de tese intitulado “A memória do mal: ‘guerra sem fim’ entre o direito originário e o direito de matar a população indígena brasileira”, propõe um estudo qualificado sobre a necropolítica voltada para os indígenas, fazendo assim, dá continuidade aos estudos autorais sobre a questão indígena no Brasil que envolve artigos, monografia e dissertação, contemplando o século 16 aos nossos dias. Tem-se em vista o mapeamento de quem está apoiando a ocupação dos territórios tradicionais indígenas e a não demarcação.

No que se refere à teoria da necropolítica, formulada por Achille Mbembe (2018), penso na soberania do Estado brasileiro, como aquela que se erige na capacidade de matar os indígenas para possibilitar a manutenção de latifúndios, do agronegócio e do capitalismo alienígena. Sabe-se que desde a invasão oficial, em 1500, há uma expressiva barbárie em curso contra os povos indígenas, que à época foi assegurada pela política do escambo, escravidão, catequese, descimentos e expulsões, oriundas de etnocídio, genocídio e extermínio. Essa amalgama, engessada na memória e nos corpos dos indígenas, até os nossos dias, rouba territórios tradicionais, colocando em risco a sobrevivência dos povos originários.

A lógica é de ter mais mineradoras nas terras indígenas, para satisfação e sustento da burguesia, preconceituosa e capitalista, do que agricultores, coletores, pescadores e caçadores tradicionais, vivendo integrados à natureza, promovendo, assim, a

garantia de um devir sustentável para o país e a respiração da humanidade. As expropriações do ser, do saber e dos modos de vida devem ser desintegradas pela força da pesquisa em Crítica Cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DEVIR NA CRÍTICA CULTURAL

Uma condição necessária para desenvolver um trabalho profícuo, na perspectiva da Crítica Cultural, e ser bem-sucedido pela via dessa formação, é não se desviar do caráter transgressor. Levando em consideração que o grande mestre genebrino foi revolucionário ao descobrir o signo linguístico e reconhecer o sujeito falante, pesquisar fora da Crítica Cultural é perder a oportunidade de se desprender da metafísica e do conhecimento arborescente. Pode-se defender que o Doutorado, no referido Programa, concede o acesso aos conceitos caros às várias disciplinas das ciências humanas e sociais, fundamentado no método interdisciplinar. Isso significa pensar no que Santos (2019) denominou de *platô crítico cultural*, em defesa da multiplicidade enquanto parâmetro de trabalho do (a) crítico (a) cultural, conforme algo que:

estime 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).

O autor é ainda mais categórico quando explica que os critérios básicos para se fazer pesquisa em Crítica Cultural inibem qualquer experimentação limitada à linguística ou à literatura. Enquanto doutoranda do Curso, isso me leva a crer que, apesar da dificuldade de fazer entender esse princípio, é bem-vinda a

articulação com outras áreas de conhecimento, desde que tenham realizado viradas críticas no seu campo teórico. Se há signos linguístico-literários impressos em textos de diversas disciplinas da área das Ciências Humanas, o futuro Doutor em Crítica Cultural está livre para consultar um vasto acervo de conceitos, em várias línguas, para compor seu método de trabalho, sem perder de vista que a pesquisa está inserida no campo linguístico-literário.

É significativo, neste aspecto, retomar a contribuição do professor Fábio Durão, no sentido em que a literatura serve de inspiração as ciências humanas, em geral, como é possível constatar por meio do legado teórico de Marx, Freud, Nietzsche, Lévi-Strauss, Deleuze, entre tantos outros. A metodologia da pesquisa em literatura pode reconhecer essas teorias de peso e ser beneficiada. É justamente isso que propõe a linha de pesquisa de literatura no Doutorado em Crítica Cultural. Como exemplo, está minha pesquisa encaminhada, pela qual assumo a posição de pesquisadora Pós-crítica, engajada na causa-condição dos povos indígenas brasileiros.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lex: coletânea de legislação e jurisprudência*. Brasília, 10 de mar de 2008; 187ª da Independência e 120ª da República, 2008.
- DURÃO, Fábio Akcelrud. Perspectivas da crítica literária hoje. *Revista de poesia e crítica literária*, 2016.
- DURÃO, Fábio Akcelrud. Reflexões sobre a metodologia de pesquisa nos estudos literários. *D.E.L.T.A.*, 31-especial, 2015.
- MONTAIGNE, Michel de. *Ensaíos*. Trad. Sérgio Milliet. Brasília: Editora Universidade de Brasília/Hucitec, [1580] 1987.

PINTO, Juliene Cristian Silva. *Escrituras de “índio”: modos estético-políticos de combater e superar as ordens de despejo. Dissertação (Mestrado)* — Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação Crítica Cultural Pós-Crítica-PPGHI, Campus II. 2019.

PINTO, Juliene Cristian Silva. *Visões do paraíso: Thevet, Léry e Diderot*. Monografia (Graduação) — Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia. Licenciatura em Letras, Língua Francesa e Literaturas. Campus II. 2016.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

SANTIAGO, Silviano. *O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

SANTOS, Osmar Moreira. Platô de crítica cultural na Bahia: por um roteiro de trabalho científico transgressor. *In: 40 anos do GELNE*, 2019.

SEMINÁRIOS AVANÇADOS: TEORIAS E MÉTODOS. *1 vídeo (2h46min) Aula gravada*. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1NtxfcQ6Xrz3-VbyK5gEAQSBof-0r_4OK/view?usp=sharing. Acesso em: 13 ago. 2020. Participação de Osmar Moreira dos Santos, Fábio Akcelrud Durão, José Carlos Felix e discentes da Graduação, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado da Universidade do Estado da Bahia, Campus de Alagoinhas.

O PAPEL DA LIBRAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES SURDOS

Lidiane Sacramento Soares¹

Resumo: A presente pesquisa apresenta a Libras como língua que é utilizada pelas comunidades surdas do Brasil, segundo a legislação federal e discute a sua importância para a vida e desenvolvimento da pessoa surda. Com isso, buscamos problematizar o papel desse idioma no processo de alfabetização e letramento de estudantes surdos. Para o desenvolvimento desse estudo, a pesquisa está fundamentada em alguns teóricos que conceituam o ato de alfabetizar e letrar, são eles: Soares (1998), Kleiman (2005), Street (2010), Rojo, Moura (2012), dentre outros. Para refletir especificamente sobre o letramento de pessoas surdas, nos baseamos em Botelho (2005), Kelman (2011) e Oliveira, Silva (2011). A metodologia utilizada para desenvolver este trabalho científico foi a qualitativa, de carácter exploratório e o procedimento utilizado foi a busca bibliográfica de livros e artigos em periódicos que abordassem sobre o tema de nosso interesse. Após a análise dos dados, foi possível compreender o significado e a importância das práticas de alfabetização e letramento no ambiente escolar, além disso, conseguimos concluir que a Libras exerce o papel de mediador no processo de alfabetização e letramento de estudantes surdos, visto que é através dessa língua que o surdo consegue se comunicar, se desenvolver em todos os seus aspectos e até mesmo aprender a Língua Portuguesa como sua segunda língua na modalidade escrita, logo, a escola tem o papel de utilizar e difundir a Libras para oferecer práticas pedagógicas que alfabetizem letrando os estudantes surdos, contribuindo para uma educação inclusiva e de qualidade.

Palavras-Chave: Libras. Alfabetização. Letramento. Estudantes surdos.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Artigo apresentado ao final da Disciplina: Políticas do Letramento à Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira. Endereço eletrônico: lideane1007@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A Libras é a sigla que significa Língua Brasileira de Sinais. Essa foi reconhecida como língua e definida por meio da Lei nº 10.436/2002 como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras. Podemos identificar a sua definição através do parágrafo único dessa lei, na qual afirma que:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais (Libras) a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Neste sentido, fica assegurado ao surdo, o direito de se comunicar por meio da Libras, que é uma língua de modalidade visual-espacial, o que difere da língua Portuguesa que é de modalidade oral-auditiva. É importante salutar que para desenvolver a linguagem verbal, enquanto no Português utiliza-se as palavras, na Libras utiliza-se os sinais, ou seja, os surdos sinalizantes² se comunicam através das mãos.

No âmbito educacional, os estudantes surdos tem direito ao acesso a mesma programação educacional dos estudantes ouvintes, ou seja, aos conteúdos ministrados, no entanto, a forma de acesso a esses conteúdos é que deve ser diferenciado, conforme o conceito de equidade, afinal, os estudantes surdos tem a Libras como a sua primeira língua — L1, logo, esta deve ser a sua língua de instrução, conforme está previsto na Lei.

A lei da Libras foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, este prevê a oferta da Libras como L1 em todos os espaços, além disso, por meio do que está previsto na Lei

² Existem os surdos oralizados que são aqueles aos quais além de utilizar a Libras também conseguem fazer a leitura labial e falar de forma oral, ainda que com ruídos no som, já os surdos sinalizantes são aqueles que se comunicam somente através dos sinais feitos através das mãos.

Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — LBI de nº 13.146/2015, podemos afirmar que as escolas de ensino regular inclusiva que atendem e respeitam a legislação federal, oferecem o serviço dos profissionais tradutores e intérpretes de Libras, assim como também oferecem o Atendimento Educacional Especializado — AEE/Surdez nas Salas de Recursos Multifuncionais — SRMs, o qual o educando surdo tem direito de receber o ensino de três formas distintas, conforme afirma Damázio (2007) dizendo que deve existir o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) em sua modalidade escrita.

“O AEE constitui hoje uma referência no atendimento às necessidades específicas dos alunos, além de se estabelecer dentro da escola como um marco de suporte e apoio ao aluno, ao professor e a sua família, de modo integrado aos demais sujeitos e espaços escolares” (CAMARGO; GOMES; SILVEIRA, 2016, p. 21).

Para que o processo de inclusão verdadeiramente ocorra no espaço escolar, o AEE desempenha uma função crucial, pois através do professor da sala de recursos é possível “desenvolver estratégias de intervenção e de atuação pedagógica que permitam ao aluno o acesso ao currículo, bem como sua interação no grupo da escola e da sala de aula” (CAMARGO; GOMES; SILVEIRA, 2016, p. 22).

Estudantes surdos possuem uma diferença linguística se comparada aos ouvintes (os não-surdos), no entanto, eles também necessitam ter acesso a um ensino de qualidade, precisam ser alfabetizados e letrados para o seu desenvolvimento cognitivo, comunicativo, social, linguístico e cultural. Neste aspecto, defendemos que a Libras apresenta o papel de mediador nesse processo de alfabetização e letramento de estudantes surdos, de modo que através da sua L1, o surdo aprende a L2 e interage com a comunidade ouvinte.

A partir da abordagem do bilinguismo (Libras/Língua Portuguesa), entendemos que o processo de alfabetização e

letramento do estudante surdo ocorrerá de forma mais efetiva, visto que este terá a Libras como língua de instrução e o Português como sua segunda língua em sua modalidade escrita, nesse sentido:

A língua escrita e a língua oral são ensinadas como línguas estrangeiras (L2).

no Bilinguismo, sendo dependentes da aquisição de línguas de sinais [...], tornar-se letrado numa abordagem bilíngue pressupõe a utilização de língua de sinais como primeira para o ensino de todas as disciplinas (BOTELHO, 2005, p. 112).

Para que ocorra esse processo de letramento numa abordagem bilíngue, em que a Libras ganhe destaque como primeira língua de uso, é necessário que a família e a escola construam, segundo Oliveira e Silva (2011, p. 76), momentos de estímulos e práticas significativas a partir das habilidades visuais, interativas e cognitivas que os sujeitos surdos já adquiriram por meio da sua língua materna, que é a Libras.

Freire (1991, p. 11) afirma que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” e no caso da pessoa surda é realizada uma leitura visual do mundo que a cerca, ela aprende através de imagens, do contato com a natureza e por meio do contato com seus pares linguísticos, ou seja, pessoas que também sejam surdas ou ouvintes bilíngues que consigam interagir e se comunicar com ela por meio da língua de sinais.

Diante das estruturas gramaticais da Libras e da Língua Portuguesa serem diferentes, a pessoa surda acaba ficando limitada, não dominando completamente a escrita do português, por isso, é fundamental que o processo de aprendizagem da Libras pela pessoa surda ocorra o mais breve possível, que ela receba estímulos visuais desde o seu nascimento para que o seu desenvolvimento cognitivo ocorra de forma natural e precoce, pois a Libras “possibilita evitar atrasos na linguagem, comunicação e pensamento surdo” (OLIVEIRA; SILVA, 2011, p. 74).

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS POR DIFERENTES OLHARES

Para compreender melhor a importância da Libras no processo de alfabetização e letramento do estudante surdo, apresentaremos alguns autores que definem esses dois conceitos. Segundo Oliveira e Silva (2011, p. 77):

Um sujeito alfabetizado não é necessariamente um sujeito letrado, já que alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever (codificação de fonemas e decodificação de grafemas). Logo o letrado é aquele que pratica a leitura e a escrita e responde adequadamente as demandas sociais que as envolve.

No entanto, a autora Soares (1998, p. 47) defende que esses dois conceitos (alfabetização e letramento) são diferentes, porém devem ser trabalhados simultaneamente, sendo assim, ela afirma que: “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado”.

Para Matildes Marinho em uma entrevista ela afirma que:

“alfabetizar letrando” seria isso: possibilitar à criança, ao adulto, a quem não é alfabetizado, se apropriar do sistema de escrita ao mesmo tempo em que se envolve em práticas de letramento. E o letramento é, de fato, saber ler e escrever de acordo com o contexto em que essas ações são demandadas (JÚNIOR, 2011).

Nessa perspectiva, consideramos que o surdo letrado é aquele que vai além do ato de aprender a ler e escrever em português, é aquele que através da leitura visual de mundo e através da Libras consegue interpretar as práticas sociais as quais estar inserido e também é capaz de ser alfabetizado em língua portuguesa, através de estímulos visuais, como a utilização da linguagem verbal e não verbal apresentados numa perspectiva bilíngue para surdos.

Partindo da ideia de Soares (1998) de se alfabetizar letrando, no caso dos estudantes surdos, uma forma disso ocorrer é a partir de propostas metodológicas ou práticas pedagógicas pensadas pelos docentes numa perspectiva bilíngue em que possam fazer uso de vários gêneros textuais como possibilidade de apresentar os tipos de linguagem verbal e não verbal, contribuindo para o processo de alfabetização e letramentos dos educandos surdos.

Um exemplo de gênero textual que o educador pode utilizar nesse processo é o relato pessoal ou biografia, partindo de suas experiências pessoais, fazendo relação entre imagens e palavras que relacionem com a sua vida, deste modo, este aprenderá a escrever seu nome, nome de seus familiares e de tudo que lhe for apresentado de uma forma visual, sempre associando palavra-imagem. Essa é uma estratégia da abordagem educacional bilíngue. No exemplo supracitado, apresento um gênero textual que a partir das práticas sociais, a pessoa surda pode aprender a ler, escrever e interpretar os dados, se identificar dentro do processo, visto que parte de sua realidade vivida, logo, nesse sentido, o seu processo de aprendizagem torna-se significativo, pois através da Libras e de imagens, o surdo consegue aprender melhor aquilo que lhe é ensinado.

O gênero literário está presente nas escolas, porém, apesar de ser papel da educação incentivar a prática de leitura pelos estudantes, ao tratar de literatura surda, podemos perceber que esta ainda é pouco indicada nas instituições educacionais, causando assim, prejuízos aos estudantes surdos, visto que aprender por meio da literatura surda, poderia contribuir para o seu processo de alfabetização e letramento, pois seria possível conhecer e garantir a manifestação da cultura surda, que segundo Strobel (2008), é o jeito de o surdo entender o mundo e modificá-lo, com o objetivo de torná-lo habitável e acessível. Quadros (2002, p. 10) define a cultura surda:

como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes.

Por meio da literatura surda é possível evidenciar as histórias de lutas, militâncias e conquistas alcançadas pela comunidade surda, além de afirmar suas tradições culturais e de constituir a identidade surda a partir do contato com seus pares linguísticos. A literatura surda é apresentada através de diversos gêneros, a exemplo: contação de histórias, piadas, poemas, receitas culinárias, jornalismo, todos esses gêneros sendo apresentados por meio da língua de sinais e associados com as histórias próprias da sua cultura. Nesse sentido, entendemos que é possível alfabetizar letrando o surdo através desses gêneros textuais em Libras.

Atividades específicas de leitura devem ser desenvolvidas diariamente e utilizando-se diferentes materiais: jornais, livros, histórias em quadrinhos e filmes compõe um acervo importante de leitura de materiais escritos ou visuais. Enfatizamos, entretanto, que desenvolvimento da fala não é pré-requisito para aprendizagem e construção da escrita pela criança surda. Ela não precisa falar para escrever bem em português. Precisa, sim, ler muito. [...] A narração de estórias em língua de sinais é uma importantíssima estratégia para o letramento da criança surda que está incluída em classe comum. Leituras e escritas coletivas também (KELMAN, 2011, p. 6).

Nesse viés defendemos propostas de educadores que buscam desenvolver práticas pedagógicas utilizando os diversos gêneros textuais em Libras com o objetivo de contribuir no processo de alfabetização e letramento de estudantes surdos. Além de ter como base de teoria da aprendizagem, o construtivismo de Jean Piaget e o sociocultural ou interacionismo de Vygotsky no qual defendem que é por meio da interação com o

meio e com o outro que a comunicação e conseqüentemente a aprendizagem acontece.

Além desses dois teóricos tão importantes para discutir as teorias da aprendizagem, vale citar também um teórico educador brasileiro que defende essa mesma ideia, o nosso querido Paulo Freire que diz: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p. 79). Com isso, entendemos que assim também são os surdos que através da interação com os seus pares linguísticos aprenderão a Libras como sua primeira língua e no contato e socialização com a comunidade ouvinte, aprenderão o Português como sua segunda língua em sua modalidade escrita, tornando assim uma troca de aprendizados entre surdos e ouvintes.

Essa troca de aprendizagens, tendo o respeito e a empatia como base das relações humanas, enriquece o nosso país que é tão diverso, cheio de culturas multifacetadas, com diversos povos, de diferentes línguas, cores, religiões, entre outros, fortalecendo assim a capacidade de cada sujeito aprender um com o outro e tornar-se cidadãos autônomos, críticos e participativos na sociedade.

Street (2010) afirma que existe uma diversidade de letramentos, ele descreve três diferentes tipos de letramento: “o comercial, o do Alcorão (o uso da religião na escola) e o letramento escolar. Tinha uma escola nova, mas ela estava muito distante dos outros tipos de letramento: a escola está distante dos letramentos cotidianos com os quais as pessoas se engajam”. Nesse sentido, concordamos com o autor supracitado, pois os letramentos do dia a dia, vivenciado pelas pessoas em suas práticas sociais ainda tem sofrido resistência para adentrar nos espaços escolares.

A diversidade de letramentos que existem é como entendemos o conceito de multiletramentos, no qual trazemos aqui que:

o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

Concordando com os autores supracitados, existe a diversidade cultural por causa dos vários povos, assim como há também diversos gêneros textuais que informam algo e permitem estabelecer uma comunicação com as pessoas, sujeitos letrados.

A autora Marildes Marinho em uma entrevista fala sobre um conceito ou corrente teórica chamada “novos estudos de letramento”, este surgiu na década de 80 e traz contribuições acerca das práticas escolares e do que se entende por cultura escrita. “Nesta entrevista, ela fala que o conceito de *letramento* — que surgiu da necessidade de diferenciar os usos sociais da escrita da *alfabetização*, apropriação do código linguístico” (JÚNIOR, 2011).

Na entrevista supracitada, Marinho fala sobre a importância de considerar as particularidades dos sujeitos ao tratar da cultura escrita, pois segundo ela, as relações que cada pessoa estabelece com a leitura e a escrita depende de sua cultura, sociedade vivida e com cada contexto. Além disso, ela afirma que as políticas de ensino e a produção de materiais no âmbito educacional têm sido construídas a partir de uma “perspectiva universalizante, homogeneizadora” (JÚNIOR, 2011).

Nesse sentido, a cultura escrita pelos estudantes surdos não é considerada nesses espaços que predomina a escrita da língua portuguesa culta, o seu modo de escrever diferenciado dos ouvintes, é quase sempre dito como errôneo, sem considerar que eles escrevem em sua maioria, na estrutura gramatical da Libras

que é a sua língua natural e materna, aprendida e utilizada nas comunidades surdas do Brasil.

Vale salientar que existem vários tipos de surdos, como exemplo, existem aqueles que sabem escrever bem o português e tem aqueles com grandes dificuldades, tudo depende do contexto em que cada um estar inserido, dos estímulos linguísticos que eles têm recebido. Mas vale lembrar que defendemos aqui a importância de utilizar a Libras, que é a língua de conhecimento prévio do surdo, para ensiná-lo a língua portuguesa escrita e que uma boa estratégia é trabalhar com frases comparativas, observando as diferenças das estruturas gramaticais da Libras e do Português, contribuindo assim, para o seu processo de alfabetização e letramento.

A confusão entre os conceitos de “letramento” e “alfabetização” visuais pode, assim, causar danos à aprendizagem dos estudantes, desenvolvendo neles, dependendo do entendimento de alfabetização e letramento que é atribuído pelo docente, um olhar mais técnico, limitado de mundo (alfabetização) ou a análise crítica e social das imagens que lhes são apresentadas (letramento). Acreditamos que os dois processos são essenciais para a educação visual significativa, um não desvaloriza o outro, ambos se complementam (KOBOLT, BONIFÁCIO, 2021, p. 951).

O significado para o conceito de Letramento dado por Kleiman (2005, p. 5) é “um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”. Sendo assim, surdos e ouvintes podem constituir-se como sujeitos letrados dentro e fora dos espaços escolares.

Para Kleiman (2005), o letramento nos permite aprender a realizar ações, apenas olhando os demais fazerem, ou seja, ela pode ser antecedente ao processo de alfabetização que segundo ela, é o “domínio do sistema alfabético e ortográfico”. Logo, de forma geral, o letramento pode ser considerado:

complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura (KLEIMAN, 2005, p. 18).

Nesse aspecto, podemos considerar que o sujeito surdo, ainda que não seja alfabetizado, ou seja, que não saiba codificar e decodificar as letras e palavras da escrita do português, ainda assim, ele pode ser um cidadão letrado, pois ele possui conhecimentos de mundo que independe da prática textual escrita. Com isso, não queremos dizer que basta o surdo ser letrado e não precisa ser alfabetizado.

Na verdade, defendemos e tomamos como base o que diz alguns autores teóricos como Soares (1998), Kleiman (2005), Street (2010), dentre outros, para dizer que o surdo precisa participar do processo de alfabetizar letrando, aprendendo a partir da sua cultura, das suas vivências, suas práticas sociais, para isso, é preciso iniciar o quanto antes estímulos visuais e de contato com a comunidade surda, de modo que este desenvolva a aquisição da Libras para o seu efetivo desenvolvimento linguístico, cognitivo, comunicacional, cultural, social, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador ao propor metodologias, práticas pedagógicas e recursos multimodais que faça uso da Libras e do Português, utilizando-se de imagens associadas as palavras correspondentes, despertando para a linguagem verbal e não verbal, por meio de vários gêneros textuais, torna-se possível contribuir no processo de alfabetização e letramento dos estudantes surdos.

Para os docentes desenvolverem práticas letradas de Libras em suas salas de aula, os mesmos precisam ser bilíngues, sendo assim, é preciso repensar a formação de professores, refletir sobre suas próprias práticas e materiais utilizados para atender

aos seus estudantes surdos, de modo a ser um mediador do conhecimento no processo de ensino aprendizagem do educando surdo.

Nesse processo, concluímos que os surdos não são alfabetizados da mesma forma que os ouvintes, tendo em vista que para o surdo ser alfabetizado em Português, ele precisa antes ter aprendido a Libras para a partir dela, conseguir avançar no aprendizado de uma outra língua. Assim, enfatizamos que a Libras é fundamental também no processo de letramento, pois mesmo que o surdo não saiba ler e escrever (codificar e decodificar as letras), ele é capaz de ler o mundo a sua volta e aprender muito através das suas práticas sociais por meio da Libras que é a sua língua materna.

Esta pesquisa buscou refletir sobre os conceitos de alfabetização e letramento a partir de alguns autores teóricos, fazendo relação com os estudantes surdos, de modo que foi possível perceber que o surdo pode ser alfabetizado e letrado através da Libras e que não existe só um tipo de letramento, existem vários e o que destacamos neste trabalho foi o visual, pois é uma modalidade do letrar que contribui muito para o aprendizado das pessoas com surdez, visto que a sua língua materna é de modalidade visual-espacial.

Consideramos que a Literatura surda é uma estratégia relevante que por meio do letramento visual é possível que o sujeito surdo se desenvolva e constitua a sua identidade. Não pretendemos encerrar essa discussão, pelo contrário, buscamos incentivar para que outras pesquisas possam ser realizadas a fim de compreender outros modos de letramento da pessoa surda e de como a escola tem trabalhado com esse conceito junto aos estudantes surdos. Constatamos que o letramento em Libras como L1 para surdos e como L2 para ouvintes, contribui para a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a língua de Sinais e outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 6 jun. 2021
- BRASIL. *Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 28 ago. 2021.
- CAMARGO, A. M. F.; GOMES, R.V.B; SILVEIRA, S.M. Dialogando sobre a política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. In: GOMES, R.V.B; SILVEIRA, S. M.; FIGUEIREDO, M. R. V. (Org.). *Políticas de inclusão e estratégias pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado*. Fortaleza: UFCE, Brasília: M&C, 2016.
- DAMÁZIO, M F. M. *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez*. Brasília: MEC, 2007.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 9. ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981.
- JÚNIOR, V. C. Entrevista: Marildes Marinho. Reflexões de pesquisa e práticas do letramento. In: *Letra o jornal do alfabetizador*. Belo Horizonte, maio/junho de 2008 – Ano 4, nº 14. Págs. 12-14. Disponível em: https://ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/JLA/2008_JLA14.pdf
- KELMAN, C. A. *Letramento do aluno surdo: considerações sobre compreensão e escrita em L2*. 2011.
- KLEIMAN, A B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel-Unicamp; MEC, 2005.
- KOBOLT, M E & BONIFÁCIO, M. I. G. C. *Pensar a imagem na escola: reflexões acerca da relação ensino-imagem- aprendizagem*. South American Journal of Basic Education, Technical and Technological, 8(1), 941-955, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/4416>. Acesso em: 28 ago. 2021.
- QUADROS, R M. *O tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP. 2002.
- ROJO, R. (Org.), MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. *Buscamos um letramento baseado no que as pessoas realmente fazem*. UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei. 13 set. 2010. Disponível em: ASCOM https://ufsj.edu.br/noticias_ler.php?. Acesso em: 17 jul. 2021.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis, Editora UFSC: 2008.

O RIZOMA DELEUZE-GUATTARIANO NOS ESTUDOS CULTURAIS: UM ENSAIO SOBRE A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO¹

Antonio de Oliveira P. Junior²

Resumo: A pesquisa bibliográfica a ser desenvolvida neste ensaio se propõe a analisar de forma ensaística o rizoma deleuze-guattariano de Gilles Deleuze e Félix Guattari tomando como elemento fundamentador a obra intitulada “Introdução: Rizoma” de 1995; também são pertinentes os estudos de Gaston Bachelard sobre “A formação do espírito científico” de 1938, 1996. Os autores e suas obras a serem analisadas possuem como ponto de interseção a análise do conhecimento adquirido e como novos conhecimentos tendem a romper os obstáculos científico-epistêmicos. As noções de rizoma sugerem que os diversos pensamentos se enraízem por todas as direções, criando caminhos múltiplos que traspassem barreiras impostas pelos mecanismos do contra-pensamento (crítico). A formação deste pensamento científico é o ponto chave para as práticas docentes e discentes de modo a tornar possível condutas que desprezem a aceitação imediata de certos conhecimentos disseminados por eventuais mecanismos alienantes, como sugere Bachelard. No âmbito dissertativo, isto é, como produto final do curso de Pós-Graduação, os documentos analisados serão implementados à pesquisa sugerindo o teor de contracultura para a mesma.

Palavras-Chave: Rizoma. Gilles Deleuze. Félix Guattari. Gaston Bachelard. Crítica Cultural.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pós-modernidade é um vasto campo para produções, seja no íterim de uma ciência específica ou campo do saber, lutas e

¹ Trabalho apresentado como produto da disciplina Metodologia da Pesquisa em Crítica Cultural, sob a responsabilidade do professor Dr. Osmar Moreira.

² Mestrando em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: juniorfrn2013@gmail.com.

revoluções internas, ou, claro, numa perspectiva cada vez mais interdisciplinar, na qual se integram estas revoluções numa construção de ideias e sentidos diversos e maleáveis, que tendem a transitar das diversas ciências como das sociais para as naturais, do campo filosófico para o matemático, das aplicadas e mais duras para a religião, que é abstrata, do empírico à arte e assim por diante.

Estes estudos tentam dar significados, muitos deles novos, que abarquem a imensa multiplicidade de manifestações que afloram das interações sujeito-objeto, hoje em dia, do ponto de vista epistemológico tão justapostos que mal se percebe sua distinção ou, como alerta Baudrillard, “estamos hoje em um mundo aleatório, um mundo em que não há mais um sujeito e um objeto harmoniosamente separados no registro do saber” (2004, p. 47).

Se conceituar, em educação, é tarefa não muito fácil. O apoderamento de conceituações que partem de outras áreas do conhecimento sem a devida análise e reflexão pode subverter os sentidos, caminhando para direções que podem limitar a prática educativa. Analisar paradigmas socioculturais no âmbito crítico-reflexivo é fundamental nesta esperada leitura pós-moderna, almejando respostas às problemáticas que se apresentam às práticas na ambiência educativa — que partem de relações não estáveis entre os indivíduos, da própria vertente cultural e da crescente inserção das novas tecnologias nos diversos meios acadêmicos, sociais de modo geral, dentre outros.

Algo muito pertinente a se tratar aqui é o conceito de Rizoma — cunhado por Deleuze e Guattari na obra *Rhizome* (1976) e posteriormente relançado no livro *Mil Platôs* (1995). É interessante observar os conceitos, noções e as ilações dos autores acerca de eventos contemporâneos, dentre os quais está a educação — oportuna à esta pesquisa, já que é neste campo que se discorrerá a análise da formação do pensamento não linear

proposto pelos autores, no qual se abarquem as inúmeras possibilidades de conexões e interpretações sobre determinada reflexão, onde não se privilegie um dado conhecimento imposto por determinados grupos sociais.

A obra dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari está contida no grupo daquelas que fervilharam por fazerem parte de um momento de convulsão epistemológica, as revoluções comportamentais pós maio de 68 tentam nortear os fenômenos de seu tempo, produzindo conceitos que tentem responder às incertezas que emergem dos momentos de crise do pensamento, na qual as diversas culturas e seus indivíduos se questionam sobre certos costumes e valores — questionamentos estes que são constantes no espaço-tempo da história.

Não obstante, os pesquisadores aqui estudados tentam se enviesar fugindo das explicações sistemáticas já existentes, ou seja, preestabelecidas. Pode-se até dizer que Deleuze e Guattari contornam a influência da tradição filosófica, procurando suas outras referências na literatura, na linguística, nas sociolinguística, na biologia (vide o rizoma), na música, na abstração e outras áreas. Cunhando, assim, sua própria sistemática de pensamento que se enraíza por diversas áreas, sem se prender às barreiras estabelecidas por modelos anteriores de pensamentos.

Para se compreender melhor como os autores processam o pensamento, eles usam a imagem do rizoma, tornando compreensíveis as bases para que se torne entendível o que se pode chamar de “teoria da multiplicidade”. Isso leva, basicamente, à observância da incapacidade do modelo de pensamento focado na imagem da árvore (com um caule central do qual partem ramificações) de abarcar a realidade contemporânea, que é múltipla e mista, não binária e permeada por incertezas, questionamentos e rupturas. Tal modelo de pensamento, como enfatiza Barreto (2020), limita-se à busca pela

essência das coisas, isto é, pela resposta para uma única e definitiva pergunta: *o que é?*

Deleuze e Guattari, em contrapartida, apontam o pensamento na ideia de construção, afastando-se dos conceitos alusivos enquanto essências (o que é) e aproximando-se das circunstâncias que os envolvem e afloram para além do seu significado concreto. Nesse sentido, então o “o que é?” muda de vertente e desdobra em perguntas para as quais as respostas almejadas seriam: em quais casos? Onde e como? Quando? Como explicita Souza (2012, p. 245), “[...] era preciso sair do modelo arborescente, remissivo e essencial, para um modelo que proporcionasse uma representação mais próxima da superfície, do pensamento que se propaga em vastidão, para isso eles produziram o modelo rizoma”.

Para melhor inferir a conceitualização de rizoma, é fundamental relacionar seus princípios e bases fundamentais. Os dois primeiros (princípio da conexão) aludem à ideia de que, em um sistema rizomático, todos os pontos podem se conectar, sem uma referência hierárquica ou central. Tal característica deriva da noção de uma realidade complexa, que foge da singularidade (no seu mais fechado sentido: o que é?) em que “diferentes estatutos de estado de coisas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14) existem em paridade, formando diversas conexões múltiplas. Assim sendo, nesta espécie de justaposição do pensamento não se pode pensar em uma coisa *ou* outra, mas uma coisa *e* outra.

O princípio terceiro traduz-se na *multiplicidade*. Tal base, diretamente relacionada aos anteriores, refere-se à exclusão do pensamento dicotômico, isto é, que se fecha em bifurcação, que determina a separação binária entre opostos como bem e mal, sujeito e objeto, homem e mulher, Deus e o Diabo e outros. Para os filósofos essa forma de compreender a vida não é e nunca foi capaz de explicá-la ou compilá-la com a mínima eficiência, uma vez que são várias as linhas que se cruzam, indo muito além de

sim e não, bom ou ruim e assim por diante (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 16).

Já o quarto princípio é o de ruptura assignificante, presente na teoria dos signos de Deleuze (2000), que remete à inviabilidade da quebra definitiva de um rizoma, já que o mesmo se expande para todos os lados. Esse sistema, como já elencado — marcado por conexões e multiplicidade —, compreende, aceita e abraça o diferente, havendo sempre espaço para rearranjos e reconexões, misturas. Assim, destaca-se a inexistência de uma perpetuidade, mas, ao contrário, há a devoção ao temporário. “O bom, o mau são somente o produto de uma seleção ativa e temporária a ser recomeçada” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 17), (BARRETO, CARRIERI; ROMAGNOLI, 2020).

Em partida, Bachelard batiza de “Obstáculo epistemológico” todo o não questionado conhecimento, o progresso científico inerte ou que está constantemente resistindo aos novos pensares e modelos. O filósofo, através deste estudo, aponta de maneira veemente que certos preceitos e costumes científicos estagnaram e isso faz com que se crie impasses para o progresso do pensamento humano. Para Bachelard, no entanto, “o espírito científico é fruto de uma evolução: da tarefa primordial de tornar geométrica a representação até o ponto onde ocorre a abstração completa, uma vez que a geometrização primeira pode estar fundada no ingênuo realismo das propriedades espaciais” (LOPES, 20xx).

Contudo, este processo de abstração não ocorre de maneira linear. Se uma cultura, por exemplo, deseja ser científica, ela, então, deve começar por se expor a uma catarse afetiva e intelectual. A razão disso é que toda experiência que se apresenta já concreta e real, natural e imediata, isto é, sem a possibilidade ou abertura de maleabilidade, tem sempre o caráter de obstáculo — justamente por não se mostrar flexível.

Para sustentar tal afirmativa, Gaston Bachelard se envereda por duas teses. Na primeira, aponta a existência de forças psíquicas que agem no conhecimento científico. Contra essas forças, adverte que se faz necessário usar a psicanálise, ou seja, é preciso desnudar o espírito das formas imaginárias às quais se apegam e que o impelem a um falso rigor no campo científico. “É preciso que se passe da contemplação do mesmo à busca do outro e à dialetização da experiência” (1938, p. 20) e, ainda, que se encontre equilíbrio na própria base dos conhecimentos empíricos e científicos. Segundo Bachelard, a psicanálise deve fazer o sábio confessar seus motivos inconfessáveis (1937, 90-91).

A segunda tese de Bachelard é a de que não se obtém conhecimento senão na forma de resposta a uma pergunta outrora formulada sob a forma de um problema relativo a um saber — preestabelecido — flexível ou não. A capacidade de destacar, realçar pontos e fazer questionamentos ao que faz obstáculo ao progresso do pensamento crítico é o que permite que o saber científico seja reconstruído a cada momento, sendo provado de outras maneiras ou contraditos, abandonando velhas formas de pensar.

As demonstrações epistemológicas devem ser sempre desenvolvidas no âmbito dos problemas particulares, isto é, na seara da descoberta e da problematização do que faz impasse à evolução de um determinado saber, seja ele científico ou empírico, sem preocupação com a ordem historiográfica em que esses problemas ocorrem. Trata-se de realçar o que se coloca como obstáculo e não a cronologia.

A ideia de “obstáculo epistemológico” deve ser analisada no desenvolvimento histórico do pensamento crítico-científico. Contudo, o epistemólogo não deve se ater sobre todos os documentos que um historiador, por exemplo, é capaz de reunir. Minuciosa, a sua seleção é restrita e muito precisa. Deve confrontar os fatos reunidos como se fossem ideias que se

inserir numa cadeia de pensamentos. Portanto, nunca as tomar isoladamente, como se fossem partes de conjuntos distintos.

Detectar a má interpretação de certa corrente de pensamento, ou entendimento crítico — em muitos casos acrítico — de um fato num determinado período é já aferir o que ali se apresentou como obstáculo, como contra-pensamento àquele sistema. Para Bachelard todo conceito tido como científico se agarra a um anticonceito³ (1938, p. 89). Ao capturar e analisar os conceitos científicos em sínteses, estabelecendo, a respeito de cada noção, uma escala de significados, o epistemólogo indica como um conceito advém de outro.

No âmbito da Crítica Cultural, o rizoma é grande fundamentador do pensamento crítico; isto porque permite que o pesquisador saia da linearidade e se espalhe por todos os cantos possíveis. Figurando o processo de construção do conhecimento e da crítica numa perspectiva plural e poli, este viés é essencial para a desconstrução de linhas obsoletas do pensamento analítico e derrubada de obstáculos epistemológicos. Na seção seguinte será discorrido o pré-projeto do autor deste ensaio no âmbito da Crítica Cultural.

GÊNERO, SOCIEDADE E PODER: UM ESTUDO SOBRE AS PROTAGONISTAS DE A STREETCAR NAMED DESIRE (1947), GONE WITH THE WIND (1936) E A ROSE FOR EMILY (1930)

A pesquisa bibliográfica a ser desenvolvida no mestrado em Crítica Cultural, num período de dois anos, se propõe a analisar os dramas e conflitos das personagens Blanche DuBois, de *A Streetcar Named Desire* (Um bonde chamado desejo), de Tennessee Williams (1947), Scarlett O'Hara, de *Gone With the Wind* (E o vento levou), por Margaret Mitchell (1936) e Emily

³ Termo cunhado pelo próprio pesquisador.

Grierson, heroína de *A Rose for Emily* (Uma rosa para Emily) assinado por William Faulkner (1930). Tendo como ponto de partida os estudos de Eagleton (1985) sobre a ascensão do inglês — o que engloba o exame do romance do século XVIII e seu caráter socioeducativo, confluindo para o status da mulher na sociedade — esta análise tentará versar acerca do caráter alienante e potencialmente dominador do idealismo formativo-social da literatura, sendo ele introduzido por uma certa classe dominante. Para tanto, é pertinente analisar nos documentos de estudo mencionados o contexto sócio-histórico das personagens, a ambientação e a construção narrativa destas mulheres. Em *Streetcar*, é pertinente observar as nuances da protagonista e sua tentativa negacionista a respeito das mudanças sociais, que podem ser confrontados com elementos do romantismo e do realismo, levando-a ao colapso mental. Em *Gone With the Wind*, O'Hara é narrada inserida em uma sociedade aristocrata “que o vento levou” (MITCHELL, 1936). Por fim, a Emily de Faulkner e o enredo do conto serão considerados para o estudo destes confrontos sociais e moralmente ambivalentes presentes em todas as obras mencionadas.

As contribuições teóricas de Watt (1957, 2010), Eagleton (idem), Holditch (1993) e Friedman (2002) amparam o estudo. A partir dos conflitos e das experiências narradas nas tramas, as ações dramáticas das personagens se tornam, por vezes, paradoxais e incertas se tornando um tropo recorrente deste tipo de literatura; assim, esta análise não tenciona esgotar o tema investigado, mas contribuir para reflexões e vieses para outras questões pertinentes. Vale salientar que durante todo o desenvolvimento desta pesquisa, observar-se-á e será ressaltada a importância crítica e cultural da mesma, uma vez que se está em evidência, a todo o tempo, o estudo do status da mulher na sociedade e na literatura, sendo esta classe por vezes subalternizada socialmente.

Uma das condições para se enfrentar e desmontar os mecanismos de controle disseminados pelos sistemas de dominação é a crítica e a fuga da linearidade do pensamento. Ele deve deixar de ser singular para se tornar plural, rizomático; sendo possível, assim, a análise de diversos vieses (MOREIRA, 2010). Toda a derrubada destes obstáculos epistemológicos demanda tempo, ensaios e tentativas, conforme inferem Deleuze e Guattari em seus estudos sobre o rizoma contidos em *Mil Platôs* (1995).

Ao analisar os documentos (obras) mencionados se pretende examinar como a conjunção dos elementos formais da narrativa (unicidade e imprecisão no ponto de vista) e temáticos (status da mulher na sociedade) se unem em retalhos para formar a imagem daquilo que seria a mimetização social deste grupo em específico. Claro, se está falando de mulheres pertencentes à nobreza, mas é importante lembrar que a domesticação das mesmas começou por esta classe (VASCONCELOS, 2002).

É importante salientar que em todas as três obras, a narrativa ocorre em terceira pessoa, retirando a possibilidade sequer de se narrarem, as protagonistas. Assim, em possíveis leituras interpretativas, será observado o ponto de vista do narrador, que pode ser nitidamente masculino ou, como em *A rose for Emily*, impreciso por ser em primeira pessoa do plural. O objetivo geral, então, se configura, mais uma vez, na análise da função social educativa do romance concretizado através da domesticação da mulher. Inferindo sobre a linearidade do pensamento, Souza:

O pensamento de Deleuze e Guattari coloca em cheque todo o pensamento ocidental ao propor uma filosofia produtora e não somente reflexiva e interpretativa. A filosofia se ocuparia em produzir e criar conceitos, o que transforma sua tarefa, seu papel. A filosofia abandonaria os universais e se tornaria imanente, se relacionando com a permanência do ser no mundo. Grosso modo, podemos definir o conceito clássico de conceito como a representação da essência das coisas, esta representação está

num plano de subtração da diversidade de doxas, referindo as características intrínsecas do objeto, que não pode ser alterada pela mudança de ponto de vista, procura-se a sua substância, é desta maneira que podemos chamar os conceitos de universais. Porém para Deleuze e Guattari, o conceito passaria a responder a circunstâncias e esta é a grande mudança imposta pelo seu pensamento (SOUZA, 2012, p. 26).

Tomando como base o pensamento deleuze-guattariano, pode-se perceber a importância da não linearidade crítica para que revisões em certos status impostos pela sociedade sejam quebrados. Obstáculos e paradigmas precisam ser derrubados através da crítica e contracorrente. As incertezas epistemológicas tão presentes hoje no pensamento contemporâneo se debruçam nos processos educacionais tão imediatamente, que parece não haver mais uma proposta ou uma resposta permanente para o ato educativo, exceto a própria incerteza, que por sua vez tende a parar de refletir o pensamento colonial e elitista que emergia como único norte possível para a construção de um ser pensante e de pensamento impassível de mudanças.

Em modelos epistemológicos há claramente no pós-estruturalismo uma descrença ou descrédito em relação à suposta capacidade da pesquisa científica de ir ao encontro da verdade enquanto uma representação fiel da realidade, isso talvez, por todo o arcabouço existente que segue este modelo. Em meio à multiplicidade rizomática de ideias que marca esse movimento teórico, há um viés que refuta a imposição de verdades absolutas e determinantes do que é real, admitindo-se o enraizamento de verdades não absolutas permeadas por fragmentações e diferenças, da qual comungam diversos pensadores modernos. É basilar esclarecer que essa postura nada tem que ver com o relativismo extremo, crítica usualmente dirigida aos autores do movimento em geral. “Tal crítica recai sobre o entendimento de que, ao refutar as grandes narrativas, se estaria, por outro lado, afirmando que nada é verdadeiro ou real” (BARRETO, 2020, p. 7).

Para a escrita da dissertação como produto do mestrado em Crítica Cultural, os preceitos de pesquisa do Professor Dr. Fábio Akcelrud Durão contidos em sua extraordinária obra intitulada “Metodologia de pesquisa em literatura” (2020) serão utilizados. As partes concernentes à leitura na universidade, que, segundo ele, tende a ser acrítica e pouco trabalhada, o desenvolvimento da tese, a escrita em si e, principalmente, as considerações críticas da leitura irão amparar esta parte específica do estudo.

Em seu seminário sobre metodologia da pesquisa em literatura, ocorrido no ambiente virtual da Universidade do Estado da Bahia do programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, em treze de agosto de dois mil e vinte, Durão postula que a relação entre literatura e pesquisa tende a ser conflituosa em quase todos os estudos. Se por um lado é essa última que torna factível a inserção dos estudos literários na universidade, por outro, quando transformada em uma prática dominante, a pesquisa tende a deformar tanto obras quanto leitores, fazendo que, em possíveis leituras interpretativas este último tome como verdade o ponto de vista do narrador ou até mesmo se aproprie da literatura como instrumento de salvação.

Corroborando com os textos do ensaio, — de Deleuze e Guattari e Bachelard —, Durão defende que toda escrita deve ser criticada e os costumes desfeitos, de modo que assim como intentam os estudos deleuze-guattarianos, se possa chegar em pensamentos plurais e rizomáticos em todas as direções, fugindo do voyeurismo e da inércia, colocando, assim, em prática as teorias e métodos críticos que tendem a desdobrar a linearidade do pensamento singular.

Como objetivos específicos, pretende-se, com o estudo das personagens de *A streetcar named desire* (1947), *Gone with the wind* (1936) e *A rose for emily* (1930): elencar as características do tempo da diegese em que estavam inseridas, analisar criticamente

a sua condição sócio-patriarcal, a ambientação, os desejos secretos das mesmas e, por fim, a alienação e suas tentativas (fracassadas ou não) de fugir deste modelo imposto.

Para a construção do referencial teórico, Eagleton com seus estudos sobre a ascensão do inglês, no qual trata sobre os primórdios da institucionalização da disciplina nas universidades e como o caráter educativo do romance definiu o novo modelo comportamental feminino, será utilizado. Não só ele, mas também Vasconcelos (2002) com suas “Dez lições sobre o romance inglês do século XIX” ampliará o arcabouço acerca dos estudos sociais daquele período, versando especificamente sobre o status da mulher na sociedade inglesa. Outros autores como Gualda (2007) aparecerão. Esta se debruça sobre os estudos das narrativas nitidamente masculinas que caracterizam ao seu bel prazer as personagens, ditando o seu modelo de moral e as condenando quando o subvertem.

O caráter didático e propagandístico do romance dos séculos XVIII e XIX é a chave para tais mimetizações da mulher. Neste sentido, Richardson (1689-1761) estabelece um modelo do feminino a ser seguido na ficção romântica; qualquer personagem feminina que se atrevesse a sair dos moldes pautados na moral do século XVIII não poderia ser vista com bons olhos — e isto se reflete na sociedade consumidora dos romances; mulheres burguesas e parte das mulheres pobres (WATT, 2010, p. 45). Vasconcelos (2002) assinala:

Viajantes consideravam [...] a sociedade inglesa do final do século anterior pouco refinada, descreviam Londres como uma cidade onde os homens se entregavam aos vícios e demonstravam um comportamento grosseiro e brutal e se espantavam com a reclusão e o abandono em que viviam as mulheres inglesas, cujas qualidades e possibilidades eram aniquiladas por suas condições de existência e pela vontade dos homens. A organização da vida social dividia os sexos, obrigava as mulheres a uma situação de dependência, as privava de educação e as condenava à

indiferença masculina e a um cotidiano aborrecido e vazio (VASCONCELOS, 2002, p. 104).

No conjunto, a configuração familiar do século XVIII ainda reproduzia o modelo patriarcal, em que o masculino amparava as estruturas sociais e atribui às mulheres construções e papéis específicos. As obras de Defoe (1660-1731) e Richardson, *Robinson Crusó* (1719) e *Pamela* (1740), respectivamente, sugerem exatamente isso. Watt (2010), em seus estudos acerca do romance inglês, reflete sobre os autores sobreditos inferindo que “Eles próprios adotam uma posição tradicional com relação à autoridade do pai e à importância vital do grupo familiar como entidade moral e religiosa” (WATT, 2010, p. 151). É importante notar que muito embora Defoe e Richardson comecem a apresentar em suas obras personagens que queriam reafirmar seu *status* de liberdade, tal afirmação era muito difícil para suas heroínas. Isto porque a posição legal das mulheres na sociedade do século XVIII era nitidamente regida pelos costumes androcentristas do direito romano.

Os romances, capazes de enlaçar e talvez até corromper a tão versada “moral feminina”, ao mesmo tempo em que significavam um mecanismo didático, poderiam por à prova a castidade das suas leitoras. Isto porque, autoras como Jane Austen (1775-1817) e Gaskell (1810-1865) criticam as muito tradicionais negociações de casamento, empregando recursos estilísticos indiretos como a ironia e o sarcasmo (SANTOS, 2009). As críticas aos costumes sociais conditas nos romances dessas escritoras inglesas evidenciavam e atacavam a imposição da sociedade sobre a mulher dos séculos XVIII e XIX na tentativa de condicioná-las e confina-las à “carreira” matrimonial.

É importante salientar que não se intenta, com a pesquisa, esgotar, como dito, os debates sobre o assunto, mas expor os mecanismos que ditaram e ditam, por vezes, o modelo comportamental e social das mulheres, a fim de que se possa

criticar estes modelos e encontrar e analisar novas formas de trazê-las à tona, sem persuadi-las a agirem em acordo com as forças opressoras dos mecanismos estatais (MOREIRA, 2010).

As letras enquanto ciências (MOREIRA, 2011) reafirmam o que Eagleton (1985) aborda em seus estudos sobre a institucionalização do inglês. Eagleton assinala que Matthew Arnold usa a literatura para helenizar e cultivar a classe média. A aristocracia assume seu papel formativo da classe média (um papel pedagógico) oferecendo a essa classe seu melhor espólio (a cultura) (EAGLETON, 2006, p. 36); Sobre Matthew e seu projeto de educação da classe operária: não há nele nenhuma pretensão de que a educação da classe operária deva ser realizada principalmente em benefício dela mesma. Logo, PENSAR cultura nunca foi uma opção. Por isso se faz necessário o estudo das letras — para se entender os mecanismos de controle e lutar contra eles.

A literatura habituará as massas ao pensamento e sentimento pluralistas, persuadindo-as a reconhecer que há outros pontos de vista além do seu — ou seja, *o dos seus senhores*. Transmitiria a elas a riqueza moral da civilização burguesa, a reverência pelas realizações da classe média e, como a leitura da obra literária é uma atividade essencialmente solitária, contemplativa, sufocaria nelas qualquer tendência subversiva de ação política coletiva.

Em seu livro “As folhas venenosas do discurso: um diálogo entre Oswald de Andrade e João Ubaldo”, de 2002, Moreira infere que “As letras e a literatura têm a ver com o que é do povo” (p. 19). Desta forma, por que se estudar esta temática? Porque o mundo ainda padece no patriarcado e nas mãos de instâncias corruptas e opressoras, podendo ele ser resistido ainda por pesquisadores que tenham consciência do seu valor crítico.

Ainda citando Moreira (2002), combater o parasitismo é tarefa árdua, mas necessária para que se possa se libertar das

amarras sociais que, neste século, oprimem mulheres, gays, pobres, pretos e outras minorias. Organizadas, estas minorias se unem para lutar contra as ortodoxias que lhes oprimem (GUATTARI, 1975).

CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Falar sobre crítica é sempre complicado. Mexe-se com costumes arraigados que tendem a oprimir pessoas dos mais variados grupos sociais — normalmente todos eles subalternizados. A observância do rizoma permite que o pesquisador entenda como expandir seu pensamento crítico e empodere a sua pesquisa, espalhando-a para muitas partes, retirando a venda dos olhos de quem os lê. Transpor os obstáculos epistemológicos também.

Analisar a construção da literatura (campo de pesquisa aqui visto) é fundamental para que, dentro das letras, possa-se romper e criar mecanismos precisos e preciosos para lutar contra as instâncias opressoras do estado. O status da mulher, por exemplo, revela que os ditos como mais frágeis e delicados (o que inclui os homossexuais efeminados, por exemplo), estão sempre na mira dos que tentam controlar as massas.

Se organizar para combater à base da ciência é fundamental. Distribuir educação e universalizar o acesso a ela é um passo fundamental para estas classes. Tá aí: expandir e universalizar é uma boa premissa para o rizoma deleuze-guattariano. Estar e ocupar todos os espaços enfraquece mecanismos já obsoletos que ainda insistem em se fazer presentes. Resistir e lutar através do conhecimento é a principal arma nesta luta desarmada dos subalternos.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston (1928). *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004, 316 p.

- BACHELARD, Gaston. (1934). *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, 152 p.
- BACHELARD, Gaston (1938). *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003, 316 p.
- BACHELARD, Gaston (1940). *A filosofia do não-filosofia do novo espírito científico*. Lisboa: Ed. Presença, 1987, 140 p.
- BARRETO, Raquel de Oliveira; CARRIERI, Alexandre de Pádua; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. *O rizoma deleuze-guattariano nas pesquisas em Estudos Organizacionais*. CADERNOS EBAPE.BR, Rio de Janeiro, ano 2020, v. 18, n. 1, p. 47-60, 1 mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cebape/v18n1/1679-3951-cebape-18-01-47.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.
- CHIA, R. *A Rhizomic Model of Organizational Change and Transformation: Perspective from a Metaphysics of Change*. British Journal of Management, v. 10, n. 3, p. 209-27, 1999. DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1995. DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- DURÃO, Fabio Akcelrud. *Metodologia De Pesquisa Em Literatura*. 1. ed. rev. São Paulo: Parábola, 2020. 128 p. v. 1. ISBN 978-8579341786.
- EAGLETON, Terry. *The rape of Clarissa: Writing, Sexuality and Class Struggle in Samuel Richardson*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2010, 120 p.
- EAGLETON, Terry. The rise of english. In: *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 88p.
- FAULKNER, William. *A rose for Emily*. Nova York: Penguin, 2000.
- FRIEDMAN, Norman. O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico. Trad. Fábio Fonseca de Melo. *Revista USP*, São Paulo, n. 53, p. 166-182, março/maio 2002.
- GUALDA, L. C. Representações do Feminino em Dom Casmurro e The Turn of the Screw. *Dissertação de Mestrado*. Assis: Unesp, 2007.
- GUALDA, Linda Catarina. *Literatura e cinema: representações do feminino em Washington Square, Daisy Miller e The Europeans* / Linda Catarina Gualda. Assis, 2011.
- HOLDITCH, P. C. (1993). *Confronting Tennessee Williams's A streetcar named Desire: Essays in critical pluralism*. Greenwood Press
- LOPES, Rosa Guedes. *A noção de obstáculo epistemológico*. Isepol, [S. l.], p. 1-11, 3 nov. 2020. Disponível em: <http://www.isepol.com/pdf/A%20NO%C3%87%C3%83O%20DE%20OBST%C3%81CULO%20EPISTEMOL%C3%93GICO.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MITCHELL, Margaret. *Gone With the wind*. Nova York: Penguin, 2006.

SANTOS, Osmar. *As folhas venenosas do discurso: um diálogo entre Oswald de Andrade e João Ubaldo*. 1. ed. rev. Salvador: UNEB, 2020. 192 p. v. 1. ISBN 858724315.

SANTOS, Osmar. Letras enquanto ciência e ação direta. In: MOREIRA, Osmar. *Letras enquanto ciência e ação direta*. UESC, 2011. word.

SANTOS, O.M. *A luta desarmada dos subalternos* [online]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, 185 p. ISBN 978-85-423-0290-5. Available from: doi: 10.7476/9788542302905.

SOUZA, Rodrigo Matos de. Rizoma deleuze-guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a educação. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE*, São Paulo, ano 2012, p. 234-259, 8 maio 2012.

VASCONCELOS, Sandra Guardini. *Dez lições sobre o romance inglês no século XVIII*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2002. 165 p.

WATT, Ian. *A ascensão do romance*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

WILLIAMS, Tennessee. *A streetcar named Desire*. Nova York: New Directions, 2004.

OLHARES EM DESCONSTRUÇÃO: MEU ENCONTRO COM A CRÍTICA CULTURAL E A PESQUISADORA ENCARNADA

Maéve Melo dos Santos¹

Resumo: Trata de um breve ensaio sobre o meu encontro com a pesquisadora encarnada (MESSEDER, 2020) e os estudos da Crítica Cultural, tendo como *objetivo* apresentar, em linhas gerais, o desenvolvimento da pesquisa e produção de conhecimento da Profa. Dra. Suely Aldir Messeder, bem como, apresentar um breve histórico do meu encontro e escolha do atual projeto de pesquisa para o doutorado, descrevendo as estratégias de sua inserção no programa de Crítica Cultural, situado no campo linguístico-literário. *Metodologia:* adotou-se a perspectiva da pesquisa biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008) enquanto proposta metodológica, tendo em vista que envolve a apropriação da nossa vida, em um determinado espaço-tempo, por meio da narração. *Conclusões:* as percepções iniciais sinalizam que os estudos da crítica cultura com seus rizomas, espirais, liberdade, fluidez, heterogeneidade, alianças, conexões, narrativas, entremeios, que não se deixam arborizar, têm repercutido um desmonte do meu projeto de pesquisa, enunciando tópicos a serem revistos, reexaminados, desconstruídos, produzindo um novo mapa da alfabetização, que possa ser construído, desmontado, modificado, sob o viés e o olhar dos atores sociais das escolas alfabetizadoras, dos sujeitos e das sujeitas envolvidos. Apontam, ainda, o compromisso com o desenvolvimento da pesquisa científica e essa escrita encarnada, com a geopolítica do conhecimento, sobretudo com a valorização da escrita e dos saberes subalternizados dos saberes locais e da identificação da corporeidade presente com seus marcadores sociais. *Palavras-Chave:* Pesquisadora encarnada. Estudos da Crítica Cultural. Pesquisa biográfica. Projeto de Pesquisa.

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.

INTRODUÇÃO

A Sociedade do Cansaço² ou a sociedade do desempenho, tão bem retratada por Byung-Chul Han, foi pega de surpresa com uma nova onda de doença viral. Para o autor do livro, que foi produzido em 2015, cada época tem suas enfermidades e o período bacteriológico teria sido encerrado quando da descoberta do antibiótico e da técnica imunológica, portanto, Han não acreditava que neste século XXI o mundo fosse ser paralisado por mais uma pandemia imunológica. No entanto, a pandemia do *coronavirus*, conhecida como Covid-19, apanhou todos de sobressalto com um festival de incertezas³.

Se Han não acreditava que fôssemos viver neste século uma nova pandemia imunológica podemos afirmar, com toda certeza, que o ano de 2020 marcou para sempre a humanidade. Vivemos, num só momento, os dois tipos de enfermidades: a imunológica e a neuronal. A cada segundo, minuto do dia estávamos (e ainda estamos) preocupados com as questões sanitárias e todas as precauções necessárias para evitar sermos contaminados pela Covid-19, o que causou (e ainda tem causado) a muitos sentimentos de ansiedade, medo, isolamento, angústia, desespero, tristeza. Como se não bastasse, fomos cobrados interna e externamente a continuar produzindo diante da pandemia. A economia não pode parar. O Brasil não pode parar. A educação não pode parar.

Não é mais uma cobrança externa da sociedade disciplina (enunciada por Foucault), “você pode, você consegue” é uma cobrança interna “eu posso” (HAN, 2015, p. 22-23). A sociedade de desempenho estimula a liberdade coercitiva, no qual o sujeito

² HAN, Byung-Chul. Sociedade do cansaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

³ MORIN, Edgar. Um festival de incertezas. Instituto Humanitas (IHU) da Unisinos, publicado em 09 de junho de 2020, disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/599773-um-festival-de-incerteza-artigo-de-edgar-morin>.

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 autocobrança imposta pela superprodução, pelo *desempenho remotamente* tem ocasionado sentimentos e doenças neuronais que já estão sendo objeto de investigação de muitos pesquisadores em nível nacional e internacional. A cada dia recebemos demandas virtuais de questionários de pesquisas sobre diversos temas relacionados a pandemia, dentre eles, estudos psicológicos sobre nosso estado mental durante o isolamento social e trabalho remoto.

Como se não bastasse, no Brasil, diferente de outros países, além das mazelas da pandemia com suas doenças, variantes e mutações que assolou nossos lares e espaços sociais com a penumbra da morte, fomos marcados historicamente por outra grande mazela, decorrente de uma política nacional negacionista, que tem uma narrativa neoliberal e necropolítica⁴, cheio das incongruências de um (des)governo com suas crueldades, perversidades, racismos e preconceitos e desprezo pelas minorias, cuja cegueira insana foi assolando boa parte da população, sem explicação aparente.

Mas nem tudo foi trevas. Se por um lado, a morte nos assombrou com sua bandeira verde e amarela e com sua pandemia, levando tantos entes queridos e queridas, por outro, a vida se fez presente em tantas histórias de superação, de sobrevivência, de vivências, em tantas narrativas de

⁴ MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 23 fev. 2020.

escrevivências⁵. Tivemos de nos reinventar. Muitas escolas e universidades vivenciaram o desafio de ensinar e aprender, remotamente. Ampliamos nossos horizontes e olhares e percebemos novas formas de aprendizagens, de forma que, fosse possível pelo menos manter os vínculos afetivos com estudantes, com a equipe técnica e de apoio, com os pais e familiares. Foi necessário todo um esforço para que pudéssemos responder ao seguinte questionamento: De que forma é possível o estudante aprender, em casa, durante a pandemia?

Não obstante, as escolas, as universidades, os centros educacionais não se planejaram. Ninguém se planejou para dar aula, de forma remota. Nós, professores, não fomos preparados para isso, a gente se formou para dar aula presencial. Até porque não é Educação a Distância (Ead), pois esse tipo é uma modalidade de ensino específica, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), para um público específico e tem suas estratégias de ensino diferenciadas, exigindo também, uma formação singular. Portanto, nós não estamos vivenciando a educação Ead, estamos vivenciando um tipo de educação que está sendo intitulada de “ensino remoto” e não fomos preparados para tal. Mas, estamos aprendendo.

Foi nesse viés que o Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus II*, Alagoinhas (BA), logo no início da pandemia em 2020, iniciou uma série de atividades remotas, *lives*, seminários, minicursos, rodas de conversas, tendo esse olhar cuidadoso na manutenção dos vínculos com os estudantes, professores e professoras. Uma das atividades propostas foi Seminários de Pesquisa em Crítica Cultural: Teorias e Métodos, uma série de quinze (15) seminários *online*, com pesquisadores(as) credenciados(as) ao programa. A intenção desses seminários era

⁵ Termo alcunhado pela escritora Conceição Evaristo, 2020.

possibilitar acesso ao processo de desenvolvimento da pesquisa e produção do conhecimento dos pesquisadores e pesquisadoras convidados(as), de forma que fizesse sentido aos interlocutores e pudesse contribuir nos movimentos de idas e vindas dos mestrandos e doutorandos na revisão dos seus respectivos projetos de pesquisa, em andamento.

Posso afirmar, sem medo de errar, que para mim foi uma riqueza. A cada seminário, novas aprendizagens, novos olhares se constituindo, se desconstruindo e se construindo. Alguns marcaram mais, outros menos, de acordo com o objeto de pesquisa de cada estudante. O objetivo desse texto é, em primeiro lugar, apresentar, em linhas gerais, o conteúdo da pesquisadora por mim escolhida, considerando o desenvolvimento da sua pesquisa e produção de conhecimento, e, em segundo, historicizar o meu encontro com a pesquisadora encarnada e a revisitação do meu projeto de pesquisa para o doutorado, descrevendo as estratégias de sua inserção no programa de Crítica Cultural, situado no campo linguístico-literário. Para tanto, fiz a opção metodológica da pesquisa biográfica que envolve a apropriação da nossa vida, em um determinado espaço-tempo, por meio da narração. Para Delory-Momberger “o único meio de termos acesso a nossa vida é percebermos o que vivemos por intermédio da escrita de uma história (ou de uma multiplicidade de histórias): de certo modo, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 36). Este ensaio está organizado em duas seções, retratando dois encontros que tive: o primeiro com a pesquisadora encarnada e o segundo com os estudos da Crítica Cultural.

O ENCONTRO COM O PESQUISADOR E A PESQUISADORA ENCARNADA: UM OLHAR INSUBMISSO

Fiquei em dúvida em qual pesquisador ou pesquisadora escolher, pois me identifiquei com muitos, dentre eles e elas, o Prof^o. Dr. Wander Melo Miranda, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que apresentou o desenvolvimento de sua pesquisa em Literatura Comparada. Foram dois encontros maravilhosos que me auxiliaram a ver o meu projeto de pesquisa em alfabetização pelo viés da literatura, indicando alguns possíveis encontros como a leitura de dois livros: *Infância*, de Graciliano Ramos e *Infância e História*, de Giorgio Agambem. Além, disso, possibilitou dialogar com o perspectivismo e multinaturalismo do pensamento ameríndio estudado por Viveiros de Castro (2004), um chamamento à reflexão, à desocultação do paradigma colonizador etnocêntrico, eurocêntrico, predominante na nossa sociedade contemporânea, que se coloca acima de todas as criaturas do mundo, fruto do conhecimento arborescente e suas bifurcações binômicas: natureza/cultura; particular/universal; homem/animal; sujeito/objeto, dentre outros. Para Viveiros de Castro (2004, p. 234) “Os selvagens não são mais etnocêntricos, mas cosmocêntricos”, ao invés de provar que não são animais, são humanos, lutam agora para provar “quão pouco humanos somos nós, que opomos humanos e não-humanos de um modo que eles nunca fizeram: para eles, natureza e cultura são parte de um mesmo campo sociocósmico”. Esse encontro possibilitou-me olhar em outras direções, rumo a nossa ancestralidade, a narrativa dos corpos em movimentos, ao nosso lugar de fala, do crítico cultural do intelectual brasileiro — um entrelugar, entre o antropólogo e o historiador, entre o local e o global.

Para Wander Melo o fato de termos sido colonizados, nos obrigou a adquirir certas estratégias e uma delas foi estar entre o entrelugar e falar contra, escrever contra. Nesse sentido, afirma

que o pensamento cultural é sempre um pensamento de guerrilha, nunca tem de pensar num local fixo, deve ter sempre a mobilidade. Saber que não dominamos nenhuma das outras disciplinas, mas podemos transitar entre elas⁶. Isso é bem barthesiano, quando trata da língua e do trapacear com a língua, da teatralidade da língua. É isso, me deteria na descrição de outras aprendizagens com Wander Melo, mas não teria espaço nesse artigo, ele em si já daria um único artigo, só dele.

Mas, fiz a escolha por uma mulher, insurgente por natureza, com um pensamento arbitrário, decolonizador e provocador. Escolhi, por encantamento, a Profa. Dra. Suely Aldir Messeder e buscarei, nas próximas linhas, descrever um pouco do que bebi, em um dos seminários, sobre o processo do desenvolvimento da sua pesquisa acadêmica e produção de conhecimento. Professora da UNEB, Suely Messeder foi coordenadora do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC/*Campus* de Camaçari) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Crítica Cultural, *Campus* II, Alagoinhas. Além disso, foi coordenadora do Grupo de Pesquisa Enlace e primeira secretaria da Associação Brasileira de Estudos de Homocultura (ABEH). Profa. Dra. Suely Aldir Messeder pareceu ser uma pesquisadora instigante que se rebela contra as padronizações existentes na pesquisa científica tradicional, porém, sem necessariamente negar o rigor que esta necessita. Foi o meu encontro com o *pesquisador e pesquisadora encarnada* e primeira vez que escuto esse termo dentro da literatura científica. Fiquei curiosa por essa narrativa e impelida a compreender um pouco mais.

⁶ MIRANDA, Wander Melo (2020). Registro de fala oral nos “Seminários de Pesquisa em Crítica Cultural I e II: Teorias e Métodos”, ocorrida nos dias 16 e 23 de julho de 2020, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural do Departamento de Linguística, Literatura e Artes da UNEB, *Campus* II, Alagoinhas-BA. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1QwXDwul45j2fXs6yl_jCFUcNT1qPLL95/view?usp=sharing.

O seminário ocorreu no dia 27 de agosto, de forma *online* e ela iniciou solicitando um minuto de silêncio pelos enlutados que parece estar caindo na banalização. A pandemia veio realçar o embate entre a religião e a ciência e desvelar o que parecia estar oculto, pois acreditávamos que já tínhamos superado essa velha discussão. Por incrível que pareça, em pleno século XXI, temos no Brasil uma parcela da população que descumprir as medidas sanitárias, desconfia das vacinas, desvaloriza a pesquisa, a ciência e as universidades, e o pior, sob a liderança do Presidente da República.

Esse foi o ponto de partida e fio condutor do diálogo que tivemos com a Profa. Dra. Suely Messeder: a disputa entre a religião e a ciência. Para Messeder, elas coexistem, todas as narrativas coexistem, elas não deixaram de existir porque uma outra chegou. E cita um exemplo de um evento que ocorreu em Salvador: quando saiu o decreto do prefeito dispondo que poderia abrir o comércio, o grupo do candomblé afirmou que não iriam abrir. Enquanto as outras religiões estavam aflitas em desenvolver seus cultos, a narrativa do candomblé afirmava ser compatível com a ciência e que os orixás pediam que não retornassem, que devíamos manter o distanciamento. Interessante esse posicionamento para o grupo das subalternidades⁷.

Suely vai descrevendo como se tornou pesquisadora, numa teia de relações e conexões até a construção do pensamento do *pesquisador e pesquisadora encarnada*. Afirma que o pesquisador e a pesquisadora encarnada não está pronto, é um devir, vai se construindo nas suas relações, alianças e conexões com outras narrativas, as narrativas dos subalternizados e subalternizadas.

⁷ MESSEDER, Suely Aldir. Registro de fala oral nos “Seminários de Pesquisa em Crítica Cultural VII: Teorias e Métodos”, ocorrida no dia 27 de agosto de 2020, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural do Departamento de Linguística, Literatura e Artes da UNEB, *Campus II*, Alagoinhas-BA. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1gadSrs32Mi4ZHJ-U7xj_mMqBxORiJ5rn/view?usp=sharing.

Faz questão de reforçar na sua fala, os marcadores de gênero (pesquisador e pesquisadora) o que ela chama de “*tecnologia de gênero*” para mostrar que está presente e que não está pensando no universal.

Graduada em Ciências Sociais, com mestrado, também, na mesma área e doutorado em Antropologia, percebe-se ao longo do seu discurso as bases teóricas que sustentaram e sustentam o seu fazer-ciência. Quando questionada sobre como surgiu o conceito de encarnado, o porquê dessa denominação e qual o real conceito de pesquisador e pesquisadora encarnada, a resposta veio de pronto. Com muita tranquilidade foi pontuando que não gosta de definições, pois apresentam-se sempre como questões definitivas, por isso em nenhum momento no seu discurso, ela fala do conceito ou do que seja esse *pesquisador e pesquisadora encarnada*, ele(a) vai se constituindo, se construindo aos poucos, num devir.

Resumidamente, eu poderia dizer, a partir do que aprendi e apreendi neste seminário, que Suely Messeder aponta alguns mitos de origem do pesquisador e pesquisadora encarnada: 1) sua formação na graduação em Ciências Sociais, quando atuava como bolsista de iniciação científica, foi basilar na compreensão do pensamento feminista com Donna Haraway e na trajetória do candomblé; 2) o estruturalismo de Levi Strauss, em especial os textos “A eficácia simbólica” e “O feiticeiro e sua magia”⁸, no entanto, como o estruturalismo via a doença como uma coisa, precisava se adentrar na fenomenologia; 3) a perspectiva fenomenológica de Michel Foucault; 4) a perspectiva decolonial deve a Mãe Stella de Oxóssi, uma autora de referência na Bahia, com ela aprendeu o valor da conexão e compromisso; 5) com

⁸ MESSEDER, Suely Aldir. A pesquisadora encarnada: uma trajetória decolonial na construção do saber científico blasfêmico. In: VAREJÃO, Adriana (*et al.*). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais /Org. Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

Simone de Beauvoir apreendeu a tríade: a perspectiva estruturalista, a perspectiva freudiana e a perspectiva marxista, tudo isso, a partir de uma leitura fenomenológica. Surge o *pesquisador e pesquisadora encarnada* dessa alquimia.

Sobre o termo *encarnado*, Suely recorda-se de um evento que presenciou em casa, quando sua mãe estava assistindo a missa na televisão e o padre disse: “*porque encarnar é a vida*”, daí veio a origem dela pensar a pesquisa científica enquanto o *encarne na vida*, de pensar um pesquisador(a) que tenha essa humanidade, que pensa da não-humanidade, na vida frágil de seres vulneráveis. Uma ciência encarnada não vê a concorrência entre as narrativas científicas e religiosas, mas uma ciência feita por nós, por vários caminhos, o caminho da vida, do *viver bem* e não do *bem-viver*. Nesse ponto a pesquisadora difere esses dois conceitos, afirmando que diferente do bem-viver, o viver bem é uma perspectiva de pessoas que passam fome, e uma primeira proposta a ser feita é de alimentar as pessoas, fazer com que sejam saudáveis no sentido de ser alimentadas.

A pesquisa de campo que desenvolvia nessa época tinha como objeto de estudo a loucura e trabalhava com a doença no candomblé, no espiritismo e na igreja pentecostal buscando a(s) resposta(s) para o questionamento: *como as mulheres eram consideradas nervosas no candomblé, espiritismo e pentecostal?* Ela recorda que mesmo tendo uma base teórica, essa teoria não encarnava nela porque quando se defrontava com as interlocutoras, as sujeitas⁹ da pesquisa, que eram afetadas, e ao mesmo tempo, afetavam a pesquisadora com seus choros, nessa relação. Para Suely, um outro mito de origem foi um diálogo que teve com uma senhora durante a pesquisa, que diz:

⁹ Termo utilizado propositalmente pela autora, numa transgressão a linguagem por não haver o termo sujeito no feminino.

— Você fica conversando sobre isso, querendo saber mais, mas vou te contar algo e escuta bem: o juízo é um dedal, você está aí, mas poderá vir pra cá! (MESSEDER, 2020, informação verbal)¹⁰.

Suely utiliza esse diálogo para iniciar seu texto do “*A pesquisadora encarnada: uma trajetória decolonial na construção do saber científico blasfêmico*” (2020), para demarcar a forte conexão entre pesquisador(a) e o sujeito(a) investigado(a), o quanto ambos são afetados, desconstruindo o paradigma da ciência tradicional de que o cientista não pode ser afetado pelos objetos de estudo. Nesse ponto, ela pontua um dos princípios para o *pesquisador e pesquisadora encarnada* a valorização da corporeidade dos(as) sujeitos(as) e pesquisadores(as) cujos marcadores sociais (gênero, raça, classe, colonialidade, sexualidade) são considerados. Nesse sentido, pontua ainda, que a pesquisa do *pesquisador e pesquisadora encarnada* tem de ser situada a partir do lugar de um corpo, pois a nossa perspectiva também é corporal, então não pode separar linguagem e experiência,

[...] e nós, subalternizados, sempre tivemos corpos. Os nossos corpos importam, mas no processo de colonização nunca importou, sempre fomos marcados por não estar ou tentar ser incluído, então esse lugar para mim significa dizer: olha eu sou subalternizada e não subalterno porque o outro que me coloca no lugar da subalternidade, negando, não a minha existência corporal, porque minha existência corporal é importante, é justamente por conta dela porque eu sou excluída, porque sou racionalizada, porque eu tenho gênero, porque eu tenho uma marca, poderíamos pensar em todas as marcas: a marca de

¹⁰ MESSEDER, Suely Aldir (2020). Registro de fala oral nos “Seminários de Pesquisa em Crítica Cultural VII: Teorias e Métodos”, ocorrida no dia 27 de agosto de 2020, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural do Departamento de Linguística, Literatura e Artes da UNEB, Campus II, Alagoinhas-BA. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1gadSrs32Mi4ZHJ-U7xJ_mMqBxORiJ5rn/view?usp=sharing.

gênero, a marca da prática sexual, de ser gordo, a marca de ser imigrante (MESSEDER, 2020, informação verbal)¹¹.

No diálogo já citado, a mulher entrevistada sinaliza que se você está se propondo a estudar a loucura é preciso ter consciência de si e do amparo do grupo de pesquisa. Nem todo mundo que se propõe a estudar a loucura chega até o fim, sem que haja um apoio sistêmico. Portanto, para Suely, o trabalho do pesquisador e pesquisadora encarnada não é um trabalho solitário, é coletivo, partilhado. O processo solitário pode ocorrer no momento da sua criação, produção e da escolha do tema. Nesse ponto, Suely trata de algumas questões bem pertinentes no que se refere ao processo de escolha do tema da pesquisa.

Se a ciência tradicional, meio que dizia, que era necessário afastar as emoções da pesquisa porque afetam e prejudicam o andamento da racionalidade, Suely sinaliza que, na pesquisa encarnada não faz essa disjunção, não separa razão e emoção, ambas estão imbrincadas. Essa foi uma invenção do ocidente, necessária inclusive para se firmar enquanto ciência, mas enquanto subalternizados e subalternizadas, precisamos nos apropriar das nossas dores, nossas marcas, *é o nosso próprio fazer ciência*. Para Suely, não devemos apenas ficar reproduzindo o jeito de fazer ciência da Europa, do Norte Americano, como *pesquisador e pesquisadora encarnada*, precisamos sim, ter consciência de que a *gente pode até repetir*, mas a gente vai se apropriar e desenvolver o nosso próprio jeito de fazer ciência¹².

De acordo com Suely Messeder, o jeito próprio de fazer ciência do pesquisador e pesquisadora encarnada precisa estar imbuído dos três sentimentos, apontados por Achille Mbembe¹³,

¹¹ Idem.

¹² Idem a nota de rodapé n. 10.

¹³ Achille Mbembe: "A era do humanismo está terminando". Disponível em: <https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/mundo/52304/achille-mbembe-a-era-do-humanismo-esta-terminando>. Acesso em: 20 fev. 2020.

que está sendo colocado como algo sem valor, como piegas nesse neoliberalismo: cuidado, compaixão e generosidade. Diferentemente da perspectiva neoliberal, cuja democracia está sendo engolida dia a dia, enquanto pesquisadores subalternizados e subalternizadas, “*é preciso elaborar uma ética para cima da moral e para cima do que a produção científica nos pede*”¹⁴. Esse seria um ato de insurgência. Como diria Caetano Veloso e Gilberto Gil na letra da canção “Divino Maravilhoso” de 1968, “*É preciso estar atento e forte/Não temos tempo de temer a morte*”. Mais do que nunca, precisamos estar atentos e fortes contra às novas ditaduras, contra a queda da democracia que está se esvaindo dentro do capital e do neoliberalismo, contra as diversas formas de racismo, sexismo, rivalidades étnicas e religiosas, ultranacionalismo, xenofobias, homofobias e outras formas de preconceitos.

Além desses três sentimentos apontados por Mbembe, cuidado, compaixão e generosidade, Suely aponta que na produção do conhecimento científico encarnado, o *pesquisador e pesquisadora encarnada* precisa desenvolver os três atos cognitivos, apresentados no texto do antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira: *olhar, ouvir e escrever*, a esses três atos, a autora acrescentou em seu último texto, o termo encarnado. Para Suely, o *olhar encarnado* se faz presente quando a gente aprende a olhar de forma interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar. Quando a gente olha pelo olhar dos subalternizados e não pelo olhar do norte e eurocêntrico. Quando a gente se preocupar em olhar a produção local, dos nossos colegas e cita-os nas nossas produções científicas, por que não? Ela afirma:

Esse é o ato cognitivo do olhar encarnado, o olhar conduzido é bem isso, vamos olhar o que nossos colegas e professores estão falando e possamos citar os nossos, pensar a produção local, de

¹⁴ Idem a nota de rodapé n. 10.

quem está produzindo sobre o nosso tema, como o tema anda no nosso local, fora. Não precisamos ser repetidores de conhecimento, podemos ser produtores de conhecimento (MESEDER, 2020, informação verbal)¹⁵.

O segundo ato cognitivo, é a escuta encarnada. Para Suely, o pesquisador e pesquisadora encarnada, precisa estar atento ao outro(a), a quem está falando conosco e toda corporeidade envolvida nesse processo, ela aponta que:

A escuta nunca é horizontal, a escuta encarnada faz você vê mesmo pela linha horizontal, porque vê todos os marcadores de quem está falando. Na escuta para o pesquisador encarnado você pensa em quem é esse que está falando? Eu penso a escuta tanto da nossa produção de quem está nos lendo e no trabalho de campo quando a gente está fazendo pesquisa, o quanto seu corpo interfere sobre isso, porque você tem um corpo, não adianta você querer desencarná-lo em apenas um horizonte semântico. Você tem um corpo e ele vai junto com todas as suas experiências. Quem está falando? A minha escuta merece essa atenção mesmo? Muitas vezes as pessoas só nos escutam quando dito por outras pessoas, brancas, masculinos, europeus etc (MESEDER, 2020, informação verbal)¹⁶.

O último ato cognitivo é a escrita encarnada. Para Suely é um momento muito importante e de muito compromisso entre o(a) sujeito(a) e o pesquisador e pesquisadora encarnada cuja presença da corporeidade e dos marcadores sociais precisam estar presentes nessa escrita encarnada. Necessita também sair dos guetos acadêmicos e fazer chegar essa escrita aos públicos subalternizados e subalternizadas. Por que escrever apenas para a academia, para seus pares? O pesquisador e pesquisadora encarnada precisa pensar e refletir sobre essas questões no momento da escrita. Nas palavras dela:

¹⁵ Idem a nota de rodapé n. 10.

¹⁶ Idem a nota de rodapé n. 10.

É um escrever que é preciso ter muito compromisso, justiça, confiança. A confiança precisa ser trabalhada enquanto princípio desse pesquisador e pesquisadora encarnada, porque quando você escancara o seu tema através de você, através de suas marcas, você precisa saber também o que vai publicar para que não se exponha tanto, os vômitos são importantes para você, mas na feitura da sua escrita precisa ter cuidado com o que você se expõe e o grupo também te alerta sobre suas ciladas, pode ter muitas ciladas. A gente nunca pode ser leviano na escrita, com o que a gente está fazendo, a gente está produzindo, com nossos interlocutores e interlocutoras (MESSEDER, 2020, informação verbal)¹⁷.

Suely finaliza destacando que o olhar, a escuta e a escrita encarnada precisa estar a serviço dos povos subalternizados, é um bem público, e que essa produção de conhecimento científico necessita de uma gestão e difusão que faça chegar àqueles que não tem acesso, mediando os saberes locais com os saberes científicos, esse é um desafio do pesquisador e pesquisadora encarnada.

E nesse sentido, afirma que o pesquisador e pesquisadora encarnada precisa estar atento, sobretudo, ao compromisso que se tem com essa narrativa científica, se quer fazer dela esse processo de neutralidade, de negação do sujeito, como foi a ciência tradicional, ou se a quer transformadora e questiona: “o que a gente quer desse discurso científico?”. Aliás, compromisso é um termo muito utilizado por Suely, uma forte influência de Mãe Stella de Oxossi que aborda a necessidade do compromisso, das conexões com as narrativas que coexistem e as alianças com a ancestralidade, com o local e as subalternidades. Ela afirma que quando a gente trabalha, no sentido da ciência, a gente não joga fora nosso processo subjetivo, como no início se pensava. Essa é a ideia da ciência desencarnada: devolver a própria humanidade na ciência.

¹⁷ Idem a nota de rodapé n. 10.

Dentre tantos tópicos e conteúdos explorados nesse seminário, me detive nos que me prenderam com maior potência e deixei por último o conceito que ela percorreu ao longo de toda a aula, a geopolítica do conhecimento. A questão da geopolítica do conhecimento tem a ver com a valorização dos saberes locais, não apenas dos saberes eurocêntricos ou os saberes do norte, historicamente esses são os saberes valorizados e prestigiados, fora desse campo é considerado um saber menor. Com raras exceções, a exemplo do grande educador Paulo Freire, citado mundialmente, poucos são os saberes produzidos pelos povos subalternizados que são citados. Ela incita todos nós a fazer uma varredura nos bancos de tese das universidades locais, ler as pesquisas já produzidas sobre a nossa temática e fazer citações dos nossos pares, isso é insurgente. Vai de encontro ao que está posto. No seu artigo, publicado no livro “Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais”, organizado por Heloisa Buarque de Hollanda (2020), ela cita dois exemplos ocorridos com ela, que são absurdos:

Em 2011, na segunda edição do evento, aproximou-se de mim um estudante de mestrado da cidade do Rio de Janeiro, contumaz frequentador desses encontros, e declarou que havia lido meu livro “de cabo a rabo”, mas que, infelizmente, não o colocara em sua referência bibliográfica, porque sua orientadora comentara que a autora não teria autoridade acadêmica. No segundo episódio, ocorrido nesse mesmo espaço, uma pesquisadora paulista comentou que deveríamos repassar as “experiências” de trabalho de campo para ela e para outro pesquisador, uma vez que eles “poderiam” teorizar sobre tais experiências (MESSEDER, 2020, p. 164).

Indignação é pouco para descrever os sentimentos envolvidos nos relatos acima, porém, o mais importante é a provocação que se instalou dentro de mim no que se refere a valorização da produção dos subalternizados e subalternizadas, de fato, até o presente momento, nunca tinha pensado nessa ótica da geopolítica do conhecimento e a Profa. Dra. Suely Messeder

promoveu uma rebelião de dentro de mim. Pensamentos insubmissos fazem vigília e buscam encontrar rotas de fuga.

O ENCONTRO DO MEU PROJETO DE PESQUISA COM A CRÍTICA CULTURAL: UM OLHAR EM DESCONSTRUÇÃO

O desafio de estudar a temática da alfabetização já se esboçava nos meus estudos e trabalhos de professora-pesquisadora desde 1995 quando, ainda na faculdade de graduação em Pedagogia, aprendi, lendo Paulo Freire, sobre alfabetização, conscientização, compromisso social e unidade prática-teoria (FREIRE, 1982). Nessa época, lecionava como professora efetiva de uma escola pública municipal localizada em um bairro periférico e solicitei a gestora que me colocasse numa turma de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois almejava testar o “Método Paulo Freire” e ver se essa prática pedagógica de alfabetizar através de “Temas Geradores” e “Círculos de Cultura” dava certo mesmo, e deu. Era maravilhoso ver a expressão de alegria de cada jovem e adulto, quando começava a ler não só as palavras dos temas geradores e que partiam deles, mas também a “ler o mundo” (FREIRE, 1987).

Nesse percurso, ao longo da jornada de mais de duas décadas, além de docente, atuei em funções estratégicas de gestão nas secretarias municipais de educação da região, experiências que mudaram o rumo do meu itinerário profissional, que nunca mais foi abandonado. Daí surgiu o interesse pelas políticas públicas e pela gestão educacional. Pude colaborar na criação e implementação de diversos programas e projetos relacionados à alfabetização, resultando no interesse em fazer dessa temática minha pesquisa do mestrado, quando investiguei a política de alfabetização de Juazeiro (BA), fazendo um comparativo com duas políticas de alfabetização no Brasil: a do Estado do Ceará e a de Minas Gerais. Esse momento culminou, também, com minha efetivação na Universidade Federal do Vale

do São Francisco (UNIVASF), reafirmando meu compromisso não só com a gestão da educação pública, mas, também, com a pesquisa na área da alfabetização.

Após um período de colaboração na gestão pública do município de Juazeiro (BA), num acordo de Cooperação Técnica entre a Univasf e Prefeitura, seguido do convite para assumir a gestão da pasta da Secretaria Municipal de Educação de Petrolina-Pe (cidade vizinha), em 2017, resolvi aprofundar minha pesquisa acadêmica através do Doutorado. De nada adiantaria colaborar com as secretarias municipais da região, se não pudesse tornar essas vivências objeto de investigação científica, buscando explicações para problemas tão recorrentes na educação pública, dentre elas, a política de alfabetização. Nesse sentido, alicerçado por esse pensamento, optei por afastar-me da gestão e retornar à docência na UNIVASF.

Nesse íterim, esbocei o projeto de pesquisa, na Linha de Pesquisa 2, Letramento, Identidades e Formação de Educadores do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Crítica Cultural (Pós-Crítica) em função da aderência do problema com os estudos e pesquisas dos pesquisadores relacionados à alfabetização e letramentos. A sólida vocação interdisciplinar da Área de Linguística e Literatura abre espaço para a investigação sobre a língua em outras áreas do conhecimento, dentre elas a Pedagogia, considerando que uma das demandas do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental é o ensino-aprendizagem da língua escrita (Documento de Área 41, 2019)¹⁸. Ao perceber a interdisciplinaridade presente na área de linguística e literatura, perpassando todos os demais saberes, me motivei a investir na seleção, já tinha algumas leituras no campo do letramento e

¹⁸ Documento de Área 41: Linguística e Literatura. Disponível em: <https://portal.uneb.br/poscritica/wp-content/uploads/sites/113/2019/09/1-Linguistica-e-Literatura.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

alfabetização, dentre eles Paulo Freire, Kleiman, Magda Soares, Harvey Graff, Arthur Gomes de Moraes, dentre outros, mas faltava-me o aprofundamento dos estudos da Crítica Cultural.

Comecei lendo o livro “Primeiros passos de um crítico cultural” (SANTOS, 2015), a princípio achando que encontraria ali uma espécie de “manual” de como ser um crítico cultural. Adquiri o livro e quando ele chegou, para minha surpresa, não era bem o que eu pensava e entrei em pânico. Precisava me aprofundar nessa temática e entender a essência do que é ser um crítico cultural. Resolvi ler o livro, mesmo assim, e aos poucos, fui conhecendo o caminhar desse professor, Osmar Moreira, que ainda não conhecia pessoalmente, apreendendo o seu percurso na crítica cultural, desde a graduação. Confesso que não foi uma leitura fácil para mim, pois requeria alguns conhecimentos da área da linguística e da literatura os quais eu não tinha, mas isso não foi motivo para desistir. Foi assim que dei os meus *primeiros passos na crítica cultural*, parafraseando Moreira.

Depois partir para a leitura de um artigo que me auxiliou a entender o movimento dos estudos da crítica cultural em maior amplitude, internacionalmente, foi o artigo do professor Roberto Henrique Seidel, intitulado “Crítica cultural, crítica social e debate acadêmico-intelectual”. Este artigo foi fundamental para mim, enquanto iniciante, pois tive uma noção da história dos estudos da crítica cultural ao longos dos tempos, passando pela primeira, segunda e terceira geração e principalmente por conhecer a visão da crítica cultural sob o ponto de vista da esquerda brasileira, o olhar de Marilena Chauí, ou seja, Seidel, além de apresentar uma visão macro histórica dos teóricos do norte, apresentou também o ponto de vista das subalternidades, a visão local de uma pesquisadora, escritora e filósofa brasileira. O artigo de Seidel, além de me ajudar nessa visão macro histórica da crítica cultural, reforçou sua característica interdisciplinar e insurgente. Ele afirma que a perspectiva crítica cultural se insere

[...] na medida em que ela localiza a possibilidade da crítica também fora da tradição acadêmica, colocando, como pressupostos gerais, não disciplinas ou ramos disciplinares, mas “intercalações de planos — do estético, do cultural e do político (RICHARD, 2002 *apud* SEIDEL, 2016, p. 28).

Após a leitura do artigo de Seidel, percebi que tinha uma trajetória muito longa a percorrer, e aos poucos, fui lendo alguns 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”. Depois adentrei no mundo de Ailton Krenak, em “Ideias para adiar o fim do mundo”, nas narrativas de Delory-Momberger em seu livro “Biografia e educação” e no trabalho Judith Kalman em seu artigo “Saber lo que es la letra: una xperiencia de lectoescritura com mujeres de Mixquic”. Não consegui dar conta de ler todas as referências por conta do tempo mesmo: ler, escrever o projeto, desenvolver suas atividades cotidianas e trabalhar, mas para minha grata surpresa e alegria, fui selecionada. Pronto, tinha dado o pontapé inicial, agora, precisava me aprofundar.

Já estava encantada com as leituras preliminares que tinha feito para a seleção e no primeiro ano do doutorado em Crítica Cultural (Pós-Crítica) se instaurou em mim um levante, remexendo, bulindo em conceitos e paradigmas presentes na minha formação em Ciências Humanas que estavam em repouso. A leitura de Mil Platôs (DELEUZE; GUATTARRI, 2011) onde conheci o rizoma com suas múltiplas formas, desde suas hastes subterrâneas e suas ramificações até a concretude em tubérculos e bulbos, foi e está sendo, um dos principais valores em construção na minha formação em crítica cultural.

Esse processo de desconstrução, construção, reinvenção de si, de produção de uma narrativa insurgente e insubmissa, está em fase de transmutação, poderia dizer que estou me

metamorfoseando. Muita coisa há ainda para ser quebrada, muitos paradigmas, muitos mitos. Mas tem sido um trabalho ardiloso e processual, nisso, o meu projeto de pesquisa também está em fase de desmonte. Após outras tantas leituras finalizadas e outras em andamento dentre elas Saussure, Jean-Louis Calvet, Jean-Claude Forquin, Achille Mbembe, Agambem, Conceição Evaristo, Jailma Moreira, Aurea da Silva Pereira, Danise Grangeiro, Vera Brandão, Wander Melo, Viveiros de Castro e agora Suely Messeder, posso afirmar, que é como se meu pensamento, ainda arborescente, estivesse começando a se tornar “*rizomorfo*” e, com a perspectiva *rizomática* em tramitação, deu-se início a um processo de ruptura, um devir, que me inquieta e transforma.

ENTRE O INÍCIO E O FIM: ALGUMAS PALAVRAS

Este ensaio teve como objetivo, apresentar, em linhas gerais, o desenvolvimento da pesquisa e produção de conhecimento da Profa. Dra. Suely Aldir Messeder, a pesquisadoras que eu escolhi, dentre os pesquisadores(as) credenciados (as) ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da UNEB, *Campus II*, Alagoinhas (BA) que participaram dos Seminários de Pesquisa em Crítica Cultural: Teorias e Métodos, bem como, apresentar um breve histórico do meu encontro e escolha do atual projeto de pesquisa para o doutorado, descrevendo as estratégias de sua inserção no programa de Crítica Cultural, situado no campo linguístico-literário.

O meu encontro com o pesquisador e a pesquisadora encarnada, apresentada pela Profa. Dra. Suely Messeder no seminário, foi a motivação para adentrar na temática da pesquisa encarnada. Muito do que aprendi está se remexendo e fazendo rebuliços internos que, com certeza, irão resultar na desconstrução e construção do meu projeto inicial, assim como desta pesquisadora. As palavras encarnadas de Suely me afetaram

e afetou a forma de perceber os sujeitos e sujeitas da minha pesquisa sobre alfabetização e letramento, na cidade de Juazeiro (BA).

Estou namorando meu tema e nesse namoro, começo a identificar as lacunas, antes não tão perceptíveis. Mas, para além delas, vejo a potência que tem nele. Nessa busca, preciso aprender a olhar, escutar e escrever de forma encarnada, tal como propõe Suely, a fim de quebrar os mitos e tabus, desvelando aquilo que não está posto, que não está tão evidente, as periferias, as subalternidades, a arbitrariedade do signo.

Os estudos da crítica cultura com seus rizomas, espirais, liberdade, fluidez, heterogeneidade, alianças, conexões, narrativas, entremeios, que não se deixam arborizar, têm repercutido um desmonte do meu projeto de pesquisa, enunciando tópicos a serem revistos, reexaminados, desconstruídos, produzindo um novo mapa da alfabetização, que possa ser construído, desmontado, modificado, sob o viés e o olhar dos atores sociais das escolas alfabetizadoras, dos sujeitos e das sujeitas envolvidos.

Ao final desse texto, fica evidente para mim, o meu compromisso com o desenvolvimento da pesquisa científica e essa escrita encarnada, com a geopolítica do conhecimento, sobretudo, com a valorização da escrita e dos saberes subalternizados dos saberes locais e da identificação da corporeidade presente com seus marcadores sociais. Se a gente não produzir e não escrever, eles escreverão por nós.

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.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordino. *Labirintos da memória: quem sou?* São Paulo: Portal Edições: Envelhecimento, 2016.

- CALVET, Louis-Jean. *Tradição Oral & Tradição Escrita*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2011 (Tradução: Waldemar Ferreira Neto, Maressa de Freitas Vieira).
- DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, 2. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal, R.N: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- Documento de Área 41: *Linguística e Literatura*. Disponível em: <https://portal.uneb.br/poscritica/wp-content/uploads/sites/113/2019/09/1-Linguistica-e-Literatura.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos"; "Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita". In: *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo* / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes ; ilustrações Goya Lopes. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- FIORIN, José Luiz. O projeto semiológico. In: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (Org.). *Saussure: a invenção da linguística*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- FREIRE. Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- 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).
- GRANGEIRO, Danise. El cuaderno de bitácoras: los dos niveles de discursos-el diálogo entre tú y yo. *Pontos de Interrogação*, v. 9, n. 1, jan-jun., p. 135-156, 2019.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- KALMAN, Judith. *Saber lo que es la letra: una xperiencia de lectoescritura com mujeres de Mixquic*. Instituto de la Educación de la UNESCO, 2004.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Cia das Letras, 2020.
- MORAIS, Artur Gomes de; LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Cláudia R.Gonçalves; NASCIMENTO, Julliane Campelo do. Habilidades de compreensão leitora: seu ensino e sua avaliação pela Provinha Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, p. 187-211, 2017.
- MBEMBE, Achille. "A era do humanismo está terminando". Disponível em: <https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/mundo/52304/achille-mbembe-a-era-do-humanismo-esta-terminando>. Acesso em: 20 fev. 2020.

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 fev. 2020.

MESEDER, Suely Aldir (2020). Registro de fala oral nos *Seminários de Pesquisa em Crítica Cultural VII: Teorias e Métodos*, ocorrida no dia 27 de agosto de 2020, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural do Departamento de Linguística, Literatura e Artes da UNEB, *Campus II*, Alagoinhas (BA). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1gadSrs32Mi4ZHJ-U7xJ_mMqBxORiJ5rn/view?usp=sharing.

MESEDER, Suely Aldir. A pesquisadora encarnada: uma trajetória decolonial na construção do saber científico blasfêmico. In: VAREJÃO, Adriana (et al.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais* /Org. Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MIRANDA, Wander Melo (2020). Registro de fala oral nos *Seminários de Pesquisa em Crítica Cultural I e II: Teorias e Métodos*, ocorrida nos dias 16 e 23 de julho de 2020, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural do Departamento de Linguística, Literatura e Artes da UNEB, *Campus II*, Alagoinhas (BA). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1QwXDwul45j2fxs6yl_jCFUcNT1qPLL95/view?usp=sharing.

MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. Narrativas de Rachel de Queiroz: modos de (re)contar, modos de (re)inventar-se. In: *Diadorim: Revista de estudos Linguísticos e Literários*. v. 7. Rio de Janeiro: UFRJ, Programa de Pós-graduação em Letras vernáculas, 2010.

PEREIRA, Aurea da Silva. As cartas como dispositivo biográfico: saberes e aprendizagens de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino; DEMARTINE, Zeila de B. F.; GONÇALVES, Marlene(Org.). *Gênero, diversidade e resistência: escritas de si e experiências de empoderamento*. 1. ed. Curitiba, PR:CRV, 2016. p. 103-119.

SANTOS, Osmar Moreira dos. *Primeiros passos de um crítico cultural*. Salvador: EDUNEB, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEIDEL, Roberto Henrique. Crítica cultural, crítica social e debate acadêmico-intelectual. In: *Crítica cultural, crítica social e debate acadêmico-intelectual*. Salvador: EdUNEB, 2016, p. 15-46. Série Crítica cultural, v. 5.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª. Reunião da ANPEd, de 5 a 8 de out. de 2003.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena*. O que nos faz pensar. n. 18, setembro de 2004.

POR UMA ARQUEOLOGIA DO SABER LINGUISTICO-LITERÁRIO E LETRAMENTOS IDENTITÁRIOS¹

Ana Fátima Cruz dos Santos²
Profa. Dra. Maria Anória de Jesus Oliveira³

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

¹ Artigo sugerido para o Seminário Interlinhas V, 2021.1, Pós-crítica/UNEB/*Campus* II.

² 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.

³ Professora do corpo docente da graduação e pós-graduação em Letras/ UNEB/*Campus* II, pesquisadora em Literatura Infantojuvenil africana e afro-brasileira, poeta e escritora.

(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.

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 do termo	Conceito do termo	Contexto de uso
	“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>“Por mais que uma pessoa fique de olhos vermelhos (séria), seus olhos não produzem fogo”</p>	<p>Símbolo de paciência, auto-contenção, auto-disciplina e auto-controle.</p>	<p>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>
	<p>“Chifre Guerra”</p>	<p>Símbolo de uma chamada à ação, a disponibilidade para ser chamado à ação, prontidão e voluntarismo</p>	<p>O som de Akoben é um grito de guerra; portanto, é uma chamada à ação.</p>
	<p>“As espadas cerimoniais estaduais”</p>	<p>Símbolo da autoridade do Estado, a legalidade, a autoridade legitimada de um governante, o reconhecimento de bravura ou atos heroicos.</p>	<p>Akofena, as espadas cruzadas, é um símbolo popular nos escudos heráldicos de muitos dos antigos Estados Akan.</p>

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 escravização 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 zoomorfeação 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 castigá-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 animalésca, 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 animais 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 imprimem 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 elucidam 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 uma 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: Cultrix, 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, Djamilia. *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*. (Org.). Cidinha da Silva. 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.

REFLEXÕES SOBRE LITERATURA COMPARADA E LEITURA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

Marcia Sant'Ana Santos¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo principal apresentar algumas reflexões acerca da Literatura Comparada sob a ótica dos Estudos Culturais. Para dar conta deste intento, destacam-se as contribuições que os Estudos Culturais legaram ao comparativíssimo literário, no que tange às questões artísticas e sociais. Dessa forma, são ressaltados os pontos de convergência e de divergência nas fronteiras disciplinares de cada um desses campos de investigação, cada um deles pautados pela prática transdisciplinar, principal norte das correntes teóricas contemporâneas. Assim, é possível pensar sobre como a Literatura Comparada no Mestrado em Crítica Cultural pode reger outros posicionamentos para pôr em ação temáticas para a construção de uma discussão sobre o sujeito com Síndrome de Down (S.D.), haja vista o seu caráter plural e multidisciplinar.

Palavras-Chave: Contribuições. Estudos Culturais. Literatura Comparada. Multidisciplinar.

INTRODUÇÃO

A Literatura Comparada realiza uma prática comparativa de textos literários pautada nos critérios de nacionalidade (se europeia, se americana, se asiática, por exemplo), de autoria, de gênero, de estilo, entre outros, ou então para discutir influência, fontes, enfim. Ou seja, comparar no intuito de classificar textos em literários ou não literários.

Porém, num Programa como o da Crítica Cultural, cuja perspectiva é discutir, dentre outras, as questões de gênero, de

¹ Mestranda no 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: Prof. Dr. Osmar Moreira Santos. Endereço eletrônico: msasantos@uneb.br.

raça, do ponto de vista de outros ângulos daqueles que tiveram cerceada a sua fala, dos invisibilizados socialmente, o termo “comparar” adquiriu então outra dimensão: passou a ser entendido como pôr em relação as várias dobras discursivas possíveis de serem identificadas quando nos posicionamos em bases diferentes dos já apresentados pela tradição da análise literária, pautadas numa ideologia dominante. Que nos conduz sempre aos mesmos caminhos. A Literatura Comparada identifica-se com a crítica cultural, pois envolve e agrega-se ao estudo de representações literárias e dos modos de produção das minorias e comunidades periféricas, bem como dos modelos historiográficos, teóricos e críticos que fundamentam sua interpretação, problematizando formas, suportes, métodos, formações discursivas e embates epistemológicos. Ela concatena-se, também, com temáticas a respeito de Pessoas com Deficiência (PCD), principalmente no momento em que se pesquisa sobre um tema em que envolve as *linguagens, interações, criatividade e produção de uma jovem com Síndrome de Down* que cria desenhos de moda. Essa pesquisa envolve um trabalho semiótico, não só a partir de desenhos produzidos por uma jovem (Luma) com Síndrome de Down (sujeito da pesquisa), mas também da performance por ela apresentada. A investigação se pauta em questionar como este sujeito se expressa e percebe o mundo em sua volta e de que forma, junto com seus pares, podem se revelar como potências criativas, passíveis de interferir politicamente numa realidade que os invisibiliza e os exclui. Assim, tem-se como objetivo geral analisar a expressão artística (os desenhos) do sujeito da pesquisa como expressão de desejos e de vivências, utilizando para isto a sua linguagem, a sua visão particular de mundo. Vemos, neste caso, os desenhos desta jovem como um grande texto, e a sua condição de S.D como um acréscimo de um olhar particular para o mundo, de um ponto de vista sobre ele, diferente do que lhe é apresentado como “normal”, afirmando-se

assim que há sempre outras leituras possíveis a serem feitas daquilo que nos apresentam como única verdade.

Sendo a Crítica Cultural inspirada pelos Estudos Culturais, pois estes provocam outros destinos para a pesquisa acadêmica, com outra metodologia, para além de um único olhar, hegemônico, para questões universais, considera-se como importante, neste artigo, fazer algumas reflexões sobre a Literatura Comparada, destacar a relevância dos Estudos Culturais e, por fim, evidenciar como dialogam na abertura de outros canais de luz para a apreciação de textos.

O QUE É A LITERATURA COMPARADA?

Podemos começar dizendo que a Literatura Comparada se configura como uma perspectiva teórico-metodológica que estuda a literatura pautada em diferentes vieses, de modo multidisciplinar, mantendo um diálogo com outros campos do conhecimento. De acordo com Carvalho (2006, p. 7): “a Literatura Comparada não compara apenas pelo procedimento em si, mas porque, como recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse tipo de investigação literária uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe”.

Neste sentido, para Nitrini (2015), o século XIX foi:

[...] o marco temporal de sua instituição como uma atitude intelectual mais cultivada e, também, como uma disciplina acadêmica no contexto europeu. Cogita-se que a expressão “literatura comparada” derivou de um processo metodológico aplicável às ciências, no qual comparar ou contrastar servia com um meio para confirmar uma hipótese (NITRINI, 2015, p. 20).

Ao longo do tempo, a Literatura Comparada tem passado por mudanças, sobretudo, pela proposta de um discurso descentralizador, atento à diversidade, aproximando-se, dessa forma, do comparatismo com as questões culturais, o que a

faculta um caráter interdisciplinar (COUTINHO², 1996, p. 69). Assim sendo, para o autor, as modernas propostas vieram conferir a esta literatura característica plural e interdisciplinar, o que traz contribuições fortuitas para o comparativismo literário.

Nesse sentido, levam-se em consideração conceitos de territorialização, desterritorialização, com isto abrindo fissuras na hegemonia eurocêntrica assentada desde a Segunda Grande Guerra, quando começam a se pôr em evidência as comunidades, historicamente, colocadas à margem em análise de textos, a exemplo da Índia, da Ásia e da América Latina.

Portanto, pode-se inferir que a Literatura Comparada se constitui, hoje, como um espaço de pesquisa amplo, que abrange de modo significativo várias questões, principalmente, as políticas, deste mundo globalizado, tendo em vista o fato do entrecruzamento de culturas, das mais próximas as mais distantes e, aparentemente, díspares, numa perspectiva transnacional. Sendo assim, confirma-se o diálogo que esta literatura pode manter com a Crítica Cultural, inicialmente, inspirada pelos Estudos Culturais.

ENTENDENDO AS BASES DOS ESTUDOS CULTURAIS

O termo Estudos Culturais (*Cultural Studies*) é inaugurado na academia por volta da primeira década dos anos de 1960, com as contribuições teóricas de Richard Hoggart, professor universitário de literatura e de Raymond Williams, fundadores do *Centre for Contemporary Cultural Studies*, na Universidade de Birmingham.

² Autor do texto intitulado “Literatura Comparada, Literaturas Nacionais e o Questionamento do Cânone” e publicado em 1997, na Revista Brasileira de Literatura Comparada. Nele, Coutinho elabora reflexões sobre o desenvolvimento contemporâneo do comparativismo literário, especialmente a partir da década de 70.

Assim sendo, os Estudos Culturais abarcam no seu corpo interdisciplinar outros ramos do conhecimento, tal como a antropologia, a psicologia, a sociologia, a história, a psicanálise e a semiótica para, assim, iluminar determinados aspectos de uma cultura, incluindo, como é evidente, os estudos relacionados ao campo literário. Segundo Hall, “os Estudos Culturais não configuram uma ‘disciplina’, mas uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando ao estudo de aspectos culturais da sociedade” (HALL *apud* ESCOSTEGUY, 2010, p. 137). Cabe aqui então dizer que os Estudos Culturais têm na análise literária várias bifurcações de olhares para um texto.

Nesse viés, pode-se dizer que os Estudos Culturais se constituem como uma prática de diálogo da teoria e crítica literária, operando com os conceitos de outras áreas do saber científico (como cultura, identidade, hibridismo, memória, ente outros), ao apresentar uma vocação política dos estudos relacionados à cultura, à arte e à literatura. Pode-se dizer então que “as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais compõem seu eixo principal” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 138-139).

Nesse aspecto, diz-nos Richard Johnson: “Os Estudos Culturais [...] exercem uma grande influência sobre as disciplinas acadêmicas, especialmente sobre os Estudos Literários, a Sociologia, os Estudos de Mídia e Comunicação, a Linguística e a História” (JOHNSON, 2010, p. 9). No caso especial deste texto, cabe evidenciar a importância deles para a Literatura Comparada.

ESTUDOS CULTURAIS E LITERATURA COMPARADA: OS ENTRELAÇAMENTOS

Conforme foi dito anteriormente, os Estudos Culturais jogaram luz sobre os estudos da Literatura Comparada no sentido de expandir as discussões para além do eurocentrismo literário.

Porém, importa ressaltar que o ponto de apoio da Literatura Comparada tradicional era evidenciado pela identificação de dependência cultural dos países colonizados, cujos olhos estavam direcionados para a Europa, matriz e modelo.

Compreendendo o texto como um caldeirão de possibilidades inquietas, a Literatura Comparada, dispõe de imensa relevância na mobilidade, nos entrecruzamentos culturais e nos movimentos temporais das ideologias contidas nos textos literários. Não é de hoje que percebe-se que há muito de frescor em textos de escolas literárias do século XIX e XX, ao mesmo tempo em que enxerga-se a marca da tradição em textos contemporâneos. Pela lente da Literatura Comparada é possível vislumbrar estes movimentos em que nem o tempo, nem a discussão têm pontos fixos, transcendem aquilo o que um olhar limitante de um crítico literário possa querer pôr em evidência.

Como fundamento para este pensamento, o texto *Permanência do discurso da tradição no Modernismo*, de Silviano Santiago, no momento em que ele destaca que até mesmo nos textos de vanguarda, se bem olhada, a tradição se faz presente:

Na segunda reflexão já me encaminho para o propósito básico do trabalho: indagar, nesta revisão presente do Moderno e do Modernismo, se a questão da tradição (do chamado “passadismo”, como a tradição era vista pelos olhos da década de 20) esteve realmente ausente da produção teórica de alguns autores modernos, ou da produção estética dos modernistas brasileiros. A resposta é não. Há uma permanência sintomática da tradição dentro do Modernismo. Aviso de passagem que estaria caindo numa série de lugares-comuns, lugares-comuns para nós hoje, se tivesse adotado a postura oposta, isto é, se quisesse descobrir, dentro do Moderno e do Modernismo, os traços indiciadores da estética da ruptura ou da paródia (SANTIAGO, 2002, p. 198).

Evidencia-se aí a importância dos postulados dos Estudos Culturais para o fomento de uma leitura crítica e, neste sentido, ressalta-se a necessidade da formação do leitor tanto do ponto de

vista da estética quanto culturalmente, a fim de se obter uma leitura interdisciplinar, ou seja, uma leitura que transite por distintas áreas do saber, nos textos literários. Para tanto, vale rever o conceito de recepção crítica e de paródia para que esta ação se efetive.

No âmbito da recepção crítica e da divulgação da literatura na contemporaneidade, seria possível considerar que as condições de recepção e difusão da literatura na contemporaneidade ultrapassam, em certa medida, os limites que separam a crítica especializada daquela produzida pelos demais agentes da indústria da cultura, ao que se podem nomear de crítica especializada e crítica não especializada. Esta se encontra mais próxima do leitor que está fora da universidade, porém tem gosto pela literatura, neste caso, formando um público leitor cada vez mais diminuto. Ao contrário, vê-se, na internet, um público leitor em maior número, com frequência, apreciando mais uma apresentação geral da obra que uma análise dela, que geralmente é feita apenas para fins de lançamento do produto literário.

Consoante Gomes (2010):

No Brasil, a crítica cultural não tem buscado novas formas para fortalecer a exploração do texto literário. Nos últimos anos, temos, de um lado, análises culturalistas que deixam de explorar os aspectos estéticos do texto; do outro, uma tradição que, em vez de valorizar o texto literário, fala da crítica de determinado autor ou da história da recepção de uma obra, como acontece com a expressiva fortuna crítica de Machado de Assis. O jovem de hoje conhece mais os comentários sobre o texto do mestre do que sua literatura (GOMES, 2010, p. 28).

Ainda com o reforço de Gomes (2010) em seu texto *Leitura e Estudos Culturais* assevera, depreende-se que a leitura do texto literário tem sido pouco explorada em sua amplitude, nas escolas, e, por isto é temerário o reducionismo do texto à teoria ou apenas aos aspectos estruturais.

A falta de leitor para o texto literário é uma preocupação mundial. Para alguns, a forma como a literatura está sendo explorada nas escolas está distanciando o leitor em formação do texto literário. Como moderador, o professor tem o papel fundamental de aplicar os aspectos teóricos a uma proposta de ensino interativa e não pode deixar que a teoria sufoque a curiosidade do leitor. Nessa moderação, o professor deve valorizar tanto os elementos estruturais quanto os referenciais para a construção de uma leitura mais complexa (GOMES, 2010, p. 28).

No que tange à paródia, o jogo é com o texto parodiado, nele, inverte-se ou nega-se o que está posto, aproveitando as brechas, as lacunas daquilo que o outro deixou de dizer: são os ditos e os interditos, muito embora se evidenciem rastros do texto original. Assim, a paródia é uma releitura de texto, na brecha deixada nas entrelinhas do texto.

Dessa forma, constata-se que, dentro dos estudos da Literatura Comparada, a recepção crítica e a paródia se constituem como uma prática de leitura interdisciplinar, pois se configuram como um roteiro de leitura que oferece ao leitor a oportunidade de entender as inquietações sobre os conflitos sociais e, para que isto ocorra, é necessário um olhar interno e externo para o texto.

Na perspectiva da Literatura Comparada, pode-se, então, considerar a leitura literária das duas formas de interpretação, ou seja, a estética e a cultural. Então, para além dos aspectos estéticos literários, põe-se em relação as leituras possíveis de serem feitas: a do âmbito cultural com o intuito de privilegiar a cultura de massa, como uma reflexão social do ponto de vista estético, quando se traz para a discussão as diferenças de gênero textual e a diversidade cultural implícita neles (HALL, 1999). Para o autor, o melhor é utilizar a leitura interdisciplinar como alternativa, aquela que perpassa todos os âmbitos e amplia as possibilidades de leitura literária, dado o seu caráter universal.

Do ponto de vista crítico-cultural, a Literatura Comparada pode intervir na provocação de uma leitura multifacetada do texto literário, revelando várias nuances a depender da perspectiva do leitor. Conduzindo ao desenvolvimento de pesquisas que poderão apresentar seus sujeitos a partir de novos ângulos: do empoderamento, da autonomia, enfim, da (in) subordinação discutindo-se o que já está posto sobre o sujeito com Síndrome de Down, socialmente, e o contrário disto.

Como define Umberto Eco (2003, p. 208), o leitor estético é aquele que vai além do que “foi narrado no texto” em valorização do “como foi narrado o texto”. No texto, o leitor estético analisa como os problemas sociais foram representados artisticamente. Numa proposta de interdisciplinaridade, entende-se que na pauta do exercício do leitor crescem-se questões afirmação de identidades, identificação da gama ideológica do autor. Segundo Gomes (2010), ao corroborar com a proposição de Eco (2003, p. 29): “privilegia-se o ato de ler como um exercício de comparações artísticas e culturais”. Assim compreendida, a Literatura Comparada é uma forma específica de interrogar os textos literários na sua interação com outros textos, literários ou não, e outras formas de expressão cultural e artística (CARVALHAL, 2006, p. 74).

Dessa forma, é razoável dizer que a Literatura Comparada, hoje, pode investigar essas dobras discursivas que dão pistas para o entendimento de que não há rupturas ideológicas, mas sim, entrelaçamentos e sombras, que vão sendo revelados (ou não) a depender do arcabouço político-ideológico que cada crítico literário possa ter, assim, com as ferramentas da Crítica Cultural torna-se possível acionar o texto literário em seus entremeios, vislumbrando em seu caráter universal, as singularidades.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, pode-se concluir que a Literatura Comparada sob a inspiração dos Estudos Culturais (ou Cultural Studies) tem adquirido outros contornos nos meios acadêmicos para a compreensão de aspectos ligados à subjetividade da criação artística e cultural de um indivíduo ou grupo.

Entendê-la (a Literatura Comparada), portanto, requer pensar: Comparar o quê? De que forma? Comparar ou relacionar? Com efeito, estes desafios devem nortear novas metodologias para a análise, a crítica literária e, sem dúvida, para a leitura literária.

Tudo isto só certifica que o diálogo entre a literatura e as demais formas culturais é um diálogo possível. Literatura Comparada, Leitura literária, Estudos Culturais, tendo cada um, em seus centros de interesse investigativo, embora com metodologias próprias, a relação da arte com as transformações da sociedade.

Assim, pode-se encontrar um fio que ligará o caráter da Literatura Comparada com pesquisas de cunho crítico cultural mirando diversas temáticas por outras óticas, pondo em relação o pensamento eurocêntrico e o periférico, num diálogo permanente, num jogo dialético que ora se distancia, ora se aproxima.

REFERÊNCIAS

CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura Comparada*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. (Série Princípios).

CARVALHAL, Tânia Franco. "Teorias em Literatura Comparada". In: *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v. 2, n. 2, p. 9-17, 1994.

COUTINHO, Eduardo. "Fronteiras Imaginadas: O Comparatismo e Suas Relações Com a Teoria, a Crítica e a Historiografia Literárias". In: ANDRADE, Ana Luiza, CAMARGO, Maria Lucia de Barros, ANTELO, Raul (Org.). *VI Congresso da Associação Brasileira de Literatura Comparada*. Florianópolis: Leituras do Ciclo, 1998.

ECO, Umberto. *Ironia intertextual e níveis de leitura*. In: ECO, Umberto. Sobre literatura. 2. ed. Trad. de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. “Estudos Culturais: Uma Introdução”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org. e trad.). *O Que É, Afinal, Estudos Culturais?* 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GOMES, Carlos Magno. Leitura e Estudos Culturais. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n. 16, 2010. Disponível em: <https://abralic.org.br/downloads/revistas/1415576014.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. De Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

JOHNSON, Richard. “O Que É, Afinal, Estudos Culturais?”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org. e trad.). *O Que É, Afinal, Estudos Culturais?* 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

NITRINI, Sandra. *Literatura Comparada: História, Teoria e Crítica*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2015. RD-Ano 7, Vol. 7, N. 14 ISSN 2318-2229 PPGL-UFAM. Disponível em: <http://periodicos.ufam.edu.br/Decifrar/index>. Acesso em: 30 nov. 2020.

SANTIAGO, Silvano. *Nas malhas das letras*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

TECENDO AS POÉTICAS ORAIS DE MARACANGALHA

Railda Maria da Cruz dos Santos¹

Edil Silva Costa²

Resumo: Trata-se da apresentação da pesquisa, em andamento, *Caderno “Cultura popular”*: voz, poética e memória de Maracangalha, comunidade de São Sebastião do Passé, cidade localizada no Estado da Bahia. A pesquisa tem como questão de que modo os intérpretes criam estratégias de resistência para que a cultura popular tradicional consiga atravessar os impactos decorrentes das transformações sociais. A metodologia está alicerçada na pesquisa qualitativa, no método da história oral e nos estudos culturais, de modo que possibilite interlocução entre áreas distintas do conhecimento e o objeto de pesquisa — caderno de anotações — nomeado pela autora, Professora Nívea, de “Cultura popular”. A partir do caderno, apresenta-se o folgado Lindro amor com suas canções e tensões que atravessam o tempo e espaço. Trata-se de uma pesquisa em andamento e, portanto, serão apresentadas conclusões parciais que apontam para as formas como as poéticas orais de Maracangalha, desde antes, são redesenhada de modo a acompanhar as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais da vila. Além disso, os estudos revelam que os intérpretes dessa manifestação cultural criam estratégias de resistência para a ressignificação da poética oral tradicional.

Palavras-Chave: Poética oral. Lindro Amor. Caderno “Cultura popular”.

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural- Pós-Crítica, endereço eletrônico: raildasan@gmail.com.

² Possui Graduação em Letras Vernáculas (Universidade Federal da Bahia/1987), Mestrado em Letras e Linguística (Universidade Federal da Bahia/1995) e Doutorado em Comunicação e Semiótica (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/2005). É Professora Titular Plena da Universidade do Estado da Bahia, atuando como professora permanente no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (Pós Crítica/UNEB). Integrante do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL. Endereço eletrônico: escosta@uneb.br.

INTRODUÇÃO: SOBRE PERCURSOS E RECURSOS

Oh! Que beleza,
o Lindro Amor está chegando agora.
Traz vela, traz flores, traz luz,
O Lindro Amor acompanhado por Jesus

Fonte: Caderno de Anotações, “Cultura popular”, Professora Nívea

As manifestações artísticas populares, na contemporaneidade, encontram-se numa encruzilhada, na qual sofrem as tensões de forças internas e externas (HALL, 2003). Nessa encruzilhada, estão os interesses do capitalismo, mas também a cultura hegemônica, de massa, que ditam seus discursos para as pessoas que integram a cultura popular. Sendo assim, o processo da globalização contribui para que grupos populares se alimentem dos aparatos globalizantes, como também se torna um agente transformador da tradição. As formas artísticas como o folguedo popular Lindro Amor encontram-se em constante mudança, adequando-se ao novo contexto social, econômico e cultural.

Este texto tem como objetivo apresentar a pesquisa em andamento Caderno “Cultura popular”: voz, poética e memória de Maracangalha, cuja questão central do estudo é o modo como os intérpretes criam estratégias de resistência para que a cultura popular tradicional consiga atravessar os impactos decorrentes das transformações sociais. Trata-se também das tensões da movência do texto oral para o registro escrito no caderno “Cultura popular” da Professora Nívea. Dito isso, apresenta-se brevemente o folguedo Lindro Amor com suas músicas, performance, dança, ritmo, poesia, religiosidade, dentre outros elementos que compõem essa manifestação artística e se apresenta como uma criação popular marcante em Maracangalha.

A comunidade de Maracangalha é um distrito do município de São Sebastião do Passé, cidade situada no Recôncavo da Bahia.

Para chegar em Maracangalha, partindo de Salvador ou Feira de Santana é necessário percorrer cerca de 60 km por via pavimentada, através da BR-324 e a BR-110. Segundo seus moradores, o Lindro Amor é um cortejo nascido dentro dos terreiros de candomblé existentes na vila e que surge da necessidade de arrecadar fundos para fazer e dar oferendas aos orixás. Formado por mulheres, homens e crianças, cada qual tem sua função específica no peditório: os homens tocam os instrumentos musicais, as mulheres dançam e cantam, e as crianças levam a imagem do Santo de devoção na frente do cortejo. O Lindro Amor, assim como os peditórios, não é uma manifestação exclusiva de Maracangalha, mas terá nesta pesquisa um papel central para a discussão.

É também uma hipótese da pesquisa a ideia de que o Lindro Amor foi uma estratégia criada por pessoas afro-brasileiras para resistirem ao sistema escravagista, mas também como uma forma de manter e praticar a cultura da diáspora frente às imposições culturais da colonização. As inquietações partem deste contexto: Há resistência cultural e social dos intérpretes na produção e transmissão do Lindro Amor? As transformações sociais interferem no texto cultural, de forma a impactar nos modos de vida das comunidades tradicionais? Se há uma estratégia de resistência do Lindro Amor, como isso acontece nos dias atuais? Ou como os artistas populares negociam com as pessoas ditas do poder para que haja um intercâmbio entre a cultura subalternizada e a cultura hegemônica?

Nos textos registrados no caderno “Cultura popular”, já encontramos implicações que mostram um campo de exploração e desigualdade social, cristalizados no texto cultural e nos modos de vida dos moradores da vila. Além do caderno, fez-se necessário a interação com a comunidade e com os moradores para que pudesse ouvir, registrar, observar e coletar o texto popular. Há também referências à fotografia e vídeo como meios da

antropologia visual (AYALA, 2015). Nesse caso, tais registros funcionam como material para estudo da cultura popular, geralmente aliados aos relatos orais. Para fins de desenvolvimento da pesquisa, o material etnográfico é composto pelo caderno de anotação “Cultura popular”, assim como vídeos, fotografias e registros sonoros.

Dito isso, para atender os objetivos, traçou-se uma metodologia alicerçada na pesquisa qualitativa, na história oral e nos estudos culturais, de modo que possibilite uma interlocução entre áreas distintas do conhecimento e o objeto de pesquisa caderno de anotações, nomeado pela Professora Nívea de “Cultura popular”. A partir do caderno, apresenta-se o folguedo Lindro Amor com suas canções e tensões que atravessam o tempo e espaço.

Sobre o percurso empreendido, inicialmente fez-se uma busca em plataformas científicas sobre o Lindro Amor, objetivando coletar dados acerca do folguedo e do estado da arte do tema. Porém, verificou-se a ausência de pesquisas sobre o assunto. No entanto, observou-se que o Lindro Amor aparece como exemplo de folguedo do Recôncavo, imbricado em outras categorias temáticas como ecoturismo, letramento, educação, relações étnicas raciais, religiosidade, manifestação cultural baiana. Com o resultado desse levantamento, construiu-se um referencial teórico a partir de trabalhos publicados sobre a categoria folguedos com a literatura popular, tentando relacionar, comparar, conceituar e explicar o Lindro Amor.

O próximo passo consistiu a análise de documentação, fichamento e um estudo bibliográfico para a formação do referencial relacionado aos temas: literatura oral, cultura popular, folguedo, cultura e literatura afrodescendente. Já a fundamentação do trabalho contou com os pressupostos: Alcoforado (2007), Andrade (1982), Burke (2010), Canclini (1997), Cascudo (2006, 2012), Foucault (1979, 1996), Hall (2006),

Hollanda (2004), Lmaire (1993), Quijano (2005), Ricoeur (2007), Romero (1889), Spivak, Zilberman (2006) e Zumthor (1993, 200, 2005, 2009, 2010). Além de pesquisa em órgãos municipais como a Secretaria de Cultura, Secretaria Assistência Social de São Sebastião do Passé e no site do IBGE.

A pesquisa tem como colaboradora a Professora Nívea, moradora da comunidade, que contribuiu com as informações acerca da cultura, história, economia da vila, mas também com os objetos de seu arquivo pessoal para serem fotografados, por exemplo, os cadernos de anotações, as vestimentas das apresentações, os estandartes do Lindro Amor e seus adereços. Assim, após a construção dos alicerces, iniciou-se a última fase da pesquisa, a qual apresenta o pensamento dos teóricos acerca do tema dissertado, a análise das cantigas, a história de vida da colaboradora e as considerações finais referentes à produção cultural de Maracangalha.

Na pesquisa, busca-se entender a cultura como uma “teia de significados” (GEERTS, 1989), para a compreensão das inter-relações e implicações que entrecruzam as práticas culturais e os modos de vida tradicional como os saberes, fazeres e religiosidade que formam as camadas textuais do Lindro Amor. Desse modo, não se perdem de vista as diversas linguagens que permeiam essa manifestação cultural. O registro feito no caderno permite interpretar essa poesia de modo que revele além dos objetivos já apresentados, o estado atual da tradição oral e suas formas de transmissão. Como declaram Edil Costa e Daiane França, “os estudos contemporâneos tendem a privilegiar a interpretação do texto cultural, incluindo as diversas linguagens” (COSTA; FRANÇA, 2013, p. 111), por perceberem a complexidade dos meios de produção das poéticas orais e suas conexões, cosendo e descosendo as tecituras do texto; descobrindo seus alinhavos e costuras.

MARACANGALHA NO REDEMOINHO DO MUNDO

Maracangalha é uma pequena vila que serviu e serve de inspiração artística, devido às diversas festividades religiosas e culturais que compõem o calendário cultural local. Ficou famosa pela canção lançada em 1955 por Dorival Caymmi que também foi homenageado nomeando a praça local. As pessoas da comunidade em sua maioria são afrodescendentes, devido ao processo escravocrata que impulsionou a colonização do território do Recôncavo da Bahia, sedimentado inicialmente nas vastas plantações de cana de açúcar. É notável a hospitalidade e simplicidade dos moradores, características também atribuídas à vila que sempre foi anfitriã e “abrigava centenas de pessoas das cidades vizinhas” (PAIVA, 1996, p. 85) tanto nos dias de festas, quanto para o trabalho da usina de beneficiamento da cana-de-açúcar.

Figura 1—Praça Dorival Caymmi — Maracangalha



Fonte: Prefeitura de São Sebastião do Passé.

É importante ressaltar que essa comunidade em meados do século XX, desenvolvia a atividade econômica do município de São

Sebastião do Passé, sendo impulsionada pelos moinhos e maquinarias da Usina Cinco Rios que era responsável pelo processo de transformação da cana-de-açúcar. Fundada em 1912, a Usina Cinco Rios firmou Maracangalha como principal centro econômico de São Sebastião do Passé, em decorrência da extensa produção fabril de derivados da cana-de-açúcar. Essa pulsão econômica funcionava como força de desenvolvimento em distintos setores da comunidade.

Em 1987, a Usina foi desativada e esse fechamento deixou mais de mil trabalhadores da indústria e da lavoura desestabilizados financeiramente e emocionalmente, “trazendo dias amargos ao trabalhador rural” (PAIVA, 1996). Tal fato adormeceu Maracangalha, a qual foi perdendo intensidade e sentido, ficando estanque ao longo do tempo. Devido a isso, restou um forte saudosismo e lembranças dessa época que permanece na memória dos mais velhos.

A descoberta do petróleo em 1940 e a implantação da Petrobrás, ocasionaram grandes impactos na região. As novas transformações atingiram os setores econômicos, políticos e cultural. De um lado, são perceptíveis os avanços por meio das construções de rodovias, a criação de emprego, aumento da renda *per capita* da região e a urbanização. Por outro, torna-se perceptível que aqueles espaços, os quais compunham o antigo cenário da região, começam a entrar em declínio por falta de uma política de incentivo e valorização. Ou seja, o patrimônio constituído por construções, casarões, igrejas e usinas, como a de Cinco Rios, entra em declínio e degradação, ocasionados pela ação do tempo. Mas e os aspectos culturais e em especial a cultura popular, de que modo são impactados por essas mudanças?

TECENDO AS ORALIDADES NA ESCRITA: O CADERNO DE ANOTAÇÕES “CULTURA POPULAR”

Neste contexto inundado pela voz, a produção da oralidade se intensifica na comunidade, por meio também da escrita da Professora Nívea no Caderno “Cultura popular”, o qual pode ser visto como um manual e um guia. Nessa fluidez que ora é densa, ora não, o que se diz se atualiza, mas também diz de modo distinto, ultrapassando as fronteiras da linguagem, movendo e deslocando a voz na comunidade como também em outros territórios. Voz essa, política que emerge para desconstrução dos signos de subordinação. Segundo Zumthor (2001), quando a voz se move, ela faz uma trilha que transporta a tradição através da memória. Desse modo, as anotações dos textos orais, ao passo em que fixa a voz na escrita, a impulsiona para além do corpo e do papel, a amplificando, permitindo trilhar novos caminhos por novos tempo e espaços.

Sobre a atuação dos intérpretes, observa-se que há um esforço coletivo para que a memória do folgado Lindro Amor resista na vila. A memória dando continuidade à tradição, concomitantemente, dialogando com outros discursos de modo que o texto tradicional oral reaviva, transforme, recrie por meio de lembranças e fragmentos. Desse modo, através da voz dos intérpretes, a memória coletiva se reaviva.

Professora Nívea tem aproximadamente 72 anos, entre outros afazeres, é cuidadora da casa e da família, costureira, participa de grupo da igreja Nossa Senhora da Guia, sambadeira do Lindro Amor, vista também como líder do mesmo grupo cultural, além de professora aposentada. Esse último ofício, que a faz transitar entre o mundo letrado e das oralidades, talvez lhe confira por seus pares, a autoridade para guardiã da tradição através da transcrição e registro do texto oral da comunidade. Professora Nívea é, portanto, uma mestra da cultura popular e

por isso o seu caderno de anotações é um precioso material para a pesquisa.

Figura 2— Sumário do Caderno de anotações “Cultura popular”.

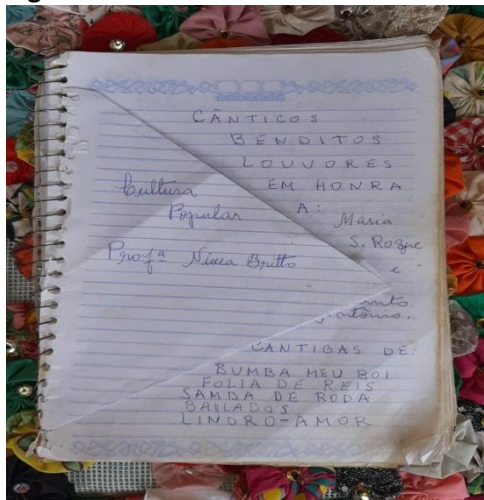


Figura 3 — Capa do Caderno de anotações “Cultura popular”.



Fotos: Railda Santos. Acervo Professora Nívea.

O caderno de anotações é uma relevante produção poética que pode revelar muito sobre a cultura popular de tradição oral. Para além da produção poética em si, trata-se de uma espécie de códice, onde estão registradas as narrativas orais que atravessaram e atravessam o tempo dos sujeitos da vila, documentando seus modos de produção e arquivamento. A autora, demonstrando coerência e senso de organização, configura esse arquivo em duas partes: na primeira estão escritos cânticos, benditos e louvores em honra a Maria, São Roque e Santo Antônio; na segunda parte, encontramos as cantigas de Bumba-meu-boi, Folia de Reis, Samba de roda, Bailados e do Lindro Amor. Nesse breve sumário do caderno, estão listados os interesses da autora/organizadora e os textos característicos da tradição da comunidade que vão de textos religiosos a folguedos (SANTOS; COSTA, 2020, p. 116). A pesquisa deverá fazer a descrição detalhada do caderno, do ponto de vista físico, formal e do conteúdo, perscrutando as memórias afetivas, as rasuras, os silenciamentos. Vasculhando os arquivos e espanando a poeira, o pesquisador muitas vezes se depara com fragmentos improváveis, aparentemente incoerentes, mas que fazem parte da trama por algum motivo a ser esclarecido.

Diante dessa descrição, o caderno “Cultura popular” e suas linhas são como fios condutores de articulações da cultura popular tradicional, desde a produção, perpassando pela transmissão, recepção e manutenção do texto oral. Isso pode ser explicado por ser uma poética da voz e por ter a oralidade como veículo de propagação, o que garante continuidade e atualização. Aqui é interessante falar da importância da memória e o seu valor para a preservação cultural, memória essa guardiã da tradição, a qual permite o atravessamento da voz no espaço e tempo.

O caderno “Cultura popular” funciona como um livro confeccionado artesanalmente pela autora. Ao anotar as orações e cantos, ela tece a história, a cultura, a identidade da vila. É

importante observar a organicidade da autora, a forma como ela configura o caderno, os tipos de letras utilizadas, os tipos e gêneros textuais presentes, bem como a estrutura e sentidos. O que se diz no caderno, diz muito sobre o texto oral, como também da comunidade em diferentes épocas. Trata-se de “escrevivências”³, experiências coletivas descritas a partir de uma escrita de si, exigindo do interlocutor apuração e sensibilidade ao folheá-lo, de modo que se possa ouvir a voz que ecoa sobre a comunidade de Maracangalha.

Sendo assim, o caderno permite uma análise que interligue o contexto local, os modos de vida, as relações de trabalho, os aspectos políticos e culturais que revelam a identidade cultural local.

LINDRO AMOR: RESISTÊNCIA DA MEMÓRIA CULTURAL DE MARACANGALHA

Por questões metodológicas, a análise do caderno deverá centrar-se no Lindro Amor enquanto folguedo que, como foi dito, tem caráter religioso, ligado à arrecadação de recursos para as festas dos terreiros.

Mário de Andrade (1982) denominou as manifestações artísticas culturais de dança dramática. Já Câmara Cascudo (2000) nomeou de manifestação folclórica. Apesar das distintas significações, os autores referem-se aos folguedos como formas artísticas teatrais populares constituídas por dança, canto, drama, vestimenta, instrumentos musicais, tema, intérprete e performance. Desse forma, será usada a denominação de

Sobre o conceito de “escrevivências”, da escritora Conceição Evaristo, ver *Escrevivência: a escrita de nós — reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*, organizado por Constância Lima Duarte e Isabella Rosado Nunes (Rio de Janeiro: Editora Mina Comunicação e Arte, 2020).

folguedo para se referir ao Lindro Amor, guardadas as devidas ressalvas.

Como já dito, o Lindro Amor pode ser compreendido, neste trabalho, como um folguedo tradicional do Recôncavo, formado a partir da fusão de elementos linguísticos e culturais dos grupos étnicos que contribuíram para construção da identidade brasileira. Patrimônio imaterial, o cortejo compõe o conjunto de textos orais da vila de Maracangalha, assim como traduz os modos de vida, de pensar, e de agir das pessoas que o praticam.

O Lindro Amor abre caminhos para que a poética oral de Maracangalha se revele no escrito, profano e não profano, e nas tensões que existem no interno e externo dessa manifestação. Ademais, faz-se necessário o debate acerca dessa manifestação cultural para ampliação e compreensão conceitual, formacional e acerca de sua estrutura enquanto texto oral e de escuta, mas também os aspectos políticos e econômicos que o perpassam.

O estudo performático do folguedo coloca como figura central o corpo que baila, canta, toca e que profere seu discurso ao outro com alegria e afirmação pessoal coletiva. Nesse sentido, há um protagonismo do corpo, isso porque torna-se veículo e instrumento da voz, constituindo-se objetos, traços da performance que são apresentadas no cortejo do Lindro Amor. O canto de Lindro Amor que se apresenta, pode expressar e exemplificar a intensidade da cultura da vila, o sincretismo religioso, a festividade, como também as tensões presentes no cotidiano das pessoas da comunidade, por exemplo, as interdições dos artistas populares e de sua cultura pelo eurocentrismo cultural. Nesse sentido, a brincadeira serve de catarse para seus praticantes.

De acordo com Zumthor (2005), na performance há uma reciprocidade entre o intérprete, o texto e o ouvinte, esse último contracena “de modo consciente ou não, com o executante ou intérprete que lhe comunica o texto” (p. 93). Para o autor a

performance também confere uma ambiguidade à poesia oral, isso porque quem a diz emprega o eu: “eu é ele, que canta ou recita, mas sou eu, somos nós” (p. 93). Nesse sentido há um jogo de interação entre intérprete e ouvinte, uma “adoção”, como também uma “impessoalização” em torno da performance, não existindo limite entre a tríade citada. Logo, a performance é como “uma realização poética plena: as palavras nela são tomadas num conjunto gestual, sonoro, circunstancial tão coerente (em princípio) que, mesmo se se distinguem mal palavras e frases, esse conjunto com o tal faz sentido” (ZUMTHOR, 2005, p. 87).

De modo geral, a brincadeira se organiza a partir de uma fundamentação religiosa e festiva. Todo conjunto performático centra-se nesse pilar dualista, não no sentido de colocar a religiosidade e festividade de modo antagônico, mas como elementos interligados para a produção do folguedo. Esse caráter do peditório contribui para sua intensa participação em diversos eventos da comunidade e não mais apenas em situação de esmola para os santos. Assim, o grupo que inicialmente iria para rua para pedir, tem muito o que dar, pois o Lindro Amor “traz vela, traz flores, traz luz”.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Diante do que foi exposto neste texto, a comunidade de Maracangalha e sua cultura, desde outrora, estiveram em constantes transformações, devido a fatores econômicos e culturais, como o processo de industrialização da cana-de-açúcar, implantação da Petrobrás. E isso implica nos modos de vida da comunidade, como também no texto cultural.

A pesquisa, em andamento, mostra que o Lindro Amor de Maracangalha encontra-se em um estado de tensão frente às implicações decorrentes das transformações sociais como a presença forte das igrejas pentecostais, o fechamento da Usina Cinco Rios, a implantação da Petrobrás na região do Recôncavo. E

isso leva os intérpretes da cultura tradicional a (re)criarem estratégias para a produção e transmissão da poética oral. O caderno “Cultura popular” da Professora Nívea pode se configurar nesse contexto como uma ferramenta de preservação da memória.

Em decorrência das tensões culturais existentes entre grupos étnicos, há na localidade uma vasta riqueza artística: Lindro Amor, Samba de Roda Filhos de Maracangalha, O Bumba boi, Filarmônica Lira de Maracangalha, Artesanato em taboa⁴, Rezas, Orações. Ademais, a linguagem poética revela situações de exploração, desigualdade, bem como as produções e modos de vida das pessoas da vila.

O estudo se torna relevante por oferecer um rico material sobre a literatura oral popular, como também contribui para novos estudos da sociolinguística, da antropologia e da história oral; possibilita uma fronteira para falar do passado, do presente e desenhar o futuro da cultura popular de Maracangalha; além de dar visibilidade à comunidade e ao grupo do Lindro Amor. Assim, faz-se necessárias ações que coloquem em cena o texto de tradição oral, mas também que o desloquem da margem para o centro, a fim de que se possa ouvir o discurso proferido pelos artistas populares.

Portanto, Maracangalha constitui-se como exemplo de um acervo de poesia oral, através de elementos intercambiados das relações étnicas vivenciados em todo período escravocrata e pós-abolicionista da vila. Escutar as vozes que ecoam no caderno “Cultura popular”, através da grafia da Professora Nívea, é essencial para a compreensão da cultura e da identidade local.

⁴ Tipo de planta hidrófita (aquática), perene e ereta, o tamanho pode variar de dois a quatro metros. Sua fibra é utilizada como matéria-prima para artesanato. Em Maracangalha, as mulheres produzem objetos domésticos e acessórios femininos e uma das produções recebe o nome de Lindro Amor.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. *Danças dramáticas do Brasil*. 3. v., 2. ed. Belo Horizonte, Itatiaia / INL, 1982.

AYALA, M. I. N. Mem: ecos de pesquisa de campo (documentos etnográficos e possíveis procedimentos para análise. *In: Metodologia para a pesquisa das culturas populares: uma experiência vivenciada*. Crato: Edson Soares Martins. 2015.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1997

CASCUDO. L. C. *Dicionário do folclore brasileiro*. São Paulo, Global, 2012.

COSTA, E. S.; FRANÇA, D. A. Por uma cartografia das poéticas da voz na Bahia: métodos de registro e interpretação. *In: Revista A cor das letras*, n. 14, Feira de Santana, 2013.

FARES, J. Imagens da Matinta Perera em contexto amazônico. *In: FERNANDES, Frederico (Org.). Oralidade e Literatura: manifestações e abordagens no Brasil*. Londrina: EDUEL, 2003.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

SANTOS, R. M. C; COSTA, E. S. Vozes de Maracangalha: intersecção de saberes e afetos. *In: BOITATÁ*, Londrina, n. 30, jul.- dez. 2020

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção e leitura*. São Paulo: Educ, 2000

ZUMTHOR, P. *Escritura e nomadismo: entrevistas e ensaios*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

UM OLHAR SOBRE O CORPO NO CONTO A BELA E A FERA

Gisele Santos Fernandes¹

Edil Silva Costa²

Resumo: O presente trabalho, tem como foco investigativo, um olhar sobre a imagem do corpo no conto de fada *A Bela e a Fera*, como representação dos estereótipos de beleza, que por sua vez; sempre se fizeram presentes na sociedade e ainda continuam sendo reafirmados no mundo contemporâneo. Tendo como objetivos analisar, descrever e interpretar as construções dos sentidos mobilizados por diversas materialidades discursivas que se dá através do corpo feminino em sua relação histórica com o sujeito e a ideologia. Cujo o percurso se faz através das teorias de crítica cultural e de gênero. Neste estudo utilizo como aporte teórico os estudos de Foucault (2014), sobre a disciplinarização dos corpos em Vigiar e Punir. Sousa; Paixão (2013), em dispositivos de Poder, Machado (2010); contos de fadas; dentre outras.

Palavras-Chave: Mulher. Corpo. Discurso.

UM OLHAR SOBRE O CORPO

Essa necessidade universal de um mundo semanticamente normal, isto é, normatizado, começa com a relação de cada um com seu próprio corpo e seus arredores imediatos (Michel Pêcheux).

¹ É graduada em Letras Vernáculas UNEB (2013), Especialista em Letras: Português e Literatura SIGMORELLI (2015). Mestranda em Crítica Cultural (UNEB). Atualmente é professora da rede pública municipal de ensino. E-mail: giselesantosnc59@gmail.com.

² Possui Graduação em Letras Vernáculas (Universidade Federal da Bahia/1987), Mestrado em Letras e Linguística (Universidade Federal da Bahia/1995) e Doutorado em Comunicação e Semiótica (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/2005). É Professora Titular de Literatura Portuguesa da Universidade do Estado da Bahia, atuando como professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica/UNEB). Vice-coordenadora do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL (gestão 2016-2018), tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura, pesquisando os seguintes temas: tradição oral, identidade cultural, literatura oral e conto popular. E-mail: escosta@uneb.br.

No mundo contemporâneo, o corpo, tem se tornado elemento questionador dentro dos padrões de beleza. As pessoas vivem buscando se encaixar nos modelos de corpos perfeitos, que por ora, exclui, aprisiona e violenta a imagem humana.

O corpo, esse material humano, constituído de estrutura óssea, carne, pele e órgãos. Hoje, se ver julgado pelas forças de poder através do campo midiático. No período da Renascença, o corpo belo era aquele que apresentava o formato mais cheio, com quadris largos e abdômes avantajados. Essas características expressavam saúde, fertilidade, força e status social.

Não obstante, a partir do século XIX, esse padrão de beleza começou a mudar gradativamente. A obesidade passou a ser vista de modo negativo e a magreza como ideal. A transição do final do século XIX para o século XX já nos remetia a ideia de um corpo magro, como símbolo de beleza e sucesso. Esse padrão de beleza, por sua vez; foi sendo reforçado cada vez mais pela mídia e pela moda.

Dessa forma, a sociedade lucra com a insatisfação daqueles que não se sentem satisfeitos com os seus corpos e injeta através da publicidade a compra de uma beleza singular. Que pode resultar em distúrbios da imagem corporal, trazendo prejuízos sociais, físicos e emocionais, ou seja; o ser humano pode não se reconhecer através das transformações de sua imagem. É um processo que agrada, mas também fere a imagem de muitos.

Segundo Giles Lipovetsky (2005), “Nunca o corpo foi tão objeto de tamanha atenção, preocupação e cuidados reparadores. “Esse elemento físico, carregado de significados e interpretações colabora para a emissão de juízos de valor. E assim, incute uma imagem prescrita e estabelecida a seguir.

O corpo como elemento carregado de significados, a sua imagem dialoga por si, e a sociedade numa coletividade aprova essa construção.

Usar menos tecido e mostrar mais a pele torna-se uma prática de uma época marcada por uma visibilidade extremada, uma visibilidade potencializada pelos panópticos modernos. A imagem vale como a tradução da realidade e sua validade depende das “qualidades” joviais do elemento físico que ele mostra (FOUCAULT, 2015, p. 123).

Nesse sentido, o corpo é então talhado pelos discursos que se atravessam no tempo. Consolidando e permanecendo consistentes no mundo contemporâneo, a partir das suas forças de poder controladoras.

CORPO E VISIBILIDADE NO CONTO A BELA E A FERA

Nessa construção de sentidos, o corpo, como marca de identidade; constrói espaço de visibilidade. Ele é, então; concebido como lugar que evoca discursos e modos de se comportar. Conforme Foucault (2014):

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula, e o recompõe. “Uma anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia com que se determina (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Assim, como máquina de controle, o tempo sempre agiu de forma disciplinar com os corpos, fazendo-os tornar comportados. [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis (FOUCAULT, 2004, p. 135).

Nos tornamos então, sujeitos controlados por uma máquina do poder que foge das nossas vias de controle que nos é apresentado como o mais belo. Nessa concepção, a indústria da beleza age de maneira coletiva na sociedade, com o poder de interferir na construção das subjetividades. E que na contemporaneidade, fica muito exposto de como estamos sendo

levados pelo o mercado da moda. O corpo é o lugar de se ver, é o material que discursa pelo indivíduo.

[...] o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeito estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo e elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2004, p. 135).

Como forma de punição, rejeição e exclusão, os sujeitos tentam enquadrar-se nessas novas construções, que se não encaixadas ficam expostos a uma não aceitação no mercado de trabalho, nas relações sociais. Há então, um controle que emana forças comportamentais, alterando os modos de cada ser.

A lei e a norma instaura-se silenciosamente na sociedade. Conhecer-se a si mesmo numa construção de identidade e de como cada um processa a sua subjetividade. São então, as relações de biopoder [...] vertente externa do poder sobre a sociedade, por técnicas e poder disciplinares; a lei norma. (FOUCAULT, 2015, p. 39). Tornar-se visível uma marca de identidade que é uma construção continua.

O conto “A Bela e a Fera”, como objeto de análise, de forma explícita, costura formas de como as identidades se constroem e de como elas estão no jogo, ou seja, estão instáveis no tempo e espaço. A Bela e a Fera é um tradicional conto de fadas francês. Originalmente escrito por Gabrielle-Suzanne Barbot, Dama de Villeneuve, em 1740, tornou-se mais conhecido em sua versão de 1756, por Jeanne-Marie LePrince de Beaumont, que resumiu e modificou a obra de Villeneuve.

Partindo do título “A Bela e a Fera” é possível analisar como os padrões de beleza estão em jogo, eles operam em oposição. Fica perceptível que há um contraste nos padrões de beleza que são afirmados e reforçados pela sociedade.

De acordo com o dicionário Aurélio (2011), “Bela” significa: Adjetivo Excessivamente bonita; de forma ou aparência perfeita, harmoniosa, agradável aos olhos: mulher bela. Que incita boas sensações e sentimentos; que inspira admiração, grandeza, nobreza, perfeição, prazer. Já “Fera” tem outra conotação: “animal indomável, selvagem”; feminino do latim ferus, a, um, “selvagem”.

O corpo é então visto como objeto que se materializa nos discursos e reflete nos processos de constituição do sujeito. Como se percebe no trecho da narrativa:

Era uma vez um rico comerciante que tinha três filhas, cada uma mais encantadora que a outra. A mais moça era tão linda — de mente, corpo e coração — que a chamavam de Bela. O pai dava às filhas tudo o que queriam, e também uma boa educação. As duas irmãs mais velhas não ligavam muito para essa parte, gostavam mesmo era de se vestir elegantemente e dançar a noite inteira (HEARNE, 2013, p. 5).

Nota-se a denominação do sujeito “Bela”, de corpo lindo, cuja sua beleza é produzida por natureza. É notável que a personagem possui uma beleza de corpo e coração, o que a faz ser ainda mais encantada. [...] A filha mais moça, a *Bela*, era tão “linda de mente, corpo e coração”.

A imagem da beleza do corpo é reforçada no mundo contemporâneo. O poder exercido pelo o corpo no passado presume uma reconfiguração do homem na atualidade. [...] A imagem do corpo inscreve-se em um regime de visibilidade e reflete uma imagem de uma época” (FERNANDES, 2013, p. 83). Desta maneira, nos mantemos conectados às mudanças de épocas.

O belo, é visto como um regime de visibilidade, onde olhares, desejos, e estética, estão em jogo. O corpo materializa-se em identidades que se constroem a partir desses olhares intercambiados pelas suas subjetividades.

A beleza é também uma questão contemporânea caracterizada como efeito de uma subjetividade coletiva, decorrente de uma política de subjetividade. Há, portanto, um biopoder no campo da estética. O sujeito busca a beleza como uma construção indenitária, gesto movido por uma prática de subjetivação que se vincula a uma subjetividade histórica, movente, pela qual o sujeito está em constante busca de uma imagem de si (FERNANDES, 2013, p. 87-88).

Assim, é possível perceber como o sujeito contemporâneo vive em busca de uma construção da imagem de si, que por ora, é flutuante, movida por desejos, ou seja; é um universo que nunca se contenta com as aquisições, tornando-se uma busca constante de uma imagem de si.

Há, portanto, uma política controladora, uma lei, uma norma que rege o corpo no tempo e espaço. Conhecer-se a si mesmo torna-se uma prática que exige investimentos. É notório que os sujeitos são atraídos e controlados por padrões de beleza que se afirmam e se reforçam a todo momento.

[...] Ao passar pelo último trecho do jardim, o comerciante viu uma roseira e se lembrou da promessa que havia feito a Bela. Quando pegou a rosa mais formosa, ouviu um rugido: uma fera furiosa pulou em cima dele, que caiu de joelhos. A Fera — um ser coberto de pelos — olhava o homem do alto (HEARNE, 2013, p. 11).

A “Fera” se apresenta como um ser coberto de pelos. Que aos olhos da sociedade causa estranhamento e medo, por ser diferente. Assim, podemos perceber que ainda vivemos o mundo que não aceita as diferenças, que não se compactua com as singularidades. Os padrões de beleza são investidos numa coletividade e precisam ser questionados.

A utilização de uma indumentária que deixa à mostra determinadas partes do corpo, ou mesmo a exibição do corpo nu, não é considerada, muitas vezes, tão indecente quanto a exibição de um corpo “fora de forma” e o uso de roupas não condizentes com a forma física (GOLDENBERG; RAMOS, 2002, p. 28).

A beleza em questão incide de um corpo que mostre a sua beleza e a forma. Contrapondo toda uma estrutura de corporal que saia fora desse contexto. Trata-se, de uma atitude narcísica, que faz o ser se voltar sobre si mesmo, incontáveis vezes, na constituição de si, ou melhor, na constituição de um tipo específico de si.

[...] — Não me chame de “senhor”. Sou uma fera.

— Fera — disse o comerciante — não quis roubar você.

— Então por que está levando o que mais aprecio?

— Só cortei uma rosa para minha filha. É tudo o que ela queria.

— Eu sempre mato quem rouba minhas rosas — disse a Fera —, mas se sua filha estiver disposta a vir ao castelo em seu lugar, não tirarei sua vida.

— Oh, não! Eu jamais permitiria!

— Pai, não se preocupe. Nunca tive medo das feras dos bosques. Por que haveria de temer uma fera que vive em um castelo? Amanhã vou lá com você conhecer essa Fera (HEARNE, 2013, p. 9-11).

A imagem refletida pela *Fera* se apresenta em questão, por ser diferente e não se enquadrar aos padrões de beleza, não há uma contemplação do belo e sim uma contestação por ser um ser estranho. A natureza e a indústria da beleza não interferiram para um enquadramento de beleza do personagem.

Apesar da personagem “*Fera*” apresentar uma beleza em evidência, a personagem “*Bela*”, ver a necessidade de cumprir com sua palavra e nessa construção há também, sentimentos envolvidos.

[..] Bela estava nervosa, mas, apesar disso, conseguiu comer. Quando terminaram de jantar e se perguntavam o que aconteceria, ouviram um estrondo de portas e passos pesados que se aproximavam. Ali estava a Fera. Era um ser enorme, peludo, horrível e assustador. Bela se encolheu. A Fera se aproximou e perguntou amavelmente: — Bela, você veio por vontade própria? — Vim, meu senhor — respondeu ela fazendo uma reverência com a cabeça. — Não sou seu senhor. Sou uma fera. — Sim, por vontade própria, Fera — disse, encarando-o. Ele pareceu sorrir sob a sua pelagem e disse: — Muito bem, então.

Despeça-se do seu pai, que deve ir embora. Bela abraçou o pai e acompanhou-o até a porta. Depois se virou para ver a Fera, que a levou para um cômodo no final das escadas. Na porta havia uma tabuleta que dizia: “Quarto da Bela”. A moça lhe deu boa-noite, entrou e fechou a porta. Nunca havia visto um aposento como aquele (HEARNE, 2013, p. 13).

Dessa forma, a personagem *Bela*, quebra os estereótipos, vence o medo e se aproxima de um ser não visto pela sociedade, a invisibilidade demarca espaço. O encontro com essa imagem, provoca na personagem sentimentos e segurança, onde os olhares se entrecruzam e saberes ali são desvendados. É a superação, numa sociedade que prega valores, demarca espaços, exclui e aprisiona.

A segurança que a personagem *Bela* tinha a fez permanecer no palácio junto com a *Fera*. Ela se oportunizou conhecer melhor esse ser estranho em sua natureza, numa relação de amizade que pode suscitar em desejos amorosos.

[...] Bela começou a explorar o castelo e os jardins dos fundos. Cada dia ficava mais feliz. De noite, a Fera aparecia para o jantar e falava amavelmente com ela. Bela começou a ansiar pela sua companhia. Todas as noites, terminada a refeição, ele lhe fazia a mesma pergunta: — Bela, você se casaria comigo? — Oh, não, Fera, nunca poderia me casar com você — respondia a moça. Passava o tempo e a Fera continuava a formular a mesma pergunta, que Bela respondia do mesmo modo (HEARNE, 2013, p. 13).

Nesse excerto, a personagem, *Bela*, já está envolvida. A personagem *Fera*, por sua vez; já se ver atraído por sua linda Bela. Numa relação de olhares que se entrecruzam e perpassa as roupagens, aqui colocados como pelos, e assim; encontra o amor além do que é visualizado.

A personagem *Bela*, começa a despertar sentimentos pela personagem “*Fera*”, numa relação sentimental e não pela beleza. A indústria da beleza não esteve presente neta relação, o amor é o elo de ligação nessa construção.

[...] Uma noite, ela teve um sonho. Viu a Fera diante da fonte do jardim, morrendo. Bela acordou sentindo tanta saudade da Fera que achou que seu coração ia arrebentar. Pegou o anel na mesa, girou-o em seu dedo e desejou voltar para o castelo. Uma vez lá, correu para seu quarto e pôs o melhor vestido a fim de esperar a Fera para jantar. Mas esperou em vão, porque ele não apareceu. Bela procurou-o por todo o castelo até que, finalmente, encontrou-o no chão junto da fonte do jardim, onde o tinha visto em seu sonho. Deitou a cabeça em seu peito e pôs-se a chorar: — Minha Fera, eu não sabia o quanto te amava. Encheu o rosto da Fera de lágrimas e beijos. A Fera se agitou, tentou se levantar e acabou conseguindo ficar de pé... depois de ter se transformado num belo homem! — Quem é você? — gritou Bela. — Sou a sua Fera — respondeu o homem —, um príncipe aprisionado no corpo de um animal até que uma mulher me amasse pelo que sou, apesar da minha aparência. Bela, você se casaria comigo? — Sim! Não perderia você de modo nenhum, pouco me importa a forma que tenha (HEARNE, 2013, p. 15-16).

Nessa construção, o amor vence. A Bela e a Fera se encantam quebrando os estereótipos que a história foi possível construir. Um príncipe aprisionado no corpo de um animal, sendo venerado e amado pela linda Bela que foi capaz de resgatá-lo do aprisionamento. É perceptível que na sociedade contemporânea há muitas pessoas nessa condição de prisão. São corpos controlados que precisam de confiança e sensibilidade para se revelar.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Formase então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Essa política controladora, foi então quebrada pela personagem *Bela*, e precisa ser fortificada na sociedade atual. Pois as singularidades precisam ser afirmadas e aceitas dentro das diferenças.

Pouco tempo depois, eles se casaram na presença das irmãs e do pai de Bela. O bondoso pai estava muito alegre, mas os corações de suas irmãs estavam tão endurecidos pela inveja que seus corpos se converteram em pedra. Elas viraram duas estátuas, que ficaram para sempre observando a felicidade de Bela e de seu esposo (HEARNE, 2013, p. 18).

Apesar das adversidades, a personagem *Bela* casa-se com o seu amado esposo. E assim; conseguem viver a felicidade, expulsando os sentimentos ruins, numa sociedade materialista que visa constantemente a matéria corporal e os sentimentos são postos em jogo. Nessa narrativa, o amor foi vencível, quebrando todos os estereótipos cristalizados na sociedade.

POR ORA, UM FINAL FELIZ...

Os contos carregam uma bagagem cultural e histórica caminham pelo tempo e se mantem vivos. Como forma de compartilhar saberes ele ainda representa um acervo vivo para a sociedade.

Os contos fazem parte de um patrimônio comum de todos nós, um tesouro que a humanidade vem preservando pelos tempos afora. Cada um de nós têm direito a um quinhão dele. Ao contrário de um acervo material, neste caso quanto mais ele se divide, mais cresce. Dele se constitui referências culturais comuns a todos nós (MACHADO, 2010, p. 13).

Os contos carregam parte de nós, o trabalho exposto, carrega sentimentos de toda uma coletividade que se ver excluída pelos os padrões de beleza. Falar em conto de fadas é também evocar histórias, num contato com o mundo maravilhoso onde tudo é possível de acontecer. A sociedade precisa experimentar momentos assim, estando mais conectada com a literatura, como forma de adoçar a alma.

Pela literatura, conseguimos perceber como a sociedade ainda se mantem presa a muitos estereótipos e a beleza é um fator que ainda exclui muitos sujeitos na contemporaneidade. O

eu que sempre procura afirmar a sua identidade em comparação com o outrem, necessita se destituir para reconstruir-se numa nova concepção de sujeito.

REFERÊNCIAS

BEAUMONT, Prince; MARIE, Jeanne. In: HEARNE, Betsy (adaptação). *A Bela e A FERA*. Schwarcz, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FERNANDES, Cleudemar Alves. Corpo e visibilidade do sujeito neonarcisista como ética da existência. In: SOUSA, Kátia Menezes; PAIXÃO, Humberto Pires. *Dispositivos de Poder/ Saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade*. São Paulo: Intermeios; Goiânia: UFG, 2015. <http://reporterunesp.jor.br/2018/05/15/padroes-esteticos-violencia/>.

MACHADO, Ana Maria. In: Um eterno encantamento. *Contos de Fadas: de Perrault, Grimm, Andersen e outros*. Rio de Janeiro: Zahar 2 010.

PAIXÃO, Humberto Pires. O corpo no dispositivo da moda. In: SOUSA, Kátia Menezes; PAIXÃO, Humberto Pires. *Dispositivos de Poder/ Saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade*. São Paulo: Intermeios; Goiânia: UFG, 2015.

